

**Liderazgo Escolar: experiencias de directivos y profesores para la justicia social en la
escuela rural**

Lina María Acosta Ospina

Luz Stella Deaza Muñoz

Directora

Clelia Pineda Báez, PhD

Maestría en Educación

Facultad de Educación

Universidad de La Sabana

Chía, Octubre 21 de 2019

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract	7
Capítulo 1: Planteamiento del Problema	8
1.1. Antecedentes.....	9
1.1.1. Situación de la educación en Colombia.....	10
1.1.2. El liderazgo docente para la justicia social	13
1.2. Planteamiento del Problema.....	14
1.2.1. Pregunta de investigación	15
1.2.2. Objetivos de Investigación	15
1.3. Justificación	16
Capítulo 2: Marco Teórico	19
2.1. Justicia Social	19
2.2. Liderazgo Escolar	29
2.2.1. Tipos de Liderazgo	31
2.2.2. Liderazgo Distribuido	34
2.2.3. Fundamentos Epistemológicos del Liderazgo distribuido	37
a. Teoría de la actividad	37
b. Teoría de la cognición distribuida	39
2.3. Nueva ruralidad	39
2.4. Liderazgo Escolar, Justicia Social y Educación	43
2.5. Estado del arte sobre Liderazgo Escolar, justicia social y educación rural	49
Capítulo 3: Metodología	65
3.1. Tipo de Estudio	65
3.2. Contexto	67
3.3. Participantes	68
3.4. Ética de la Investigación.....	75
3.5. Instrumento	75
3.6. Proceso	83
Capítulo 4: Análisis de Resultados	84
4.1. Marco de análisis.....	84
4.2. Categorías que resultan del análisis de datos.....	87
4.2.1. Políticas Públicas desarticuladas de las condiciones actuales de ruralidad.....	89
a. Asignación de recursos insuficientes que afectan la infraestructura y la pedagogía de las escuelas	90

b. Recurso Humano insuficiente, movilidad y recarga laboral.....	99
4.2.2. Proliferación e interiorización de políticas para la diversidad	104
4.2.2.1. Diversidad: una visión reducida.....	106
4.2.2.2. Adaptación curricular a la diversidad: un aspecto a mejorar en la agenda rural	108
4.2.3. Participación en la escuela rural: estudiantes, padres de familia y otros estamentos.....	113
4.2.3.1. Visiones distintas acerca del involucramiento de los padres en la escuela rural.....	114
4.2.3.2. Los estudiantes y su incidencia en la escuela.....	116
4.2.3.3. Limitada participación de otros estamentos	117
4.2.4. El liderazgo orientado a la justicia social: ¿qué lo facilita y qué lo inhibe?	118
4.2.4.1. Compromiso moral y ético para liderar la escuela	119
4.2.4.2. El trabajo colectivo como manifestación del liderazgo egalitario y distribuido	123
4.2.4.3. Conocer y reconocer el territorio	126
4.2.4.4. ¿A quién se reconoce como líder?.....	128
4.2.4.5. La injerencia de los recursos financieros	130
4.2.4.6. ¿Afilación incipiente con la escuela o conflicto de intereses?	131
Capítulo 5: Conclusiones y discusión.....	134
Capítulo 6: Recomendaciones, limitaciones y preguntas para futuras investigaciones.....	145
Referencias bibliográficas	148
Anexos	158
Anexo 1: Consentimiento informado.....	159
Anexo 2: Carta a pares expertos para validación de instrumento	161
Anexo 3: Fotos de instrumento validado por experto	163
Anexo 4: Primera etapa de codificación. Temas generales.	164
Anexo 5: Ejemplo de codificación abierta sobre el tema de liderazgo	165
Anexo 6: Subcategorías según los objetivos de investigación - ejemplo.....	170

Lista de Tablas

Tabla 1	70
Perfil de participantes y características de las escuelas rurales	
Tabla 2	77
Protocolo de Entrevista	
Tabla 3	83
Convenciones para las transcripciones	
Tabla 4	89
Categorías y subcategorías de análisis	

Lista de Figuras

Figura 1.	85
Flujograma etapas de análisis de datos	
Figura 2.	90
Políticas Públicas desarticuladas de las condiciones actuales de ruralidad	
Figura 3.	106
Proliferación e interiorización de las políticas para la diversidad	
Figura 4.	114
Participación para la escuela rural	
Figura 5.	119
Aspectos que posibilitan o dificultan el liderazgo orientado a la justicia social	

Resumen

La educación en las zonas rurales de Colombia sigue siendo un reto para la política pública del país. La deserción escolar y el rezago de los estudiantes de educación básica y media persiste y las brechas con el sector urbano muestran grandes inequidades y desigualdad de oportunidades. Esta investigación buscó describir las problemáticas que enfrentan los profesores y directivos en las escuelas rurales e identificar factores que facilitan o inhiben su liderazgo educativo a la luz de los preceptos de la justicia social (Rawls, 1971). Se llevó a cabo un estudio cualitativo, exploratorio e interpretativo en el que se emplearon entrevistas con directivos y profesores de educación básica y media de escuelas localizadas en sectores rurales de Colombia. El análisis de los datos muestra que la distribución de recursos económicos continúa siendo insuficiente y limita la inversión en mantenimiento, el pago de servicios básicos y la posibilidad de adquirir material pedagógico pertinente para una experiencia educativa de calidad. Las dinámicas de carácter local, departamental e incluso nacional como la burocracia, la corrupción y el clientelismo afectan de forma negativa una distribución de recursos más justa. El liderazgo de algunos profesores se evidencia en el fomento de la colaboración y el diálogo con colegas y en el reconocimiento del territorio y de la idiosincrasia de los miembros de la comunidad rural. Sin embargo, la falta de apoyo del gobierno, el aislamiento y la sobrecarga laboral, aunado a conflictos de interés con instancias gubernamentales o con miembros de la comunidad, surgen como factores que afectan la posibilidad de trabajar en pro de un liderazgo orientado a condiciones educativas más justas para el sector.

Palabras claves: Educación rural, justicia social, liderazgo educativo

Abstract

Education in rural areas of Colombia remains a challenge for the country's public policy. School dropout and attrition of elementary and middle school students persist and the gaps with the urban sector show great inequities and inequality of opportunities. This research sought to describe the problems faced by teachers and principals in rural schools and identify factors that facilitated or inhibited their educational leadership considering the precepts of social justice (Rawls, 1971). A qualitative, exploratory and interpretive study was carried out and interviews were done with principals and teachers from rural schools in Colombia. The analysis of the data shows that the distribution of economic resources continues to be insufficient and limits the investment in maintenance, payment of basic services and the possibility of acquiring relevant pedagogical materials for improving the quality of educational experiences. Local, departmental and even national dynamics such as bureaucracy, corruption and clientelism negatively affect a fairer distribution of resources. The leadership of some teachers is evidenced in the promotion of collaboration and dialogue with peers and in the recognition of the rural territory and the idiosyncrasy of its members. However, lack of government support, teachers' isolation and work overload, coupled with conflicts of interest with government agencies or with community members, arise as factors that affect the possibility of working towards leadership oriented to improving the quality of education in the rural sector.

Key words: Rural education, social justice, school leadership

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

La educación en las zonas rurales de Colombia muestra bajas tasas de matrícula, rendimiento académico inferior al obtenido por estudiantes en las zonas urbanas del país, altos niveles de deserción y rezago probablemente asociados a la falta de pertinencia curricular y reducido acceso a la educación superior (Martínez-Restrepo, Pertuz & Ramírez, 2016). A pesar de los esfuerzos del gobierno nacional, persisten grandes inequidades educativas asociadas a la pobreza y violencia que ha caracterizado por años al sector rural (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – [OCDE], 2016). Es por consiguiente necesario avanzar en el estudio de factores que inciden en la posibilidad de mejorar la educación rural, entre los que se distingue el liderazgo escolar. Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom (2004), señalan que el liderazgo escolar ejerce una fuerte influencia en los procesos académicos y el rendimiento de los estudiantes en las escuelas. Si bien es un tema estudiado en el contexto anglosajón, es notable la escasa información sobre liderazgo en Latinoamérica (Aravena & Hallinger, 2018), particularmente en el sector rural.

El liderazgo escolar ha sido una herramienta de gran utilidad para mejorar la calidad educativa, así como el clima y la cultura organizacional (Sierra, 2016). Al hablar de calidad en la educación, no se puede desconocer que el liderazgo aporta de manera significativa en los procesos de enseñanza - aprendizaje, y que, las actividades que de aquí se derivan, aportan en el mejoramiento de los procesos dentro y fuera del aula (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013). Los estudios sobre liderazgo escolar hoy cobran gran importancia y es un tema prioritario dentro de las agendas mundiales, como lo menciona la UNESCO (2014).

Esta investigación busca hacer una aproximación al estudio del liderazgo en la escuela rural colombiana con el ánimo de describir las problemáticas que enfrentan los profesores y directivos en las escuelas rurales e identificar factores que facilitan o inhiben su liderazgo a la luz de los preceptos de la justicia social (Rawls, 1971). Se propone un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo en el que se emplean entrevistas con directivos y profesores de educación básica y media de escuelas localizadas en sectores rurales de Colombia. Con la información recabada se propone avanzar en el conocimiento sobre las particularidades de la educación rural en Colombia y proponer orientaciones para el ejercicio del liderazgo escolar en este sector.

1.1. Antecedentes

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013) señala que los países que integran la región de América Latina han progresado en aspectos relacionados con el desarrollo global y económico. Entre los años 2000 y 2010 la línea de pobreza disminuyó de 43.9% a 35.4%. Sin embargo, persisten grandes niveles de inequidad y pobreza, principalmente en las zonas rurales. La marginalidad de la región ha dificultado la expansión y el mejoramiento de la educación para niños y jóvenes de esas zonas, en donde vive aproximadamente un tercio del total de la población (UNESCO, 2013).

Es muy importante reconocer el avance que ha tenido la educación en América Latina. Sin embargo, la UNESCO (2013) destaca que hay una gran inequidad en educación preescolar, donde los más afectados son los niños, miembros de familias de escasos recursos, que viven en zonas rurales. Esto demuestra que los niños que crecen en zonas rurales presentan mayor vulnerabilidad y exclusión. Además de la cobertura y la calidad, también sobresalen las altas tasas de deserción escolar, generadas a su vez por la pobreza extrema y el trabajo infantil que afecta principalmente

a los niños de la región, específicamente a los que habitan en zonas rurales y grupos indígenas, negando así su derecho fundamental a la educación (UNESCO, 2013).

América Latina, en las últimas décadas, ha tenido cambios muy importantes en el aumento gradual de la tasa escolar. Los modelos educativos actuales ya no responden a las necesidades de la región en temas económicos, de desarrollo sostenible y de desarrollo humano. La región requiere de una reingeniería que conlleve a una educación con calidad y disponible para todos, sin distinción, que rompa con los esquemas tradicionales (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2015).

1.1.1. Situación de la educación en Colombia. Los logros que ha tenido Colombia en temas de educación son importantes. La educación para la primera infancia y la educación terciaria se han duplicado entre un 40% y 50% respectivamente en los últimos años (OCDE, 2016). Esto se debe en gran parte a estrategias como la modernización de la educación, la profesionalización, capacitación y evaluación docente, la financiación y la gobernanza. Entre los principales logros se destaca la supresión de gastos de matrícula en los niveles escolares, hecho que ha impactado los servicios prestados en las zonas más vulnerables. Sin embargo, todavía el país tiene diversos retos que enfrentar en materia educativa. La OCDE expone en su informe: *La Educación en Colombia* (2016), los retos fundamentales en educación que incluyen mejorar la calidad de la educación y disminuir el número de estudiantes repitentes; confrontar la deficiente calidad por medio de la cualificación docente y mejorar la infraestructura; así como brindar mejores oportunidades a las escuelas ubicadas en zonas rurales, ampliar la cobertura a los niños más vulnerables y los que habitan en zonas rurales y fortalecer el liderazgo nacional.

La brecha educativa entre el sector rural y urbano en el país es un tema de gran preocupación y ha marcado huella en su desarrollo y en sus índices de pobreza (OCDE, 2016). Aspectos como la cobertura educativa y la calidad de la educación ofertada, como se enuncia en el informe de la OCDE (2016), influyen directamente en el desarrollo de las zonas rurales del país, convirtiendo la educación en uno de los grandes desafíos que tiene el posconflicto en Colombia (Martínez-Restrepo, Pertuz & Ramírez, 2016). Cifras oficiales del Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2015a) señalan que la universalización de la primaria, por medio de programas de alta flexibilidad como Escuela Nueva, ha permitido llegar a la cobertura actual de 82%, pero que el rezago de los estudiantes en la secundaria y la media persiste cuando se comparan con sus contrapartes en la escuela urbana: “mientras que la tasa de cobertura neta en la zona urbana de secundaria y media es del 79 % y 48 % respectivamente, en la zona rural es del 55 % y del 25%” (DNP, 2015a, p. 40). La diferencia en las tasas de deserción estudiantil es también notoria en el comparativo rural-urbano. Mientras un 63% de hombres y 72% de mujeres culminan la educación secundaria o terciaria en el contexto urbano, solo un 32% de hombres y 36% de mujeres entre 18 y 24 años lo hacen en el ámbito rural, lo cual desencadena a su vez, problemas de extraedad (Martínez-Restrepo, Pertuz & Ramírez, 2016). La brecha en el nivel de escolaridad crece si se analiza el porcentaje de estudiantes que logra un título de educación superior. Un 29,7% de estudiantes de 17 años obtuvieron grados técnicos o tecnológicos, comparados con el 5,1% de estudiantes en el sector rural (DPN, 2015a).

Tanto el informe del Departamento Nacional de Planeación (2015a) como el estudio de Martínez-Restrepo, Pertuz y Ramírez (2016) coinciden en señalar que la calidad de la educación ofrecida en las zonas rurales es más baja que la de la zona urbana como lo demuestran los bajos desempeños de los estudiantes rurales en las Pruebas Saber 11. Según los mismos autores,

problemas de baja escolaridad, alta deserción, rezago y bajos desempeños en las pruebas del estado se explican por una multiplicidad de factores asociados al trabajo infantil, la carencia de recursos económicos y principalmente al desinterés en el estudio. Sin restar importancia a los primeros factores, este último punto amerita atención. Datos del 2013 suministrados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) señalaban que un 28% de estudiantes rurales en secundaria no asistían a la escuela por falta de interés y el 44,5% de estudiantes rurales no lo hacían a la media (DNP, 2015a). Martínez-Restrepo, Pertuz y Ramírez (2016) señalan que la falta de interés podría estar asociada a la pertinencia de los programas curriculares que se ofrecen a los estudiantes, a su desarticulación con el contexto rural para posibilitar el mejoramiento de sus condiciones de vida y a la falta de conexión para avanzar a programas técnicos y tecnológicos relacionados con las actividades y problemáticas de sus contextos.

Frente a los problemas mencionados, el gobierno nacional lanzó una serie de políticas encaminadas a transformar el campo en los próximos quince años según el tipo de ruralidad de cada zona (DNP, 2015b). Entre ellas se distinguen el Programa Analfabetismo Cero en todas las zonas rurales del país, la inversión en infraestructura educativa rural, el fomento de la educación superior y el énfasis en programas educativos flexibles y pertinentes para los diversos contextos rurales. Esas políticas sugieren trabajar en la calificación docente para el área rural en aras de mitigar el impacto de la baja calidad y pertinencia de la educación rural, e incluyen también la retención de los mejores docentes por medio de procesos de evaluación e incentivos adecuados y justos. Se propende, además, por una cualificación, por parte de universidades y escuelas normales, centrada en el reconocimiento de la heterogeneidad y la flexibilidad curricular. En este sentido deben balancearse las necesidades de una población que ha sido tradicionalmente relegada y a la que se le han impuesto modelos educativos irrelevantes y poco pertinentes (DNP, 2015b).

1.1.2. Liderazgo docente para la justicia social. El liderazgo escolar para las instituciones educativas se ha posicionado como un tema de gran importancia alrededor del mundo. Investigaciones recientes han demostrado que es un aspecto fundamental para la calidad y el mejoramiento continuo del aprendizaje (UNESCO, 2014). El hecho de que la política educativa colombiana está intensificando sus esfuerzos para responder a las necesidades particulares de grupos que han sido tradicionalmente marginados, como es el caso de la comunidad educativa rural, conduce a pensar que el país se está inclinando a prácticas orientadas hacia la justicia social. Este tema, como señala González (2014), ha tomado relevancia por la heterogeneidad que caracteriza a la población estudiantil en el siglo XXI, y por la tendencia, cada vez mayor, a centrarse en la institución escolar, en sus procesos, dinámicas y gestión, y en culpabilizar menos al estudiante por su desempeño, lo que conduce a pensar que las prácticas institucionales y escolares y el relacionamiento entre los miembros de una comunidad, en especial en cuanto al manejo del poder, podrían convertir a la escuela en “un entorno de riesgo”.

El liderazgo para la justicia social ha adquirido relevancia por cuanto busca el bien colectivo, la participación genuina, la actuación moral y democrática para la transformación y el cambio necesario para combatir las injusticias en el campo educativo (González, 2014). Según Murillo y Hernández (2014) un liderazgo orientado a la justicia social busca una sociedad más justa por medio de una educación igualmente justa. El contexto escolar supera la desigualdad y la inequidad cuando sus prácticas se orientan a tres ámbitos: redistribución de bienes materiales, el reconocimiento y valoración de la diversidad y la apertura hacia la participación y la representación de todos los miembros de la comunidad escolar (Murillo & Hernández, 2014; Navarro, 2016).

1.2. Planteamiento del Problema

La educación en las zonas rurales de Colombia ha demostrado una tendencia a los bajos niveles de inclusión, cobertura y calidad y ha estado marcada por grandes brechas cuando se le compara con el sector urbano (Martínez-Restrepo, Pertuz & Ramírez, 2016; DNP, 2015a). El gobierno colombiano ha propuesto cambios en la política pública (DNP, 2015a; 2015b) orientados a una educación más pertinente y justa para ese sector. Parte de la solución se ancla en mejores prácticas de gestión y cualificación docente para generar y aplicar currículos más flexibles y que se adapten a las necesidades e intereses de los estudiantes rurales. Estas propuestas aparentemente están orientadas a prácticas de justicia social en la que el trabajo colaborativo y la participación de miembros de una comunidad es condición *sine qua non* para la transformación social. Sin embargo, en los documentos nacionales examinados, hay poca referencia al liderazgo educativo como parte del ejercicio de mejoramiento para el sector rural.

La literatura sobre liderazgo educativo a nivel internacional pone de relieve el papel de quienes asumen los procesos de cambio y resaltan su incidencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Bolívar-Botía, 2010; Horn & Marfan, 2010; Leithwood, Seashore, Anderson & Wahlstrom, 2004). En Latinoamérica, el tema comienza a cobrar relevancia, pero la investigación es aún muy incipiente y se ha centrado principalmente en el papel del directivo escolar (Aravena & Hallinger, 2018), relegando el papel que cumplen los profesores en la transformación de la escuela (Pineda-Báez, Bauman & Andrews, 2019). El profesor puede ejercer un *liderazgo en el aula* o un *liderazgo en el contexto educativo*, siendo el primero: “un proceso de influencia social guiado por un propósito moral con el fin de lograr los objetivos educativos utilizando los recursos del aula” (Bernal, Ibarrola, & Ramírez, 2015, p. 61); y el segundo, la influencia que ejercen en la comunidad escolar como un complemento o apoyo al liderazgo directivo. La investigación a nivel

mundial ha demostrado que un profesor, por medio de su liderazgo, puede llegar a ejercer un alto grado de injerencia en la transformación educativa dentro y fuera de la escuela (Margolis & Deuel, 2009; York-Barr and Duke, 2004); y, en particular, movilizar a la comunidad a prácticas de justicia social (Jacobs & Crowell, 2016; Katzenmeyer & Moller; 2009; Nieto, 2007). Sin embargo, en Colombia la investigación sobre liderazgo docente es escasa y más aún en relación con el sector rural. Esta investigación busca hacer una aproximación al estudio del liderazgo en la escuela rural colombiana con el ánimo de describir las problemáticas que enfrentan los profesores y directores en las escuelas rurales e identificar factores que facilitan o inhiben su liderazgo a la luz de los preceptos de la justicia social (Rawls, 1971) como una primera aproximación a la temática. En tal sentido se plantean las siguientes preguntas y objetivos de investigación.

1.2.1. Pregunta de investigación. ¿Qué problemáticas enfrentan los directivos escolares y profesores de escuelas rurales en Colombia para el ejercicio de un liderazgo orientado a la justicia social?

1.2.2. Objetivos de investigación.

- a. Describir las problemáticas que enfrentan los directores y profesores escolares en las escuelas rurales en relación con la justicia social.
- b. Identificar factores que facilitan y/o inhiben el ejercicio del liderazgo escolar orientado hacia la justicia social en la escuela rural.

1.3. Justificación

Aunque han sido grandes los esfuerzos del Estado y de los gobiernos de turno en materia de cobertura e inclusión, la calidad de la educación en la escuela rural sigue siendo uno de los importantes desafíos en materia política y social en el país. Según un informe de Fedesarrollo y la Fundación Compartir (Martínez-Restrepo, Pertuz & Ramírez, 2016), la brecha en materia educativa entre el sector rural y urbano en Colombia aún persiste por la baja capacidad de gestión educativa y la poca preparación de docentes y directivos respecto a las modalidades de educación flexible. Este estudio permite enfocarse en características de la educación rural como la disparidad de recursos, las dificultades de acceso a la escuela, la escasez de maestros calificados y el poco apoyo institucional, entre otros, desde el marco de la justicia social, concebida desde las tres perspectivas como son la redistribución, el reconocimiento y la participación. De esta manera, la redistribución permitirá identificar las necesidades en materia económica que enfrentan las instituciones educativas rurales; el reconocimiento será valorado desde la inclusión, en pro de caracterizar la población estudiantil rural así como de identificar las necesidades que se presentan en la escuela para atender a la población diversa, y por último, la participación permitirá identificar los actores que son reconocidos como líderes dentro de la comunidad educativa y cómo su participación incide en la calidad de la educación. Estos enfoques permitirán comprender la relación entre el liderazgo escolar y la justicia social, y cómo esto inhibe o fortalece el rol del líder en la escuela rural.

En este sentido, cabe destacar que en el contexto actual del post acuerdo de paz, según Patarroyo (2018), uno de los desafíos en educación rural es hacer del Plan Especial de Educación Rural (PEER): “una estructura de oportunidad para cerrar la distancia entre lo rural y lo urbano” (p. 31), lo cual se alcanzaría por medio de la satisfacción de las necesidades en infraestructura,

alimentación, calidad y pertinencia educativa, la reducción de las brechas de acceso a la educación entre lo rural y lo urbano y entre mujeres y hombres y la promoción de oportunidades para el acceso de la población rural a educación superior.

Por otro lado, en el campo académico latinoamericano y especialmente en Colombia son pocos los estudios que relacionan el liderazgo escolar con la mejora de la calidad educativa en sectores rurales. Aunque existen estudios y análisis que dan cuenta de la relación directa que hay entre estas dos variables, son pocos los estudios en la región que demuestran que el liderazgo escolar puede llegar a tener un efecto positivo sobre la calidad de la educación. El análisis de las perspectivas de docentes y directivos sobre las necesidades y deficiencias de la escuela rural y el rol de los líderes en este contexto, hacen un aporte a los estudios de liderazgo escolar en Latinoamérica y, sobre todo, en el contexto particular de la educación rural colombiana.

Las necesidades de la población rural son parte de la política nacional, es por esto que el presente estudio busca hacer un relato de las experiencias de directivos y profesores rurales como aporte para replantear la política educativa nacional y para, así, centrar la mirada en las necesidades particulares de la escuela rural. Es decir que, se analizarán aquellos factores que han inhibido el mejoramiento de la calidad de la educación en las zonas rurales y que, por lo tanto, frenan el desarrollo y condicionan la calidad de vida de quienes habitan el campo colombiano. Esto, inmerso en un contexto en el que el *Acuerdo Final para la Terminación Del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera* (2016) define el PEER para mejorar la calidad de la educación en las zonas rurales del país y promover el relevo generacional en el sector campesino, logrando el desarrollo rural.

Es así que, la investigación permite determinar las debilidades y fortalezas identificadas por los directivos y profesores a partir de su percepción sobre el liderazgo escolar en el sector rural

colombiano y la incidencia que éste tiene en la comunidad educativa y en la calidad misma de la educación brindada.

Capítulo 2

Marco Teórico

Teniendo en cuenta el objetivo de esta investigación que es hacer una aproximación al estudio del liderazgo en la escuela rural colombiana con el ánimo de describir las problemáticas que enfrentan los profesores y directivos en las escuelas rurales e identificar factores que facilitan o inhiben su liderazgo a la luz de los preceptos de la justicia social, son tres los enfoques teóricos que se tendrán en cuenta a lo largo de este capítulo: teoría de la justicia social, liderazgo escolar y nueva ruralidad.

2.1. Justicia Social

El origen del concepto de justicia social está sujeto a la diversidad de interpretaciones que ha tenido el concepto de justicia a través de la historia. Es por lo anterior que, para el análisis del concepto de justicia social en el contexto de la presente investigación, es relevante iniciar desde la definición de justicia a partir de un recorrido teórico que iniciará en la filosofía clásica y llegará hasta la filosofía moderna.

La justicia es un concepto que se ha venido desarrollando y construyendo desde los siglos V y VI a.C. en Grecia. Entre los precursores del concepto están los sofistas, Aristóteles, Platón y los estoicos. Es en esta etapa en donde empieza a construirse la idea de justicia que hoy está presente en la sociedad moderna. Para los sofistas la justicia es un hecho convencional, acordado por los hombres, así como la injusticia es un hecho también acordado como contrario a la justicia. Este hecho parte de los deseos, satisfacciones y preferencias del individuo. Platón por su parte plantea la justicia como un bien deseable, como la principal virtud del alma, la cual se puede alcanzar por medio de la dialéctica que lleva a alcanzar un equilibrio racional debido a la

consideración y evaluación de los principios generales y sus consecuencias. Este planteamiento de Platón es el antecedente del “equilibrio reflexivo” desarrollado por Rawls en 1971 (Aranda, 2015).

Para Aristóteles la justicia es: “un modo de ser por el cual se está dispuesto a practicar lo que es justo, a obrar justamente y a querer lo justo” (citado en Garcés & Giraldo, 2015, p. 142). El filósofo argumenta en su *Ética a Nicómaco* que la justicia es la única virtud que contempla el bien ajeno, lo que la hace una virtud por excelencia y es en ella donde están inmersas todas las demás virtudes, pues es una virtud completa. Sin embargo, y como todas las virtudes, para Aristóteles la justicia tiene un vicio que es la injusticia, el cual considera como el ejercicio de la maldad. Por otro lado, Aristóteles se refiere a la justicia como la igualdad presente en una sociedad o Estado (polis), la cual se clasifica en: 1) justicia distributiva, que: “se refiere a la asignación de bienes y de cargas a los ciudadanos por parte del Estado” (Aranda, 2015, p. 75); y 2) justicia conmutativa o correctiva, que regula las relaciones interpersonales. De esta manera existirá una justicia particular que va ligada con la distribución, entendida como dar a cada uno lo que le corresponde, concordando así con la teoría sobre la justicia de Platón y Sócrates; y una justicia general, que es la que exige al hombre no agredir a los demás (Calvo, 2005).

Por su parte, los estoicos se refieren a la justicia como un concepto ligado directamente al destino y a la ley universal. Así mismo, en la concepción medieval cristiana, la justicia tiene que ver con dar a cada uno lo que se merece, está sujeta a la caridad y a la misericordia que la superan (Aranda, 2015).

Por su parte, Santo Tomás y San Agustín conectan la justicia con un don sobrenatural consagrado en un don de Dios y que debe ser aceptada como voluntad divina (Pottstock, 2014). Santo Tomás se apoya en el concepto aristotélico y define a la justicia como la rectitud de la mente, no solo desde el interior del ser sino como ley natural, para ser exteriorizado con la sociedad

(Murillo & Hernández, 2011b). La definición clásica de justicia que inicia con Sócrates y llega hasta Santo Tomás, está representada en la virtud más importante que debe tener el ser humano, que debe ser exteriorizada en beneficio de la sociedad y que se fundamenta en la mayor de las virtudes humanas.

Estas concepciones sobre justicia se originaron en un entorno muy diferente al actual (Fassiani, 2006). Sin embargo, han sido fundamentales para que pensadores modernos desarrollen nuevas teorías o significados sobre la justicia social. Teniendo en cuenta que con el transcurrir del tiempo la concepción sobre valores y los principios han sufrido grandes transformaciones, los conceptos sobre justicia social: “han sido reelaborados a partir de nuevos atributos” (Fassiani, 2006, p.5).

Con la llegada de la modernidad, el concepto de justicia estuvo enmarcado en el proceso que se dio de separación entre la moral y el derecho. En este nuevo contexto, Hobbes en el *Leviatán* define la justicia dentro de un marco político en el que: “es justo quien cumple y respeta las leyes sancionadas por el soberano” (Aranda, 2015, p.78); esto, debido a que la justicia está inmersa en el cumplimiento de los pactos al interior de un estado civil o social; lo que implica que la justicia, a diferencia de lo que decía Grocio, no se funda en la ley natural. De esta manera, la injusticia surge del incumplimiento de los pactos. La teoría política de Hobbes y su concepción de justicia influye en los utilitaristas, quienes argumentan que la justicia tiene una utilidad pública y que, como sostiene Hume, es de carácter consensual y no natural, por lo que radica en la libertad individual que debe encaminarse a la utilidad social como fin último del hombre (Aranda, 2015).

El marxismo por su parte se refiere a la justicia distributiva, en la que la justicia es uno de los fines de la revolución y pretende retribuir al proletariado el valor total de su trabajo. Para Marx:

“en una primera etapa del comunismo, justicia es dar a cada cual según su trabajo, mientras que en la segunda etapa justicia significa dar a cada uno según sus necesidades” (Aranda, 2015, p.79).

La evolución del término “Justicia Social” inicia su auge en 1840, con Taparelli como el primer pensador moderno que utiliza el término en su ensayo sobre el derecho natural apoyado en los hechos (1948). Se refiere a la justicia social como la igualdad de los hombres en lo referente a los derechos de humanidad, renueva el pensamiento tomista diferenciando la justicia social de la justicia conmutativa y distributiva (Murillo & Hernández, 2011b).

El significado de justicia social en los siglos XVIII y XIX fue influido por dos corrientes filosóficas como son el Utilitarismo y el Contractualismo. David Hume, Adam Smith, Bentham y John Stuart Mill, presentan al utilitarismo como la “Teoría Moral Utilitarista” apoyados en la idea de que una buena acción conlleva a mayor felicidad (Murillo & Hernández, 2011b). Como se evidenció más arriba en este texto, la justicia dentro del utilitarismo se centra en el bienestar dentro de una colectividad y no hacia una individualidad. Estos filósofos proponen ajustar la justicia dentro de la moral como ciencia positivista que transforme a la sociedad donde prime la felicidad general (Murillo & Hernández, 2011b).

Rousseau en su libro *Contrato Social* (2007) define al contractualismo como un acuerdo dentro de un grupo definido que determina sus deberes y sus derechos como cláusulas primordiales, las cuales pueden variar dependiendo en el momento en que se encuentren; y que determina que el bienestar y el de la familia se aseguran por medio del cumplimiento del acuerdo. Esta corriente filosófica influye en gran medida en lo que hoy se concibe como justicia social (Murillo & Hernández, 2011b).

Pensadores contractualistas como Hobbes, Locke, Hegel y Kant empiezan a dar un sentido a la justicia desde lo social. Hobbes en el Leviatán la presenta como la tercera ley de la naturaleza, en donde la obligación de la humanidad es cumplir con los pactos celebrados, siendo ésta la fuente y el origen mismo de la justicia. Locke por su parte, la define como la manera de vivir en igualdad como un derecho razonable otorgado por todo aquello que se ha obtenido por el trabajo. Locke al igual que Hobbes, concuerda en que la justicia está ligada a la ley de la naturaleza donde los derechos y la libertad son inalienables. Por su parte, Hegel dentro de su entorno filosófico, la presenta como un sistema donde todos los factores que lo integran tienen relación: “el ser, la naturaleza, el hombre, Dios, el espíritu, la cultura, el arte, la religión, el Estado, donde su totalidad se constituye en la razón” (Pottstock, 2014, p. 358). Para Hegel la justicia es un valor que nace dentro del Estado-Nación, en donde el hombre es el centro en quien radica la virtud de justicia; así, la justicia debe estar al servicio del Estado y, por tanto, siempre será arbitraria (Pottstock, 2014).

Para los contractualistas como Hobbes, Locke, Rousseau y Kant: “no existe justicia imparcial que garantice los derechos naturales, dado que ésta surge de las leyes dadas por ese contrato” (Acosta, Pérez & Sáenz, 2014, p. 4). Kant, por su parte retoma el concepto socrático, concuerda en que la justicia es una virtud del hombre. Sin embargo, sostiene que ésta debe ser integrada con la conciencia moral, es decir la justicia debe estar presente en lo intrínseco de cada ser donde la espiritualidad esté por encima del conocimiento y ésta se convierta en una ley moral. En esta ley, el hombre es el único digno de ser bueno o malo, justo o injusto, pues ello depende de un acto voluntario y su comportamiento está ligado a una ley universal, por la cual se determina que el hombre es moral y justo cuando hace lo que debe hacer (Murillo & Hernández, 2011b).

Ahora, partiendo del recorrido histórico de justicia, se hará una exploración teórica e histórica del constructo de justicia social. El principal representante es John Rawls quien en 1971 desarrolla la Teoría de Justicia Social. Para él, el concepto de justicia tiene que ver con equidad, en la que se asume la sociedad como un sistema equitativo de cooperación social. En su Teoría (1971), Rawls hace referencia al velo de la ignorancia como condición de la justicia social. Por medio de este velo, el individuo puede despojarse de antecedentes y experiencias para responder a las situaciones presentadas de manera equitativa y entrar a la discusión sin conceptos ni prejuicios. Con el velo de la ignorancia pueden convenirse unos principios equitativos que, por tanto, serán justos. Para Rawls una sociedad es justa cuando todas las personas que allí habitan llegan a acuerdos mediante una “posición original”, enmarcada en el libre derecho de asociarse mediante la cooperación, reconociendo los derechos humanos y la dignidad de las personas. Rawls argumenta que la justicia no puede ser el resultado del “autointerés” (Aranda, 2015). De esta manera, la forma de alcanzar una sociedad más justa es por medio de un nuevo contrato social, lo que implicaría una refundación de la sociedad, que es a lo que Rawls llama la “posición original”. Para el teórico: “la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, así como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento” (Rawls, 1971, p.17). Lo denominado por Rawls como “posición original”, tiene relación con lo que Hobbes denominaba el “estado natural”, planteando ambos, características muy diferentes del diseño de una sociedad ordenada. Rawls establece dos principios por los cuales se puede alcanzar este tipo de sociedad: 1) el principio de libertad, que plantea que cada persona tiene derecho a una libertad entre todas las libertades iguales básicas existentes, pero la cual no debe oponerse o chocar con las libertades de los demás; y 2) el principio de igualdad liberal, que explica que: “las desigualdades sociales y económicas habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez

que: a) se espere razonablemente que sean ventajosas para todos, b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos” (Rawls, 1971, pp. 60-61). En cuanto al primer principio, se establece un valor equitativo de las libertades políticas; y en el segundo, se plantea una igualdad de oportunidades, así como que los individuos más desventajados de la sociedad puedan acceder a un mayor beneficio (Guzmán, 2006). Según Rawls, el segundo principio no puede aplicarse sin que haya sido satisfecho el primero:

“La prioridad del primer principio sobre el segundo se debe al hecho de que ninguna persona racional sacrificaría la libertad básica, ni siquiera por posesiones materiales; ser libres es, a su juicio, lo primero que escogerían esos hipotéticos sujetos del contrato social, ocultos tras el "velo de ignorancia" (Guzmán, 2006, p. 39).

Hay autores como Camp (1994), quienes aseguran que para Rawls la justicia es libertad. Y la lista de libertades básicas de Rawls está encabezada por: “la libertad de pensamiento y la libertad de conciencia, las libertades políticas y la libertad de asociación, así como las libertades determinadas por la libertad y la integridad de la persona, y finalmente los derechos y libertades asociados al imperio de la ley” (Guzmán, 2006 p.40).

De igual manera, Rawls establece que los principios de la justicia: “proporcionan un modo para asignar derechos y deberes en las instituciones básicas de la sociedad y definen la distribución apropiada de los beneficios y las cargas de la cooperación social” (Rawls, 1971, p. 18). Es por esto que para alcanzar una sociedad bien ordenada, debe establecerse un sentido público de la justicia, que guíe la asociación humana.

Rawls explica la justicia como imparcialidad, y dentro de ésta argumenta que el objeto de la justicia social es regular la manera en que las grandes instituciones sociales otorgan derechos y

deberes y, además, determinan las dinámicas de cooperación social. Los principios de la justicia social deben ser diferenciados de los principios de las instituciones y los principios de los individuos, los de las primeras se encuentran en el marco de los derechos y deberes y, por tanto, tienen que ver con acciones establecidas como prohibidas o permitidas; los principios de los individuos por su parte tienen que ver con los intereses y creencias particulares que pueden ser analizadas como permisibles o no (Rawls, 1971).

En lo que Rawls establece cómo la “posición original”, siendo esta hipotética, establece el estado de las cosas como el “equilibrio reflexivo”, en el que los principios y juicios individuales coinciden, así como el individuo conoce a qué principios se ajustan sus propios juicios.

Rawls plantea la justicia bajo la perspectiva del utilitarismo, corriente en la que las instituciones de la sociedad logran la satisfacción distribuida de manera equitativa entre los miembros de la misma, estableciendo así una sociedad ordenada y, por tanto, justa. Cabe destacar que el utilitarismo busca constantemente la mayor satisfacción para todos. Lo anterior está ligado a los dos conceptos centrales de la ética y al debate existente entre estos: lo bueno y lo justo, siendo lo último, aquello que maximiza el bien, pero el bien no necesariamente está ligado a lo justo. Este debate es parte de la perspectiva utilitarista que es retomada por Rawls para la formulación de su Teoría de la Justicia Social.

A partir de lo que afirma Rawls, otros autores han hecho aportes al concepto de justicia social. Nussbaum (1997), relaciona la idea de justicia con el enfoque de capacidades, el cual se ve representado en los derechos fundamentales de cada individuo. Es aquello que cada ser humano puede hacer para ser capaz de llevar una vida digna. Presenta al Contrato Social como la más dura teoría que representa a la justicia. Toma como referente a la teoría kantiana ya que para ella la justicia se representa en los valores humanos, donde se desarrollan las potencialidades humanas y

se respeta la diferencia por medio de un consenso transcultural. Por su parte, Fraser (2008) se refiere a la justicia social como la redistribución de los recursos de una manera equitativa y como la redistribución del reconocimiento y la caracterización de las sociedades actuales.

Sen (2009), fundamenta la noción de justicia en una visión extendida de la conducta de las personas. Propone una justicia comparativa basada en la realización. Esta idea se aferra a que debemos caminar hacia una sociedad que disminuya las injusticias, donde el modelo no sea la idea de la sociedad perfecta sino un mundo real y con menos normas impuestas por las instituciones. Por otro lado, Young en referencia a la justicia social: “propone una política de la diferencia que intenta asegurar la participación e inclusión de los grupos subordinados en las instituciones políticas y sociales” (citada en Grueso, 2012, p.72). Honneth (2006) al igual que Fraser (2008) y Young (2011), relaciona la justicia con el reconocimiento; sin embargo, Honneth conceptualiza el reconocimiento desde la teoría hegeliana. Su teoría busca que la justicia garantice un tratamiento de igualdad para garantizar la posibilidad de autorrealización (Grueso, 2012).

El concepto de Justicia Social utilizado en esta investigación se presenta desde las principales conceptualizaciones y teorías que presentan como principios de la justicia social: 1) Distribución (Rawls, 1979; Nussbamm, 2002, 2004, 2007, 2012 citado en Guichot (2015); Sen, (2010); 2) Reconocimiento (Fraser & Honneth 2006; Fraser, 2006) y 3) Participación (Young, 2000, 2010; Fraser & Honneth 2006).

En este sentido, Montané (2015) explica que el principio de la distribución está centrada en la repartición de recursos materiales y culturales; el reconocimiento, se basa en el respeto cultural de cada una de las personas y en la existencia de relaciones justas dentro de la sociedad;

y la participación, se refiere a la representación en decisiones que afectan la vida de los individuos; es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa participación en la sociedad.

Murillo y Hernández (2011) presentan tres grandes concepciones sobre justicia social: Distribución, Reconocimiento y Participación. En cuanto a la primera, se refieren a la delimitación de la apropiada distribución. Esta la clasifican en justicia igualitaria, justicia según necesidad, justicia según el mérito y justicia soportada en la diferencia. En primer lugar, la justicia igualitaria, es aquella en la que todos los seres humanos reciben por partes iguales los bienes culturales, económicos y de cualquier otro tipo. La justicia según la necesidad es en la que cada persona debe recibir de acuerdo a su necesidad individual, de acuerdo a sus propias carencias. La tercera, es la justicia según el mérito, en la que se entrega de acuerdo al aporte de cada quien y en la que se hace alusión a lo que cada individuo se ha ganado. Por último, la justicia soportada en la diferencia, por la cual se debe beneficiar a los más desventajados de la sociedad.

En cuanto al reconocimiento, Murillo y Hernández (2011) se refieren a la dimensión cultural, en la que debe promoverse el respeto a la cultura, la diversidad, la identidad y los valores de cada individuo. Hacen hincapié en hacer una redistribución más justa en términos de bienes y recursos. El mundo debe reconocer y aceptar que las culturas se diferencian unas con otras, pero que deben estar guiadas por un principio de igualdad. Con base en el ideal kantiano de que: "todo sujeto humano es igualmente digno y debe valer como un individuo en sí mismo" (Fascioli, 2011, p. 56), el reconocimiento alude a que: "cada uno contempla al otro como su igual y a su vez como separado de sí mismo" (Murillo & Hernández, 2011, p. 17), lo cual implica una relación recíproca de igualdad ideal entre seres humanos.

Según Fascioli (2011) el reconocimiento incorpora tres principios fundamentales que son: atención afectiva, igualdad jurídica y valoración social. La atención afectiva se refiere a las relaciones primarias que proveen bienestar al individuo y que se generan a través de manifestaciones de afecto, cuidado y amor; la segunda, igualdad jurídica, se refiere al cumplimiento de los derechos para el reconocimiento de sus cualidades que lo diferencian de sus grupos de interacción y que lo unen a ellos. Y el tercero, valoración social, es el nivel de estima de los logros de un individuo o de la contribución que hace a las metas de un grupo social.

Por último, la participación, contemplada dentro de una dimensión política, busca que todas las personas tengan una participación activa y equitativa en la sociedad. Se refiere a los factores de igualdad de oportunidades, de acceso al poder, al reconocimiento y a la participación en diferentes espacios públicos (Murillo y Hernández, 2011).

2.2. Liderazgo Escolar

El liderazgo es un concepto polisémico que a lo largo de la historia ha tenido diferentes definiciones y comprensiones según el campo desde el que se analice (Vázquez, Bernal & Liesa, 2014). Esta investigación lo asume desde la óptica educativa y por consiguiente el concepto que se empleará es liderazgo escolar. Según Spillane (2008), Leithwood (2009), Robinson et al. (2009), Bolívar (2010), MacBeath y Townsend (2011) y Bernal e Ibarrola (2015) es un factor clave en la innovación escolar y en la mejora de los resultados académicos y procesos de aprendizaje al interior de las instituciones educativas.

Según Sierra (2016) el liderazgo escolar ha ganado relevancia debido a que hace parte de la formación integral que ofrecen las instituciones educativas actuales. A partir de esta formación,

se busca una transformación de la cultura y el logro de una educación humana, centrada en la mejora de la calidad de vida a nivel profesional y personal de la comunidad escolar. El líder educativo debe entonces enfocar su rol a: “la mejora de la calidad educativa, el clima y la cultura organizacional en crecimiento personal, representada en la formación integral de las instituciones” (Sierra, 2016, p. 113).

Desde hace dos décadas, Heck y Hallinger (1999) señalaron la necesidad de ahondar en el tema del liderazgo escolar, lo cual se ha llevado a cabo desde distintos puntos de vista. Una primera etapa ha comprendido el estudio de los roles de los directivos escolares definidos a partir de su posición o cargo al interior de la institución (Spillane, Halverson & Diamond, 2004). Esta tendencia se ha orientado a la descripción de las características que un líder escolar (directivo) debería tener, tales como la sociabilidad, la confianza en sí mismo, la cooperación y la adaptación (Burns, Stogdill & Yukl, 1978; 1981).

En una segunda etapa, el concepto se enfocó hacia el comportamiento del líder, el cual determinaba las relaciones y la efectividad del trabajo que éste debía tener. Este comportamiento se identificó con tres conductas por las cuales el líder podía optar: 1) autocrática, que se refiere al líder que tiene control absoluto en la toma de decisiones; 2) democrática, que se entiende como el liderazgo en el que el líder permite a sus seguidores la participación en la toma de decisiones; y 3) el “*laissez-faire*”, el cual se refiere a un líder autónomo y que permite importantes libertades a sus seguidores. Las distinciones entre estas 3 formas de liderazgo llevan a incluir a otros actores, además de los directivos, y a conceptualizarlo con base en el ideal de alcanzar la innovación educativa (Smylie & Denny 1990; Heller & Firestone, 1995). El liderazgo escolar comienza a verse como un trabajo colectivo de directores escolares, profesores y otros profesionales quienes

en conjunto trabajan por incrementar la efectividad en una institución educativa (Leithwood et al., 1997).

La noción de trabajo colectivo conduce a pensar el liderazgo escolar como el conjunto de acciones que lleva una comunidad para el beneficio de la institución educativa. En este sentido, la presente investigación utilizará el concepto de liderazgo escolar definido por Spillane, Halverson & Diamond (2004) entendido como:

“identificación, adquisición, asignación y coordinación y uso de los recursos sociales, materiales, y culturales necesarios para establecer las condiciones de enseñanza-aprendizaje. El liderazgo escolar implica movilizar al personal escolar para que observen, se enfrenten y asuman tareas para cambiar la instrucción, así como aprovechar y movilizar los recursos necesarios para la transformación de la enseñanza-aprendizaje” (p. 11 - 12).

Según Cayulef (2007), en las últimas décadas se ha dado un giro en la manera de dirigir las escuelas teniendo en cuenta aspectos como: “la empatía ante nuevas situaciones, armonizar voluntades para alcanzar proyectos compartidos, la habilidad de adaptación del funcionamiento con los objetivos planteados, la capacidad de comprender la cultura de la escuela y dirigir el cambio” (p. 3). Así, en un marco en que el liderazgo involucra a todos los miembros de la comunidad educativa, se desarrolla el concepto de liderazgo distribuido.

2.2.1. Tipos de liderazgo. Existe toda una tipología de liderazgo educativo. En primer lugar, puede hablarse del liderazgo instruccional, concepto que gana relevancia en las décadas de los años 70 y 80, y que se centra en la consecución de mejores resultados académicos a partir de mejoras en el proceso de enseñanza. Además, este tipo de liderazgo relega la atención que se daba al ámbito gerencial de la institución educativa, la cual es parte fundamental del liderazgo del

director. En este sentido, el director asume el rol de líder de líderes y el profesor ejerce su liderazgo dentro y fuera del aula con su participación en procesos de construcción curricular, evaluativos y de la mejora del aprendizaje (Bernal & Ibarrola, 2015).

Otro tipo de liderazgo escolar es el pedagógico o para el aprendizaje. En este se involucra al director en las tareas de mejora de los resultados de los estudiantes, teniendo en cuenta su conocimiento del contexto y del proceso de aprendizaje. Sin embargo, no es solo un liderazgo ejercido por los directivos, sino que lo realiza en conjunto con los profesores para definir los procesos de enseñanza-aprendizaje que lleven a la mejora de los resultados académicos (Bernal e Ibarrola, 2015). Por su parte, Bolívar-Botía (2010) se refiere a los cinco principios del liderazgo pedagógico a tener en cuenta, los cuales se enuncian a continuación: 1) el aprendizaje como actividad debe ser lo central, 2) las condiciones deben ser favorables para el aprendizaje; 3) debe promoverse el diálogo entre liderazgo y aprendizaje, 4) el liderazgo debe compartirse y distribuirse; y 5) debe haber una responsabilidad común por los resultados.

Otra forma de liderazgo es el transformacional, el cual fue desarrollado por Burns (1978) y expandido por Bass (1985). Este tipo de liderazgo permite la formación en actitudes y valores para alcanzar el pleno desarrollo del estudiante y, por tanto, es por medio del cual se da una influencia positiva en el futuro personal del estudiante y de la comunidad en la que se desenvolverá. De esta manera, el liderazgo transformacional se convierte en una herramienta clave para los profesores teniendo en cuenta que, por medio de éste, los docentes como líderes pueden promover el desarrollo del grupo de estudiantes y alcanzar su autorrealización (González et al., 2013).

Para Bass (1995) el liderazgo transformacional promueve el trabajo en equipo entre el líder y sus seguidores, permitiendo que todos desarrollen habilidades individuales, pero a la vez,

trabajen por el bienestar del grupo, superando sus intereses propios. Por su parte, Leitwood (1999), manifiesta que, por medio del ejercicio del liderazgo transformacional, característico de los docentes, se alcanzan importantes cambios organizacionales en las instituciones educativas, pero, sobre todo, se alcanzan cambios a nivel de la sociedad (González et al., 2013).

En el liderazgo transformacional propuesto por Bass en 1985, hay cinco factores fundamentales a tener en cuenta: 1) influencia idealizada, que se refiere al líder que transmite confianza y obtiene el respeto de sus seguidores, quienes lo convierten en un modelo ideal a seguir; 2) motivación inspiracional, que se centra en la capacidad del líder para convencer y entusiasmar con sus palabras y ejemplo; 3) consideración individual, en este el líder se enfoca en las necesidades individuales del grupo, lo que lleva a un ambiente de cooperación; 4) estimulación intelectual, hay un enfoque en cómo hacer las cosas de manera diferente, centrándose en el raciocinio y la inteligencia del grupo; y 5) tolerancia psicológica, en este el líder enseña tolerancia hacia los errores y dificultades, promueve la paciencia y guía en la resolución de conflictos (González et al., 2013).

En la literatura, el liderazgo transformacional está relacionado con la gestión educativa de calidad, es decir que en su ejercicio, el docente obtiene herramientas y desarrolla capacidades que lo llevan a la consecución de metas comunes, a nivel organizacional y a nivel social; y que le permiten ser articulador en el trabajo colectivo. Esto a su vez, conlleva un ambiente de armonía y empatía que permite la cooperación y estimula el trabajo en equipo en beneficio de los objetivos institucionales.

Así mismo, se ha desarrollado en la literatura el liderazgo distribuido, siendo éste el más reconocido de los liderazgos en el ámbito escolar y que ha demostrado que conduce al logro de mejores resultados académicos e institucionales. Este tipo de liderazgo se explicará a continuación.

2.2.2. Liderazgo Distribuido. Este tipo de liderazgo impulsa el trabajo colaborativo y lleva a la comunidad escolar a centrarse en la labor educativa y en la cultura común (Bolívar-Botía, 2010). Es decir que el trabajo en equipo promueve la consecución de objetivos comunes e incentiva a la comunidad educativa a participar activamente de los procesos en educación y, por tanto, de la mejora en los resultados académicos.

Cayulef (2007) define el liderazgo distribuido como: “un cambio en la cultura de los centros educativos, a partir de procesos de participación, democratización y corresponsabilidad de los resultados escolares” (p. 144). Así, la participación se refiere a la inclusión y equidad de condiciones de todos los miembros de la comunidad educativa en los procesos escolares; la democratización fortalece las relaciones de éstos, busca la transformación de los procesos educativos en beneficio de una educación de calidad y es por ésta que se forman ciudadanos en las aulas de clase y se generan procesos democráticos verdaderos. Por último, la corresponsabilidad implica la participación de toda la comunidad, quien asume responsabilidades equitativas para la consecución de mejores resultados escolares y académicos. Para Crawford (2005), estos procesos involucran el trabajo por parte de los directivos para generar un ambiente de confianza, reflexión y colaboración que promueva el trabajo compartido y lleve a la consecución de fines comunes (Cayulef, 2007). Al distribuirse el liderazgo dentro de la comunidad educativa, se hace necesario comprender el contexto y las variables de la institución, entre las cuales está inmersa la realidad de los docentes y de los estudiantes (Bolívar-Botía, 2010). Esto con el propósito de trabajar hacia mejoras en los procesos educativos de cada institución.

El liderazgo distribuido se entiende como: “el producto de las interacciones entre los líderes escolares, los seguidores y su situación particular” (Spillane, 2005, p. 144). En este sentido, se

resalta la importancia de distribuir el liderazgo en las instituciones escolares, pero sin dejar de comprender que para que una práctica de liderazgo funcione, necesita un líder de líderes (Vázquez, Bernal & Liesa, 2014).

Este tipo de liderazgo gana relevancia en la medida en que, por medio de él, se logra el aprendizaje de toda la comunidad y se impacta positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Con el enfoque de liderazgo distribuido se rompe con las jerarquías tradicionales existentes en las instituciones educativas que limitan la consecución de metas comunes y se logra el compromiso de toda la comunidad en la labor educativa (Bolívar-Botía-2010). Los aportes de este enfoque pueden verse en el cambio de los comportamientos y atributos de los líderes individuales, y en la perspectiva en que el liderazgo es comprendido como un: “proceso social colectivo que surge de las interacciones entre actores” (Bolden, 2015, p. 251). Según Gronn (Bolden, 2015), debe entenderse el liderazgo como una acción concertada con tres formas de compromiso: 1) colaboración espontánea, es decir que haya relaciones de cooperación entre los individuos; 2) relaciones de trabajo intuitivas, es decir que permitan comprender al otro en el desempeño de sus funciones; y 3) prácticas institucionalizadas, las cuales se refieren a procesos institucionales que faciliten el trabajo colaborativo. Así mismo cabe resaltar que: “el liderazgo distribuido en contextos educativos promueve cambios en la cultura de la organización, acrecentando procesos de participación, democratización y toma de decisiones compartidas que inciden en el desarrollo de toda la comunidad escolar” (López, 2013, p. 92).

Por otro lado, Spillane y Diamond (2007; citados en Bolden, 2015) se refieren a dos aspectos del enfoque del liderazgo distribuido que deben ser tenidos en cuenta: 1) el aspecto del “leader-plus”, en el cual se reconoce la participación de todos los actores involucrados en los procesos de liderazgo y no únicamente de quienes ejercen roles de liderazgo según el cargo que

desempeñan en la institución; y 2) el aspecto de la práctica, en el cual se ejerce un liderazgo como producto de las interacciones entre los líderes escolares, los seguidores y los aspectos de la situación misma. Estos dos aspectos facilitan un marco analítico para enfocarse en las prácticas cotidianas de liderazgo y su gestión.

Según Leithwood et al. (2006), para que el liderazgo distribuido alcance verdaderos beneficios para la institución debe saberse implementar y distribuir. La manera de distribuir el liderazgo tendrá un impacto en el rendimiento de la institución, lo que implica que si se da un impacto negativo incidirá directamente en el rendimiento del equipo y puede llevar a la dispersión de la responsabilidad sobre las acciones ejecutadas o planeadas (Bolden, 2015).

En la literatura sobre liderazgo distribuido se observa que los autores que han desarrollado este enfoque se refieren a cuatro capacidades: construcción de sentido, relación con los demás, construcción de visión y construcción de inventiva. En cuanto al primero, cabe destacar que el director debe saber compartir con los demás miembros de la comunidad su visión sobre el contexto, las necesidades y obstáculos en que está inmersa la escuela. En la relación con los demás, se refiere a la capacidad del líder de establecer relaciones de confianza con otros a través de la indagación, la persuasión y la conexión. Para la construcción de visión es necesaria la creación de una perspectiva de futuro sobre los resultados que se espera alcanzar, así debe darse una motivación y abrirse a la participación desde la gestión educativa para que los miembros de la institución den sentido a su trabajo. La capacidad de inventiva se refiere a la capacidad del líder de crear nuevas formas de trabajo que le den sentido, realidad y vida a la consecución de una meta común; así los líderes inspiran nuevas formas de trabajo entre los colaboradores (Maureira, Moforte y González, 2014).

El liderazgo distribuido tiene sus bases epistemológicas en dos teorías, la teoría de la actividad y la teoría de la cognición distribuida, que se explican a continuación.

2.2.3. Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido. El enfoque de liderazgo distribuido parte de dos teorías cuyos principales representantes han sido Spillane (2001) y Gronn (2002), estas son la teoría de la actividad y la teoría de la cognición distribuida.

a. Teoría de la actividad. Esta fue desarrollada por Leontiev en la década de los 70 y reformulada por Engeström en 1987. “La teoría de la actividad realiza un análisis del comportamiento y el conocimiento humano posicionado en un momento histórico, respecto de los sistemas de actividad orientados a un objetivo y sobre la base de la interacción cooperativa entre las personas” (López, 2013, p. 83). Así, esta se refiere a que el conocimiento surge de la actividad social del ser humano, por lo cual es producido en conjunto como un proceso intersubjetivo.

La actividad es una unidad de análisis que proviene de la interrelación de los individuos que la conforman, por lo cual, la teoría de la actividad se centra en:

“describir la vida social como un proceso de relaciones en constante movimiento entre las tecnologías, la naturaleza, las ideas (conceptos), personas y comunidades. Su foco de acción pasa de una persona a otra de acuerdo con el contexto social y medioambiental y con el flujo de acción dentro de éste” (p. 84-85).

En este sentido, los elementos que caracterizan a los sistemas de actividad que son de carácter social, son las herramientas, los participantes y la relación entre herramientas y participantes de la actividad. Esto lleva a que el conocimiento se produzca en la interacción con

otros individuos, según Leontiev (1981): “en un sistema con estructura propia, procesos internos y desarrollo particular” (López, p. 84).

En las investigaciones, la actividad ha evolucionado a nivel histórico en tres etapas. Una primera etapa se refiere a la mediación cultural, en la cual debe entenderse el individuo dentro de un medio cultural. La segunda se centra en la actividad colectiva de Leontiev, frente a lo cual Engeström plantea que los sistemas de actividad evolucionan, siendo la actividad una formación colectiva y llegan a convertirse en organizaciones o instituciones con sistemas de actividad de comunidad. La tercera etapa es: “el desarrollo del análisis de procesos de aprendizaje interorganizacionales” (López, 2013; p.84) de Engeström, es decir que tiene en cuenta todo aquello que sucede dentro del sistema: percepciones, contradicciones y lucha de objetivos. En este sentido, la actividad se refiere a aquellos procesos de orden cognitivo dados por las mediaciones culturales de los individuos. Pero esos procesos no son estáticos, sino que se transforman por las actividades propias y en las que participa el ser humano. La actividad, como plantea Leontiev, es una formación colectiva, cambiante, que llega a convertirse en sistemas de actividad colectivos.

Con base en los postulados de Gronn (2002) se puede afirmar que la teoría de la actividad involucra factores como la distribución del trabajo, las dinámicas del sistema de actividad y las relaciones entre actores. Es decir, la teoría de la actividad es un proceso de interacción social para generar un cambio dentro de un contexto determinado. Esto justamente es lo que busca el liderazgo distribuido, en cuanto a que las relaciones que se establecen generan acciones realizadas por los individuos, en este caso por los líderes escolares, que pueden tener una incidencia positiva o negativa en el cambio que se está buscando.

b. Teoría de la cognición distribuida. Se centra en el proceso de cognición como un aspecto que trasciende al individuo e involucra sistemas cognitivos y sistemas técnicos sociales. Fue desarrollada en 1980 por Edward Huchins. La cognición distribuida es: “un proceso de construcción de significado que incorpora situación, acción y artefactos como un todo” (López, 2013; p. 85); de esta manera, por medio de la actividad cognitiva la situación cobra sentido y, por tanto, es en ella en la que se involucran personas, historia, espacios y hechos por medio del liderazgo (López, 2013). En la cognición distribuida el conocimiento se distribuye entre personas, objetos y medio ambiente; es por esto que el liderazgo es ejercido por una o varias personas y, además, puede extenderse a otros individuos y artefactos sin importar si se da en espacios formales de trabajo o en relaciones informales.

Spillane, Halverson y Diamond (2001) sugieren que hay que analizar el liderazgo distribuido desde la teoría de la cognición y la teoría de la actividad con base en: a) sus responsabilidades y, b) las acciones del ejercicio del liderazgo, relación entre macro y micro actividades (López, 2013). Así, los líderes escolares deben participar en la creación y ejecución de las tareas para alcanzar objetivos comunes. En este sentido, ambas teorías permiten ejercer un liderazgo escolar en el que se distribuyen las tareas y su ejecución para la consecución de metas institucionales que permitan alcanzar los resultados deseados.

2.3. Nueva Ruralidad

El concepto de nueva ruralidad tiene su origen en América Latina durante el siglo XX, a finales de la década de los ochenta. Según De Grammont (2004), la nueva ruralidad está centrada en: “una nueva relación “campo-ciudad” en donde los límites entre ambos ámbitos de la sociedad se desdibujan, sus interconexiones se multiplican, se confunden y se complejizan” (p.281).

La noción de nueva ruralidad fue expuesta por autores como Harry Clemens, Raúl Rubén, Patricia Arias, Humberto Grammont o Luis Llambí quienes dan cuenta de los cambios que se dieron hacia la década de los ochenta en la relación campo-ciudad, entre los cuales se evidencian la crisis de la agricultura como eje central de lo rural: “la desagrarización del ámbito rural, el envejecimiento de la población rural y, en consecuencia, la migración masiva interna e internacional” (Sánchez, 2016, p. 51).

En la definición del concepto, objeto de estudio de la sociología rural (Sánchez, 2016) debe tenerse en cuenta el término polisémico de “ruralidad”, el cual ha sido estudiado desde su organización social y su capacidad de cambio. El término de ruralidad tiene su auge en Europa a finales de la segunda guerra mundial con la creación de los organismos internacionales, mientras que en América Latina se da con la idea de modernización y estructuralismo de la CEPAL y el neoliberalismo (De Grammont, 2004).

Según *l'Association Nationale Nouvelles Ruralités* (ANNR) (Dirven, 2019), lo rural debe empezar a entenderse desde el territorio para que así puedan ser abordados todos los aspectos que lo constituyen. En este sentido:

“al considerar el territorio (físico y geográfico) como el núcleo de atención de “lo rural”, se da vuelta a la mirada de deficiencias y pobreza, por una de riquezas y servicios ecosistémicos a preservar y eventualmente compensar monetariamente. También permite incorporar mejor los flujos de personas, bienes, servicios y otros. Una ventaja adicional es la importancia relativa que de pronto adquiere lo rural” (Dirven, 2019, p. 14-15).

Tradicionalmente lo rural se relacionaba con la actividad agropecuaria y forestal; sin embargo, la vida rural se ha diversificado, llevando a una mutación del concepto de ruralidad,

dando paso a la nueva ruralidad. Los estudios sobre este concepto están enfocados en dos corrientes, la primera:

“estudia las transformaciones económicas, sociales y políticas de la sociedad y la segunda, estudia cuáles deberían ser las políticas públicas para responder tanto a las nuevas situaciones existentes en el campo (producción agrícola, manufactura a domicilio, maquiladoras, pobreza, migración, etc.) como a las funciones que hoy se le atribuyen” (De Grammont, 2004, p. 282).

Entre las nuevas funciones otorgadas al sector rural en América Latina están la conservación del medio ambiente y el fomento del desarrollo equitativo.

Estas dos corrientes privilegian, por un lado, la relación local-global de la producción y los efectos de las migraciones, otorgándosele un enfoque societal; y por el otro, se centra en el desarrollo sustentable a partir del análisis del territorio, permitiendo la visión desde la economía política y las políticas públicas (De Grammont, 2004). Por otro lado, Riella (2003) y Romero (2012) destacan una tercera corriente que se centra en el análisis de la antigua ruralidad de América Latina, la cual se basa en el análisis de la realidad social rural en el que se evidencian nuevas percepciones de lo rural y de sus problemáticas.

La nueva ruralidad está sujeta a nuevos fenómenos como: a) la desaparición del campo y la ciudad como campos geográficos socio-económicos diferenciados y complementarios; b) la urbanización del campo y la ruralización de las ciudades, conceptos ligados al desarrollo mismo de la ciudad, a las actividades económicas que ahora se desarrollan en el campo y al carácter de comunidad transnacional que se ha dado por la llegada de la tecnología a las zonas rurales; c) la incidencia de las empresas transnacionales en las dinámicas rurales: “asemejando la producción agrícola a la industrial” (De Grammont, 2004, p. 281); d) la diversificación de actividades

económicas destaca a la población rural no agrícola; e) prevalecen la desigualdad social, la pobreza y la marginación; f) hay un rompimiento entre lo étnico y lo campesino; y g) gana relevancia la conservación del medio ambiente en la definición de la política pública (De Grammont, 2004).

La nueva ruralidad es un concepto que se interpreta según la realidad de cada país, pero que a su vez evidencia dinámicas comunes en la región de América Latina como: “la pluriactividad, la *descampesinización* y la multifuncionalidad. (...) Estas dinámicas concretan en nuevos fenómenos, como el turismo rural, la diversificación económica de los usos del espacio, la agricultura periurbana, la producción de alimentos de vínculo territorial o la desagrarización” (López, 2017, s.p.). Es así como en el contexto de cada comunidad, región o país, se aborda la nueva ruralidad desde una realidad específica, pero con características comunes de la región.

La nueva ruralidad es una perspectiva universal que contempla la incorporación de nuevos actores en lo rural, la heterogeneidad productiva de la región, la redefinición de las relaciones rurales-urbanas, de los conceptos de territorio y espacio y determina las relaciones sociales, además de que abarca nuevas problemáticas como la conservación del medio ambiente que son parte ahora de la multifuncionalidad de lo rural. Así, la nueva ruralidad está ligada a los procesos de globalización, en los que los países de América Latina enfrentaron una crisis agraria y tuvieron que adoptar el neoliberalismo, dejando de lado las políticas de industrialización por sustitución de importaciones. Todo esto trajo consigo el incremento en la brecha entre ricos y pobres, la concentración de la pobreza en las zonas rurales haciéndolas vulnerables y excluidas, hizo precarios los empleos rurales, se generó un crecimiento en las migraciones del campo hacia las ciudades, así como la exclusión de los pequeños y medianos productores, entre otros factores. Todo lo anterior hizo parte de las consecuencias de un cambio en el modelo económico y de la

convergencia de nuevos fenómenos que llevaron al sector rural a crisis multicausales (Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria, 2006).

2.4. Liderazgo Escolar, Justicia Social y Educación

En cuanto a la relación de estos constructos, DeMatthews y Mawhinney (2014) explican que el liderazgo en la justicia social permite generar soluciones para mitigar algunos tipos de marginalización que se presentan en las escuelas públicas. La marginalización está dada principalmente por la discriminación a los estudiantes por factores de raza, género, orientación sexual, entre otros, frente a su acceso al currículo; además de que la discriminación se mantiene debido a que son rechazados o señalados por sus propios profesores y por otros estudiantes (pares) de la escuela. Así, los autores explican que, por medio de un liderazgo bien dirigido, los líderes pueden reconocer las políticas y procedimientos al interior de la institución educativa que recrudecen o perpetúan las inequidades para tomar acción, ya sea para eliminarlas o modificarlas en beneficio de todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, se entiende que hay una relación directa entre la justicia social y el liderazgo escolar, siendo éste la herramienta para alcanzar la justicia en un entorno de marginalización que perpetúa las desigualdades.

Sin embargo, como sostienen DeMatthews y Mawhinney (2014), el liderazgo en justicia social se enfrenta a problemáticas que lo limitan o no permiten la existencia o actuación de los líderes escolares para eliminar la marginalización, pues se ve inmerso en un sistema público rígido, altas y diversas expectativas de los padres, profesores no calificados para enfrentar la diversidad, la complejidad de la toma de decisiones de los rectores en el mismo sistema en que están inmersos y a las responsabilidades de los rectores, etc. Así, mientras los líderes escolares se encuentren en

un sistema que les limita sus acciones, cada vez se dificultará más lograr una verdadera justicia social y acabar con la inequidad respecto a la diversidad en el sistema educativo.

Por otro lado, Zajda, Majhanovich y Rust (2006) se refieren a la relación de la justicia social con educación y política a partir del marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1984), en la cual se prioriza el bienestar de los ciudadanos para la inalienabilidad de los derechos básicos. En este sentido, citan a Rawls, quien argumenta que:

"cada persona posee una inviolabilidad fundada en la justicia que incluso el bienestar de la sociedad en su conjunto no puede anular. Por esta razón, la justicia niega que la pérdida de libertad para algunos se haga correctamente por un bien mayor compartido por otros" (Zajda, Majhanovich & Rust, 2006, p.3).

Para estos autores, el debate sobre justicia social en educación está principalmente centrado en una ideología dominante y es el resultado del uso del poder a lo largo de la historia y la cultura. En este sentido, el tema de la política y la educación al estar directamente ligadas inciden en la justicia social en un sistema educativo estratificado y que presenta importantes desigualdades en la distribución de capital para la educación misma. De esta manera, la política influye en que los sistemas educativos sean más equitativos o no, teniendo como base los principios de distribución y reconocimiento de la justicia social.

En otro estudio realizado por Zajda, Majhanovich y Rust (2014) se hace evidente que, a pesar de que en diversos estudios se ha tratado el tema del liderazgo escolar para la justicia social en la mitigación de los problemas relacionados con las discapacidades, no se han llegado a tener en cuenta las dificultades que se presentan en la implementación del trabajo de los líderes escolares en materia de inclusión. Por otra parte, se determina el liderazgo escolar como una herramienta de solución de problemas relacionados con la justicia social; problemas que se traducen en conflictos

entre los principios de reconocimiento y distribución (principios de justicia social) que se presentan cuando los líderes escolares buscan soluciones simultáneas para: “problemas de desigualdad de recursos y el no reconocimiento de grupos marginados” (p. 874).

En este sentido, los líderes escolares deben promover una cultura de no exclusión y convertirse en agentes de justicia social. Para Martínez y Soler (2015), lo anterior lleva a los docentes a convertirse en líderes escolares, redefiniendo su función docente y reposicionando a la escuela en un marco de justicia social. Los docentes deben trabajar en las escuelas con poblaciones marginadas, sin referentes teóricos ni conceptuales y partiendo de la falta de mecanismos para reducir las desigualdades en materia educativa, principalmente por cuestiones de su formación docente.

En este orden de ideas es pertinente resaltar que, a partir del objetivo mismo de la educación que es: “la formación de ciudadanos para la transformación social y contribución a la construcción de sociedades más justas y equitativas” (Martínez & Soler, 2015, p. 19), la formación de los maestros es clave para la transformación social en pro de la justicia social, en tanto que se respeten las diferencias, haya oportunidades de reconocimiento en medio de la diversidad, se eliminen las prácticas opresivas y se generen las condiciones necesarias para el aprendizaje en un marco de diversidad. En este sentido, Martínez y Soler (2015) argumentan que debe darse un proceso de deconstrucción del maestro para formarlo como un actor social que construye la justicia social. Son los docentes quienes deben procurar acciones de reconocimiento y participación de la población marginalizada por los currículos descontextualizados, las prácticas educativas y el material educativo; de manera que se reconozca la diversidad cultural con la reconstrucción de la escuela misma.

Teniendo en cuenta que: “la educación permite la existencia de una sociedad del conocimiento que puede evaluar y proponer modelos que ofrezcan mejores condiciones de vida y, por ende, una sociedad sostenible, un estado de bienestar en el que se sostienen los derechos de todos y no de unos pocos” (Sanz & Serrano, 2016, p. 2), debe entenderse la función de la educación de desarrollar capacidades como un camino para alcanzar la justicia social; sin embargo, debe tenerse claro el tipo de educación y las políticas educativas en las que se enmarca el proceso educativo para llegar a esa esperada justicia social.

A partir de lo anterior, cabe enunciar los principios educativos a tener en cuenta en el marco de la justicia social: 1) educación hacia la dignidad humana, que se refiere al: “ valor inherente a cada ser humano —racional, libre y con voluntad propia—” (Sanz & Serrano, 2016, p. 13) , que promueva el respeto de los derechos y las capacidades de la persona; 2) educación que promueva el conocimiento de los derechos humanos para que cada persona sea promotora y protectora de sus propios derechos que le son otorgados por ser humana; 3) educación que promueva la autonomía para que cada individuo desarrolle su proyecto de vida, teniendo en cuenta que la justicia social favorece el desarrollo integral de las personas; 4) educación que promueva la igualdad, dejando de lado la marginalización en el sistema educativo y enfocándose en las necesidades educativas de cada individuo; 5) educación que promueva la democracia vigorosa para que todos los individuos participen de la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, haciendo que los niños tengan en cuenta la importancia social de sus decisiones en aspectos familiares, escolares y comunitarios; 6) educación humanizante para que los estudiantes se entiendan como seres humanos, con valores; 7) educación dinámica e innovadora que permita entender el contexto, la cultura transformada y alcanzar el desarrollo de los estudiantes; 8) educación de calidad teniendo en cuenta las demandas de la sociedad cambiante en un marco de justicia social, que forme al estudiante intelectual,

actitudinal, emocional, física e integralmente; 9) educación gratuita y obligatoria para la garantía del derecho a la educación; y 10) educación para la justicia social:

“que respete a las personas en su dignidad y que reconozca y defienda sus derechos como seres humanos, autónomos, libres, iguales, pero diferentes, mediante la potenciación de todas sus capacidades. Una educación que eduque a la persona para convertirse en ciudadano, que lo humanice y no lo haga ajeno a los problemas del prójimo, que atienda a los diferentes cambios de un mundo en constante renovación” (Sanz & Serrano, 2016, p. 15).

Murillo y Hernández (2014) incluyen a la justicia social dentro de la educación a partir del concepto de las tres R: 1) Redistribución, en la teoría de Rawls (1971), como la redistribución de bienes primarios dentro de la idea de: “dar a cada uno según sus necesidades, con una meta igualitarista mediante un proceso de desigualdad” (Murillo y Hernández, 2014, p. 16). 2) Reconocimiento: reconocimiento y valoración de las diferencias culturales, sociales y personales (Benhabib, 2006; Fraser y Honneth, 2003; Honneth, 1997, 2007; Kymlicka, 1996; Taylor, 2003) (Citados en Murillo & Hernández, 2014). 3) Representación y participación: como la incorporación de todas las personas de la sociedad, especialmente de aquellos colectivos tradicionalmente excluidos en aquellos aspectos que afectan su vida particular (Fraser, 2008; Young, 2011) (citados en Murillo y Hernández 2014).

Los autores exponen la importancia que tienen las instituciones educativas para fomentar una educación dentro de la justicia social, y destacan la importancia que tiene el liderazgo escolar dentro de la escuela. El liderazgo escolar para la justicia social entendido como: “un nuevo enfoque teórico práctico que busca conocer y desarrollar un liderazgo en las instituciones educativas

caracterizado por su lucha a favor de la consecución de una sociedad más justa, a través de lograr una educación más justa” (Murillo y Hernández, 2014, p. 15).

Cuenca, (2012) por su parte, relaciona la justicia social con la educación. Define a la educación como el medio para construir mejores sociedades y la manera para lograrlo es educar para la justicia social. El enfoque hacia la justicia social en la educación está basado en las tres R: Redistribución, Reconocimiento y Representación, concordando con Murillo y Hernández (2014). Así, la noción de justicia social es: “mejor distribución económica, mejor reconocimiento del valor de las diferencias y mayor representación en la vida social” (Cuenca, 2014, p. 85). Sin embargo, determina que educar para la justicia social es una labor ardua y que, por esto, debe hacer desde lo institucional.

Cuenca (2012) explica que educar para la justicia social requiere del compromiso de cada nación, ya que es fundamental que cada país ajuste sus sistemas educativos, y reconoce la importancia de los actores de la educación (estudiantes, directivos, funcionarios y familias) en la consecución de los objetivos de la justicia social.

Por otro lado, Montané (2015) argumenta que la justicia social ha sido parte esencial para la educación social, y dentro de este contexto debe enfocar en la equidad y en los derechos humanos. Define que la justicia como principio educativo requiere de la construcción de una educación donde la justicia social: “no sea solo una teoría válida, sino también una realidad vivida” (p. 94) y que es importante estimular a la creación de un nuevo liderazgo que reflexione hacia la justicia social. Así mismo, manifiesta que la educación es un derecho y que la justicia social vista desde los compromisos educativos debe estar enmarcada dentro de: “la responsabilidad de la

justicia y el desarrollo de las capacidades” (p. 106). El enfoque de capacidades nace en el estudio del desarrollo humano, entendido no solamente desde los enfoques económico y productivo, sino desde lo que realmente una persona puede hacer. El enfoque de capacidades se fundamenta en la vida de los seres humanos como soporte de la justicia social.

Por su parte, Villegas (2015) se remonta en el pensamiento de Paulo Freire para explicar la función de la educación dentro de la justicia social. Para Freire la educación es el instrumento que permite transformar la realidad, haciendo más conscientes a las personas de la suya propia. Así, Villegas (2015) define la justicia social como: “la inclusión de todas las personas en los beneficios de la sociedad, empoderándose para que puedan participar activamente en su comunidad, dentro de la vida económica, social, cultural y educativa” (p. 18); lo que permite que a través de los procesos educativos las personas puedan salir de la cultura del silencio y su palabra pueda ser escuchada, permitiendo su participación dentro de la sociedad.

Así, el pensamiento Freiriano se fundamenta en que la finalidad de la educación y la justicia social debe repercutir en el cambio social para: “garantizar la dignidad de las personas y las comunidades” (Villegas, 2015, p. 18).

2.5. Estado del Arte sobre Liderazgo Escolar, Justicia Social y Educación Rural

A continuación, se presentarán los resultados encontrados en la revisión de literatura sobre los tres constructos a desarrollar a lo largo de la investigación: liderazgo escolar, educación rural y ruralidad y justicia social.

En este sentido, en primer lugar, se tendrán en cuenta las iniciativas en las que han participado directores y profesores en los estudios sobre las prácticas de liderazgo escolar en zonas

rurales y sus resultados. Es relevante la literatura sobre liderazgo escolar y educación rural para entender las problemáticas que enfrentan los directivos y profesores del área rural, definir los factores que inhiben o permiten el liderazgo en ellos, comprender las definiciones del concepto de ruralidad en la actualidad y analizar las prácticas exitosas de países de la región latinoamericana que podrían mejorar el desempeño de la escuela rural en Colombia. Por otro lado, se hace pertinente conocer los proyectos que se han desarrollado en torno a la justicia social, su relación con los sectores vulnerables y con la educación de calidad.

En este orden de ideas, el liderazgo ha sido definido desde la práctica educativa como la capacidad para dirigir. Sin embargo, ha sido explicado desde concepciones diferentes cómo debe ser esa dirección y cómo debe ser el liderazgo (Vázquez, Bernal & Liesa 2014; Spillane, 2005). Estas concepciones en el campo educativo, generalmente, han sido definidas por los directivos y por los profesores según sus percepciones y experiencias. En la literatura anglosajona y norteamericana se percibe la preocupación sobre cómo lograr un liderazgo en el ámbito educativo que permita mejorar los resultados académicos de los estudiantes y de la institución.

Según las entrevistas realizadas a directivos y profesores de centros educativos públicos urbanos de Zaragoza, España (2006-2009), Vázquez, Bernal y Liesa (2014) resaltan que el liderazgo tiene pluralidad de significados pero que comúnmente está relacionado con palabras como guía, director, jefe, modelo, referente y organizador. Concluyen así, que el término de liderazgo es un concepto polisémico, con diversidad de concepciones a su alrededor (Vázquez, Bernal & Liesa, 2014; González, Maureira & Moforte, 2014). A su vez, Sierra (2016) afirma que para entender el liderazgo hay que tener en cuenta los elementos que repercuten en el líder, entendiendo que él es quien orienta a la comunidad educativa en la formación integral de la institución, para mejorar en calidad, clima y cultura organizacional.

Algunos autores se refieren al término de liderazgo en educación como el liderazgo escolar ejercido por los directivos y los profesores de una institución educativa. Según Bernal, Ibarrola y Ramírez (2015), el rol del profesor dentro de las prácticas educativas es tan importante como su participación en los resultados de la institución. El profesor debe ser capacitado para desarrollar el liderazgo que le permitirá mejorar su práctica educativa y, por tanto, los resultados de sus estudiantes. Resaltan que el liderazgo del profesor puede darse en el aula como guía del proceso de aprendizaje o en el contexto educativo, en el que son un complemento al liderazgo directivo.

A diferencia de Bernal, Ibarrola y Ramírez (2015), Bolívar-Botía (2010) resalta la importancia que tiene el director de la institución en el desarrollo de un *liderazgo para el aprendizaje*. Por medio de este liderazgo, el director motiva a los demás miembros de la comunidad educativa a alcanzar metas comunes en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, Myende (2016) enfatiza en que son los directivos de las instituciones educativas quienes ejercen roles de liderazgo, los que pueden llevar a la consecución de las metas escolares por medio de la adaptación al contexto cambiante y a las políticas de gobierno.

Por otro lado, Cayulef (2007) se refiere al liderazgo escolar como el elemento trascendente para cambiar y revolucionar la cultura de la escuela. La investigación demuestra que el desarrollo en los procesos de cambio y mejora están directamente relacionados con quién asume las tareas directivas, y que su éxito no solo depende de sus conocimientos sino de los rasgos personales como lo son el dinamismo, la autoridad y la manera como asume y se da solución a los problemas de la escuela. Tanto la UNESCO (2015) como Weinstein, Cuellar, Hernández y Flessa (2015), reconocen la importancia que tiene el liderazgo escolar en las instituciones educativas, así como la importancia de los líderes escolares en el proceso de mejora de la calidad de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y la necesidad de optimizar la formación y el desarrollo profesional

de los directivos. Con Vaillant (2011) se reafirma la importancia del liderazgo pedagógico para el cambio educativo y para mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje a todo nivel.

La investigación realizada en Chile por Ossa, Castro, Castañeda y Castro (2014) sobre la inclusión de niños con discapacidad, resalta que la gestión educativa está directamente ligada al liderazgo y cultura escolar, y que no solo el liderazgo escolar es útil para alcanzar mejores resultados en el aprendizaje y en la institución. Tanto el liderazgo escolar como la cultura son determinantes para realizar cambios organizacionales que lleven a un proceso verdadero de inclusión y permita implementar prácticas de tolerancia a la diversidad, para así alcanzar el mejoramiento de la educación.

El liderazgo escolar debe encargarse de la educación integral, de los valores y principios éticos, con un enfoque antropológico en el que se busque, por medio del proceso educativo, el desarrollo de la persona para el desempeño de su rol en la sociedad. Sierra (2016) resalta los elementos que debe tener un líder educativo con visión estratégica, que se enfoque en el individuo: “la visión sostenible del futuro, el sentido de lo pedagógico, la innovación y el desarrollo humano” (p. 115).

Caldero, Castaño y Ramírez (2015) a su vez, presentan el resultado de una investigación realizada en 33 establecimientos educativos colombianos donde analizan el concepto de calidad educativa y el rol de los individuos. Esta investigación se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a 11 rectores y a 279 docentes. Los resultados muestran que el enfoque de liderazgo en la escuela impacta mucho más en la calidad de la educación que en el modelo clásico de la administración que hasta hace unos años era el único reconocido en el contexto escolar latinoamericano.

Autores provenientes de diferentes contextos: anglosajones, latinos, norteamericanos, etc, como Bernal, Ibarrola y Ramírez (2015), Bolden (2015), Vázquez, Bernal y Liesa (2014), Bolívar-Botía (2010) y Spillane (2005) enfatizan en la necesidad de que en la práctica educativa se dé un liderazgo distribuido, en el que todos los miembros que hacen parte del proceso de aprendizaje participen de la consecución de objetivos comunes. En esta práctica del liderazgo distribuido, Spillane (2005) se refiere a la interdependencia de los individuos y sus acciones que concluyen en el mejoramiento de la enseñanza, mediante un liderazgo coordinado. Vázquez, Bernal y Liesa (2014), por su parte, se refieren al éxito del liderazgo distribuido en el que se requiere de un líder que sepa dirigir, para que pueda lograrse: “un cuerpo común de conocimientos y habilidades” (p.82) y alcanzar objetivos colectivos.

Becerra, Mancilla, Saavedra y Tapia (2011) realizaron un análisis del caso de Chile sobre el rol de los directivos en instituciones de enseñanza media en zonas de alta vulnerabilidad. En él se observa que en América Latina se han realizado esfuerzos para profesionalizar el rol de los directores escolares. La principal problemática que se presenta en la región es la falta de formación en gestión educativa y el poco desarrollo del liderazgo en los directores de instituciones educativas de zonas rurales. El desempeño como líderes educativos debe llevar a los directores al mejoramiento de la calidad en la educación y a la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Los líderes educativos deben buscar que su relación con los demás miembros de la comunidad escolar esté basada en la confianza, que haya una relación cercana para conocer su contexto, las fortalezas y debilidades que les afectan.

En el caso de Sudáfrica, Myende (2016) presenta que los directores seleccionados para la investigación en prácticas de liderazgo descubrieron que su ejercicio en instituciones educativas en contextos vulnerables está determinado por las políticas públicas y por las necesidades sociales

contextuales. Entendieron que el liderazgo no debe ser ejercido por un solo individuo, sino que debe distribuirse entre los actores de la comunidad educativa. Por último, la investigación demostró que el liderazgo debe estar inmerso en las prácticas y conocimientos locales.

Sánchez (2012) por su parte explica que en México algunos líderes muestran poco interés en participar en programas de actualización para directivos y que sus intereses se centran en la burocracia y la administración y prestan poca atención al liderazgo académico.

Otros estudios sobre el liderazgo directivo en instituciones educativas en América Latina, como el de Vaillant y Rodríguez (2015), se refieren a la falta de herramientas de los directores para influenciar los resultados del aprendizaje y para generar lazos con los profesores que lleven a un adecuado desempeño en sus prácticas educativas.

Así mismo, Martínez, García-Martínez e Higuera-Rodríguez (2018) en su estudio de caso del centro de Educación Secundaria Obligatoria en España buscaban demostrar cómo el liderazgo escolar permite mejorar los resultados académicos y, además, promover la justicia social. A través del análisis del funcionamiento del centro educativo y de las entrevistas realizadas a 14 miembros de la comunidad educativa (director, profesores, estudiantes y padres de familia) se concluyó que el liderazgo escolar ejercido por el rector y la promoción del liderazgo distribuido en el que se involucra a profesores, estudiantes y familias, ha llevado al centro educativo a obtener muy buenos resultados académicos a pesar de su contexto de vulnerabilidad y a la diversidad que se presenta en el mismo (gitanos, payos-gallegos, mujeres y hombres, etc.). Para el rector, la participación de toda la comunidad educativa es indispensable para la mejora de los resultados escolares y sobre todo para la convivencia en un espacio con alta diversidad. Esto en especial se ha dado porque para el rector es vital centrarse en la persona y no en las cosas, es por esto que el foco del centro educativo son los estudiantes. Además, en la institución se promueve el liderazgo de los profesores,

la mejora del currículo con base en la diversidad y equidad y se determinan los objetivos de la escuela, todo a partir del trabajo en equipo para la toma de decisiones.

Por otro lado, la realidad de los profesores también debe ser tenida en cuenta en el momento de exigir roles de liderazgo en las instituciones educativas. Según Bernal, Ibarrola y Ramírez (2015), la situación personal de los profesores, sus contextos particulares y un importante factor emocional, condicionan su desempeño como líderes escolares. Para favorecer el liderazgo de los profesores debería promoverse desde la formación inicial docente un liderazgo efectivo donde se identifique cómo aprenden los alumnos, cómo se produce la enseñanza y cómo deben ser las clases según los propósitos sociales de la educación.

López *et al* (2016) por su parte, hablan de la eficacia colectiva de los profesores sobre los resultados escolares. En una investigación realizada con 587 educadores de la ciudad de Bogotá (Colombia), de 32 escuelas públicas de primaria y secundaria, se pudo determinar el efecto positivo del liderazgo del profesor en los resultados de los estudiantes y en las prácticas pedagógicas, esto respecto a las expectativas de los mismos profesores. La conclusión de la investigación sugirió la importancia del diseño e implementación de políticas educativas que permitieran fortalecer las capacidades docentes y sus roles de liderazgo para mejorar los resultados institucionales.

El análisis de Luschei y Vega (2015) sobre el contexto colombiano a partir del *Programa Escuela Nueva*, resalta la importancia de que los profesores entiendan la realidad para desarrollar prácticas educativas pertinentes teniendo en cuenta las situaciones particulares de los estudiantes y los contextos socioculturales de las zonas rurales donde funciona. Este programa que se enfoca en las necesidades de los niños colombianos desplazados por el conflicto aborda el aspecto

educativo y socioemocional por medio de un modelo flexible que prepara social y académicamente a los estudiantes para insertarlos nuevamente en la educación formal.

Por su parte, Martínez, Pertuz y Ramírez (2016) se refieren a la necesidad de brindar una educación de calidad y alcanzar una mayor cobertura rural en Colombia para que pueda darse un desarrollo del campo; advierten que la educación rural no supe las necesidades educativas de los jóvenes del campo colombiano. Por esto, proponen que más iniciativas como *Escuela Nueva* se adapten a las necesidades propias rurales, por medio de programas educativos flexibles en los que los profesores tengan mayor libertad de ejercer un liderazgo adaptado a la realidad de los estudiantes y a su contexto y comunidad.

En el estudio de la Fundación Compartir (2019) “Docencia Rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado”, se determinó que el liderazgo que pueden tener los maestros está dado por su posición de prestigio social alto en las comunidades rurales, esto debido a que tienen niveles de formación mayores que los del resto de la comunidad, son vistos como agentes neutrales frente al conflicto propio colombiano y se valora su rol de docente por lo que enseñan en las escuelas. Es así que, su rol de prestigio facilita sus roles de liderazgo. Sin embargo, el mismo estudio evidenció que por la realidad del país, que ha enfrentado años de conflicto, los docentes rurales se ven limitados en el ejercicio de su liderazgo, ya que, en las zonas más vulnerables, estos líderes son amenazados y corren grandes peligros. A pesar de esto, el profesor rural es visto como constructor de paz, pues es él quien, a partir de su resistencia:

“previene un mayor abandono de las escuelas rurales y conserva de algún modo la presencia del Estado, inclusive en territorios donde las entidades gubernamentales y la fuerza pública no tienen ningún tipo de intervención. La capacidad de agencia de los maestros para promover la reconciliación, la cohesión social y la mitigación de la violencia

surge de la habilidad que tienen para incidir en la configuración de la comunidad a través del posicionamiento de valores sociales relacionados con la convivencia pacífica” (p. 70).

Por otro lado, en el caso de Chile investigado por Peirano, Puni y Astorga (2015), se desarrollaron proyectos educativos con la metodología de *Aprendizaje Basado en Proyectos*. En el análisis se resaltó la importancia de entender el contexto social, económico y cultural, así como la necesidad de una participación de la comunidad para que las prácticas de liderazgo tengan éxito. Se determinó que el contexto vulnerable puede necesitar de una pedagogía inclusiva hacia los estudiantes, pero también hacia los profesores; pues estos últimos podrían organizarse en comunidades de aprendizaje para mejorar la calidad de la educación. Con este estudio se logró proponer un modelo pedagógico innovador de intervención a grupos de escuelas rurales.

Myende (2016) por su parte expone en el caso de Sudáfrica la necesidad de involucrar a la comunidad en los procesos escolares en contextos vulnerables. En este se concluye que, para mejorar los resultados académicos de las escuelas rurales, no basta con las suposiciones del gobierno sobre las necesidades educativas de los estudiantes, sino que debe involucrarse a la comunidad para que, conociendo su contexto, pueda comprometerse con el proceso escolar hacia un desarrollo rural posible y sustentable. La comunidad debe ser un agente de cambio para la realidad educativa.

En este orden de ideas y como segundo constructo, cabe referirse a la definición de lo rural. Bonilla y Cruz-Arcila (2014) evidencian en su estudio *Elementos críticos socioculturales de la labor de enseñar inglés en áreas rurales colombianas* las dificultades para la definición del concepto de rural. Ponen de manifiesto que su definición está ligada principalmente al número de habitantes de una zona no urbana y que esto es lo que hace confusa su comprensión, a menos de que se trate de la definición geográfica de un área rural. Así, rural es aquella zona con menos de

2.000 habitantes; sin embargo, para el caso colombiano, Bonilla y Cruz-Arcila (2014) dan muestra de que el concepto de ruralidad tiene una comprensión tradicional desde lo geográfico y que, por tanto, es posible encontrar en el país zonas urbanas con menos de 2.000 habitantes.

Al igual que para Bonilla y Cruz-Arcila (2014), la OCDE plantea que lo rural está definido por dos condiciones: en primer lugar, por la densidad poblacional, clasificándose como rurales a los territorios con densidad menor a 150 hab/Km²; y en segundo, por el sector económico, refiriéndose al número de población que realiza actividades agropecuarias. El organismo internacional asegura que: “se establece una relación entre la densidad, la actividad agrícola y la caracterización de la pobreza, medida a través de las necesidades básicas insatisfechas (NBI); es decir, calidad de la vivienda, educación del jefe de hogar, acceso a servicios, etc.” (CEPAL, 2011, p.44) dando paso al debate sobre el concepto de lo rural.

Según el informe de la CEPAL (2011), la complejidad de definir lo rural está ligada a las definiciones tradicionales que se han tenido en cuenta en América Latina. En primer lugar, lo rural tiene que ver con el lugar donde se desarrolla la agricultura y todo lo que se relaciona con ésta desde un punto de vista económico; en segunda instancia, lo rural se refiere a la densidad poblacional, referida a la población dispersa o centrada en espacios pequeños. En tercer lugar, lo rural es visto desde una dimensión cultural y política en relación con el concepto de desarrollo que define una zona urbana; y, por último, comúnmente, en América Latina se relaciona lo rural con: “comunidades vulnerables, en situación de pobreza y marginalidad, dispersas y de alto riesgo” (p. 14).

Así mismo, la CEPAL (2011), Romero (2012), Mikkelsen (2013) y López (2017) se refieren al concepto de “nueva ruralidad” en América Latina como una categoría universal aplicable de manera específica a cada país y comunidad latinoamericana, así como un término que

cuestiona las definiciones tradicionales de lo rural y de lo que lo diferencia de lo urbano. Se evidencia el cambio que se ha dado en la percepción de lo rural dado por las transformaciones que se han presentado en: “el campo a nivel social, económico, tecnológico y territorial” (Reboratti, 2008; citado en Mikkelsen, 2013, parr. 54), así como: “por las nuevas perspectivas en la relación campo-ciudad” (parr. 54). Para Romero (2012), la nueva ruralidad permite identificar factores emergentes en este campo, así como detectar fenómenos relevantes que han sido marginados por el carácter agrícola de lo rural, esto hace que la nueva ruralidad sea entendida como la separación entre lo agrario y lo rural.

En cuanto al tercer constructo, el de justicia social, Zajda, Majhanovich y Rust (2014) realizaron un estudio de caso en un distrito escolar de carácter urbano, en el que los dos directores decidieron adoptar un modelo de inclusión que, en un inicio presentó resistencia y dificultó la implementación, pero que finalmente transformó la cultura institucional hacia la inclusión por medio del liderazgo escolar orientado a la justicia social. Con el estudio se concluyó que los directores con el ejercicio de éste lograron solucionar la resistencia que se presentaba en la institución educativa y superar los desafíos de la inclusión. A partir de este estudio, los autores analizaron que en la literatura e investigaciones sobre justicia social y liderazgo escolar no se hace énfasis en las dificultades que las instituciones educativas presentan en la implementación del liderazgo para la mitigación de las inequidades y promoción de la inclusión, sino que se centran únicamente en cómo el liderazgo permite la mitigación de las problemáticas relacionadas con desigualdad, dejando de lado las situaciones que enfrentan los líderes escolares en su intento por promover la inclusión.

Por otro lado, Hernández, Ramírez e Hidalgo (2013) realizan una investigación donde entrelazan el liderazgo escolar y la promoción de la justicia social. Realizan un estudio de caso en

educación secundaria. Estos autores afirman que hay estudios que demuestran que el liderazgo escolar influye de manera significativa en la cultura de la escuela y en el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, sostienen que es muy poca la información sobre cuáles son las prácticas que aportan a una educación que promueva la justicia social y que disminuya las inequidades. Cabe resaltar que el ejercicio realizado mediante una investigación de tipo cualitativo etnográfica permitió la revisión de prácticas de participación, redistribución y reconocimiento donde se involucró a toda la comunidad educativa. El estudio arrojó que, si bien no existe ninguna práctica establecida para promover la justicia social dentro de las instituciones educativas, se comprobó que un equipo de directivos y docentes comprometidos y organizados influyen de manera representativa en una escuela más justa.

Así mismo, autores como Murillo y Hernández (2011a) plantean una revisión de literatura sobre la justicia social y su relación con la educación, teniendo en cuenta que el concepto ha sido utilizado desde Platón como uno de los principales objetivos que la sociedad debía alcanzar, pasando por la primera revolución industrial y llegando a autores como Julián Marías, quien se refiere al concepto para describir la sociedad del siglo XXI. En su texto se tienen en cuenta definiciones de justicia social de Javier Murillo y Reyes Hernández y artículos como *Cambio Educativo para la Justicia Social* de Rocío García-Peinado, Ana María Martínez Peiret, Carla Morales Pillado y Jessica Vásquez Sepúlveda, que centran el estudio de la justicia en la población más vulnerable de la sociedad, los niños.

Martínez y Soler (2015) por su parte, presentan la situación de la educación en Colombia frente a la labor del docente como agente facilitador de la justicia social. El país aún presenta importantes problemáticas respecto a la inclusión educativa que se derivan de la baja calidad que perpetúa la exclusión. Esto se ha convertido en un término acuñado por los autores como inclusión

excluyente; pues a pesar de los intentos por incluir a todos los estudiantes, la calidad no permite mecanismos de participación igualitaria, lo que normalmente termina en exclusión escolar. Una buena formación permite a los docentes convertirse en líderes, colectivos e individuales, que construyen currículos diversificados que benefician a los más desfavorecidos e impulsan la participación. Sin embargo, las autoras identifican en su análisis una problemática que viene desde el mismo MEN, pues en las últimas décadas se han centrado los esfuerzos en la educación para el trabajo, pero al no existir una justicia social, se da continuidad a los procesos de capacitación de mano de obra barata, los cuales incrementan la marginalidad. Así se perpetúan las diferencias sociales y, como argumentan Martínez y Soler (2015), el pobre sigue siendo pobre.

Hidalgo, Martínez y Perines, (2018) realizan una investigación sobre la medición a escalas del concepto de justicia social con aspectos específicos: la participación política, la equidad y la salud mental. El objetivo es validar la escala traducida al castellano y, luego, conocer las actitudes de los futuros maestros frente al concepto mismo. La investigación se realizó en dos etapas. La primera consistió en la traducción y validación de la escala y la segunda en un estudio ex post facto descriptivo. La investigación sobre la validación del documento demuestra que las escalas son fuentes fiables: “para los investigadores castellanohablantes que busquen identificar valores, comportamientos y actitudes relacionados con la justicia social” (p. 104). Los investigadores confirman que el término de justicia social se articula a través de la redistribución siendo ésta una excelente herramienta que identifica las acciones a tomar para alcanzarla. Afirman que si se quiere llegar a una sociedad más justa se debe empezar por las instituciones educativas. Igualmente resaltan la importancia sobre la actitud tomada por el profesor hacia la justicia social, ya que, si es tomada con la entereza y la convicción necesarias, se logrará mayor equidad en la escuela y en la sociedad.

Carneros y Murillo (2017) por su parte, hacen un análisis de la investigación realizada a tres escuelas alternativas. Los autores explican que la idea de analizar estas escuelas surgió de la percepción de que la escuela tradicional ha estado marcada por injusticias a causa de la violencia y la exclusión. Las estrategias utilizadas por estas escuelas para construir un mundo más justo se centran en la autoestima, el autoconocimiento y el respeto, según indican Carneros y Murillo (2017). Los resultados arrojan que sí es posible forjar una escuela en donde se dé reconocimiento a cada integrante, se permita que cada individuo participe y sea reconocido y los recursos se distribuyan en igualdad de condiciones. También da la posibilidad a cada integrante de la escuela de identificar las injusticias y de estar en contra de ellas. Se comprobó, además, que estas escuelas han sido capaces de formar un nuevo estudiante dentro de la perspectiva de la justicia social. Reconocen que, para trabajar en justicia social en las escuelas convencionales, tal vez sea prioridad el trabajo con los profesores y las familias en aras de reconocer la importancia para realizar un cambio educativo enfocado a una mayor justicia social y ambiental.

Por su parte, Sepúlveda, Brunaud y Carreño (2016) realizan un estudio que busca, primero identificar las representaciones de la justicia social en la escuela y el papel del docente en el escenario escolar. Y segundo, identificar los retos para la formación de los profesores hacia la justicia social. La observación sobre ésta se basa en los relatos de estudiantes que se han destacado en movilizaciones estudiantiles, en las que se han referido al término. Los datos recolectados se analizaron utilizando el método de análisis por categorías y contemplaron las dimensiones de: redistribución, reconocimiento, y participación (Murillo & Hernández-Castilla, 2014). Concluyen que para lograr una educación encaminada a la justicia social es fundamental fortalecer la democracia y las prácticas encaminadas a la inclusión, que, a su vez, permita edificar contextos justos para el aprendizaje, siendo el primer actor el profesor, quien es el responsable de educar

dentro de la justicia social. Para la formación de éstos, los autores resaltan la importancia de realizar formaciones principalmente a los formadores y a los futuros profesores, en las cuales se realice trabajo en el aula a partir de la diversidad y en contextos heterogéneos.

Después de la revisión de literatura puede decirse que existen suficientes experiencias reseñadas en la literatura anglosajona sobre el liderazgo escolar, pero respecto a su aplicación en las escuelas rurales, la información es insuficiente. Así mismo, la revisión de la literatura latinoamericana demuestra que hay diversas experiencias, especialmente en Chile, pero que no se ha investigado lo suficiente sobre la aplicación del liderazgo en contextos vulnerables.

Se encontró que el liderazgo escolar y el rol que éste ejerce dentro de las instituciones educativas, son importantes para mejorar la calidad de la educación y los procesos de enseñanza - aprendizaje. La literatura demuestra que los directivos escolares son el eje para vincular a todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa y que, por medio del liderazgo, se debe orientar en la implementación de buenas prácticas en beneficio del clima organizacional y el cumplimiento de las metas institucionales.

Para el caso de Latinoamérica, la literatura demuestra que a través del liderazgo se pueden mejorar los resultados académicos de las instituciones y de los estudiantes, pero existe una gran preocupación por la falta de capacitación y preparación para desempeñar estas funciones. La literatura en el contexto internacional afirma que el liderazgo en las zonas rurales debe ser gestionado a través de las políticas públicas y teniendo en cuenta las necesidades sociales.

Para el caso particular de Colombia se encontró que el liderazgo escolar ha permitido el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas. Sin embargo, actores como los profesores no tienen libertad para ejercer un liderazgo que se adapte fácilmente a los estudiantes y a su entorno escolar. Está información es insuficiente para conocer cómo es implementado, cómo funciona y cuáles son

las necesidades y los aciertos del liderazgo escolar en zonas vulnerables del país. Por esta razón se hace fundamental seguir investigando sobre el liderazgo escolar en zonas rurales colombianas y realizar un estudio que permita conocer las experiencias y la preparación que tienen los líderes escolares en estos entornos.

Todo lo anterior está condicionado en alguna medida por las nuevas definiciones de lo rural. Un concepto que, como se demuestra en la literatura, ha ido cambiando a partir de las transformaciones de lo que en la región Latinoamericana se ha considerado como rural. Esta nueva ruralidad, a su vez, debe ser tomada en cuenta para la promoción y ejecución de un liderazgo escolar orientado a la justicia social.

Por su parte, la literatura sobre justicia social ha demostrado que hay diversas iniciativas de trabajo en esta materia al interior de las escuelas, principalmente para mitigar las problemáticas generadas por la diversidad estudiantil; y que, debido al trabajo de los líderes escolares, se obtienen importantes resultados que benefician a los estudiantes y a la institución educativa misma. De igual manera se identifica que es en contextos vulnerables en donde hay más necesidades de trabajo a favor de la justicia social y de la diversidad, pues es en estos sectores en donde los profesores no cuentan con la formación suficiente o no hay las herramientas pertinentes de trabajo que consoliden la justicia social.

No se encontraron experiencias significativas de trabajo en Colombia que puedan replicarse o analizarse en detalle para el propósito de esta investigación, es por esto que se hace pertinente trabajar el liderazgo y la justicia social en contextos vulnerables en el país para comprender qué experiencias pueden ser útiles para el contexto nacional.

Capítulo III

Metodología

Esta investigación hace una primera aproximación al estudio del liderazgo en la escuela rural colombiana con el ánimo de describir las problemáticas que enfrentan los profesores y directores en las escuelas rurales e identificar factores que facilitan o inhiben su liderazgo escolar a la luz de los preceptos de la justicia social (Rawls, 1971). El estudio se llevó a cabo enmarcado en una perspectiva cualitativa de corte exploratorio, descriptivo e interpretativo. A continuación, se describe de manera más puntual el tipo de estudio, los criterios de selección de los participantes, sus perfiles, el componente ético del proyecto y el instrumento con el que se recabó la información para dar respuesta al interrogante de ¿qué problemáticas enfrentan los directivos escolares y profesores de escuelas rurales en Colombia para el ejercicio de un liderazgo orientado a la justicia social?

3.1. Tipo de Estudio

Esta investigación se realizó en un marco cualitativo. Strauss y Corbin (1998) plantean que este tipo de investigación se caracteriza por ser iterativa, es decir, por buscar aproximaciones continuas a la solución de un problema, por la búsqueda de significados de las realidades que se examinan y por ser inductiva o estar orientada al descubrimiento. Yin (2011) señala que este paradigma de investigación permite indagar por los significados que atribuyen los individuos a sus experiencias en el mundo real, examinar sus perspectivas y visiones, analizar las condiciones contextuales que viven los sujetos investigados, para que de este modo se contribuya a los distintos temas de investigación con nuevas reflexiones que permitan profundizar en los conceptos y teorías que

explican el comportamiento humano. Este trabajo se interesó justamente en analizar las distintas experiencias de profesores y directivos del sector rural para determinar problemáticas que les aquejan y que inciden en un ejercicio de liderazgo orientado a la justicia social. Además de examinar sus experiencias y percepciones fue de gran interés el contexto mismo de esas experiencias. Como señala Yin (2011): “la investigación cualitativa cubre las condiciones contextuales: sociales, institucionales, y las condiciones ambientales dentro de las cuales tienen lugar las vidas de las personas. De muchas maneras, estas condiciones contextuales pueden influir fuertemente en todos los eventos humanos” (p. 8). El contexto rural es el foco de este trabajo y toma en cuenta las nuevas definiciones de ruralidad basadas en la heterogeneidad de los territorios, en los niveles de presencia del Estado y en la conexión con los centros urbanos. Considerando estos aspectos, en la actualidad no se habla de un solo tipo de ruralidad sino de territorios de alta, media o baja ruralidad (MEN, 2012).

El alcance de este trabajo fue exploratorio, descriptivo e interpretativo. Según la definición de Hernández, Fernández y Baptista (2010), la investigación exploratoria es utilizada cuando el fenómeno ha sido poco estudiado y se constituye como una primera aproximación. La literatura sobre liderazgo escolar en América Latina ha tenido algunos avances (Aravena & Hallinger, 2018; Pineda-Báez, Bernal-Luque, Sandoval-Estupiñán & Quiroga, 2019), pero su estudio focalizado en el sector rural es un campo aún incipiente. Este trabajo, por lo tanto, se constituye en una primera aproximación a la temática desde el contexto colombiano.

El componente descriptivo de esta investigación se observó en la intención de dar a conocer las características o rasgos del fenómeno de liderazgo en la escuela rural. La descripción atiende a determinar las propiedades de cualquier fenómeno que se analiza (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) y en este sentido el trabajo buscó especificar las problemáticas que enfrentan los

directivos y profesores del sector rural teniendo como punto de partida la propuesta de justicia social hecha por Rawls (1971). Estas descripciones se nutrieron de los sentidos que las investigadoras asignaron a las voces de los participantes seleccionados, los cuales, según Mason (2002), se relacionan con: “cómo se interpreta, comprende, experimenta el mundo social, producido o constituido” (p. 4).

3.2. Contexto

Tradicionalmente lo rural se comprende en el contraste con lo urbano (López, 2006; MEN-2012). López (2006) señala que lo rural también se refiere a: “el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores” (p. 139). El mismo autor señala que para el caso colombiano las fincas y las veredas se reconocen como espacios geográficos y territoriales de organización de distintos grupos en los que se realizan actividades relacionadas con la agricultura, la minería y la ganadería entre otros. Empero, la noción de territorio ha cobrado gran relevancia y en la actualidad se emplea para tener una visión más holística de la ruralidad. El territorio, más que una referencia geográfica es un: “contenedor integral de dinámicas poblacionales, económicas, culturales y políticas” (Fals Borda, 2000 citado en López, 2006, p. 141). Esta definición implica atender no solo la diversidad geográfica de la nación sino las dinámicas y formas de organización de distintos grupos, lo que a su vez implica una visión multicultural de la ruralidad, pues en ella convergen diversos grupos étnicos y culturales.

El MEN (2012) señala en su informe nacional de desarrollo humano realizado en 2011, que el 32% de la población colombiana se clasificó como rural, lo que corresponde al 95% de su territorio. Un territorio rural es definido por el gobierno nacional como:

un espacio histórico y social, delimitado geográficamente con cuatro componentes básicos: un territorio con actividades económicas diversas, interrelacionadas; una población principalmente ligada al uso y manejo de los recursos naturales, unos asentamientos con una red de relaciones entre sí y con el exterior y unas instituciones, gubernamentales y no gubernamentales, que interactúan entre sí (MEN, 2012, p. 10)

La investigación se centró en escuelas rurales reconocidas así por los entes de certificación correspondientes. En primera instancia se intentó contactar a directivos y profesores de colegios públicos rurales, ubicados en la zona de influencia de la Universidad de La Sabana, específicamente en los municipios de Chía y Cajicá, así como instituciones educativas de otros departamentos del país a las que las investigadoras tuvieron acceso (Boyacá, Meta, Casanare). Las escuelas participantes se encuentran relacionadas en la Tabla 1 que también contiene el perfil de los participantes.

3.3. Participantes

Se empleó un muestreo con propósitos específicos, que se focaliza en la elección de sujetos con un criterio específico que responda a las particularidades del estudio (Patton, 2002). Para este caso se trató de rectores y profesores que estuvieran vinculados laboralmente a instituciones clasificadas como rurales. Para ubicarlos y contactarlos se apeló a dos estrategias. Una fue la selección de participantes por conveniencia y, la otra, la técnica bola de nieve (MacMillan & Schumacher, 2005). En el primer caso, los participantes se escogen por su accesibilidad y proximidad a los investigadores. En el segundo caso, se solicitaba a los participantes entrevistados que designaran a otro rector o profesor rural que pudiera colaborar con el estudio, hasta obtener el número suficiente de sujetos. El criterio de “suficiencia” estuvo relacionado con el de “saturación”, es decir

hasta que se llegó al punto en el cual después de haber escuchado a los participantes no surgían nuevos o distintos temas.

En total se logró entrevistar a 7 directivos y 17 profesores de diez instituciones de educación pública. En la siguiente Tabla se resumen los perfiles de los participantes y las escuelas junto con su ubicación y otras características.

Tabla 1.*Perfil de los participantes y características de las escuelas rurales*

Codificación nombre	Cargo	Edad	Municipio - Departamento	Área de estudios principal	Otros estudios	Tiempo en la institución actual	Último nivel de escolaridad
Rector 1	Rector	51 años	Barranca de Upía-Meta	Licenciatura en Producción Agropecuaria.	Especialista en gerencia informática. Magíster en administración y planificación educativa.	5 años	Posgrado (maestría)
Coordinador 1	Coordinadora académica	41 años	Barranca de Upía-Meta	Psicología	Especialista en Auditoría de servicios de salud y en administración de la informática educativa. Maestría en curso en Informática de la Educación.	4 años	Posgrado (especialización)

Profesor 1	Profesora Escuela Nueva	35 años	Barranca de Upía-Meta	Normalista superior con énfasis en educación artística	Licenciatura en Biología y Química (no finalizada); Cursos en computadores, Contaduría, Inglés, lectura crítica, manualidades (SENA).	1 mes	Normalista superior.
Profesor 2	Profesora de Religión y Matemáticas	40 años	Barranca de Upía-Meta	Ingeniería financiera	Especialización en curso en aplicación de TIC para la enseñanza	1 año	Pregrado
Rector 2	Rectora	51 años	Cajicá - Cundinamarca	Licenciatura en Educación Física	Especialista en dirección de centros educativos y Magíster en Educación.	4 años	Posgrado (maestría)
Profesor 3	Profesora Primaria	52 años	Cajicá - Cundinamarca	Licenciada en Educación	Posgrado en Pedagogía. Cursos en sistemas, juego, preescolar. Capacitaciones en Pedagogía transformadora.	19 años	Posgrado
Profesor 4	Profesor de primaria	30 años	Cajicá - Cundinamarca	XXX	Maestría en Desarrollo	1 mes	Posgrado (maestría)

Rector 3	Rector	51 años	Villanueva-Casanare	Ingeniería Agrónoma	Bachiller académico con énfasis en Ciencias Matemáticas. Maestría en curso	8 años	Pregrado
Profesor 5	Profesora Educación Física, Recreación y Deporte	32 años	Chivor-Boyacá	Licenciatura en Educación Física	Cursos en Pedagogía	5 meses	Licenciatura
Profesor 6	Profesora de Humanidades	37 años	Suesca-Cundinamarca	Licenciatura		13 años	Licenciatura
Profesor 7	Profesora de Matemáticas y lectoescritura de 6° a 11°	30 años	Suesca-Cundinamarca	Licenciatura en Matemáticas	Finalizando Maestría	4 años y medio	Licenciatura
Profesor 8	Profesora de Español, Sociales, Arte y emprendimiento en primaria y 6° a 9°	37 años	Sasaima-Cundinamarca	Licenciatura en Español y Gramática	Magíster en Neuropsicología.	8 años	Posgrado (maestría)
Profesor 9	Docente de aula de 3° a 9°	56 años	Sasaima-Cundinamarca	Licenciatura en Educación Preescolar	Magíster en Neuropsicología. Especialista en informática y telemática.	21 años	Posgrado (maestría)

Profesor 10	Orientadora unitaria de primaria	57 años	Gachetá-Cundinamarca	Normalista	Especialista en Lúdica de Recreación Ecológica.	21 años	Posgrado (especialización)
Profesor 11	Profesora de aula de 1° a 9°	48 años	Sasaima-Cundinamarca	Profesora de Educación básica con énfasis en Matemáticas e Informática de 1° a 9°	Especialización en Neuropsicología y Magíster en Educación. Cursos en actualización pedagógica y sistemas. Diplomado en curso en lúdicas pedagógicas.	13 años	Posgrado (especialización y maestría)
Rector 4	Rector	50 años	Sasaima-Cundinamarca	Licenciatura en Matemáticas y Física		5 meses	Profesional
Rector 5	Rector	60 años promedio	Yacopí-Cundinamarca	Licenciado en Ciencias de la Educación	Especialización en Administración Educativa. Cursos en Administración Educativa y Psicopedagogía	3 años y medio	Posgrado (especialización)
Profesor 12	Profesora de secundaria y jefe de área	34 años	Chía-Cundinamarca	Licenciada en Lengua castellana, Inglés y Francés	Magíster en Neuropsicología de la Educación). Cursos de actualización en TIC.	1 año	Posgrado (maestría)

Profesor 13	Profesor de Inglés de 9° a 11°	30 años	Chía-Cundinamarca	Licenciatura	Magíster. Con Cursos de actualización en PEI.	1 año	Posgrado (maestría)
Profesor 14			Chía-Cundinamarca	Licenciatura en Artes Plásticas	Magíster en Pedagogía	9 años	Posgrado (maestría)
Profesor 15	Profesor 3°		Chía-Cundinamarca	Administrador Financiero		1 año	Pregrado
Profesor 16	Profesora 1°		Chía-Cundinamarca	Licenciatura en Pedagogía	Magíster en Educación	3 años y medio	Posgrado (maestría)
Profesor 17	Profesora 2°		Chía-Cundinamarca	Pregrado	2 especializaciones y 2 maestrías	10 años	Posgrado (especialización y maestría)
Rector 6	Rector		Chía-Cundinamarca		Especialización en Lingüística aplicada al Inglés		Posgrado (especialización)

Fuente: *Elaboración propia*

3.4. Ética de la Investigación

La Universidad de La Sabana tiene a disposición de la comunidad escolar una guía para el manejo ético de proyectos de investigación. Este proyecto se adhirió de forma rigurosa a los lineamientos éticos para el trabajo con personas. Se garantizó que la participación fuera voluntaria y se informó a los participantes sobre los propósitos y riesgos del estudio. Se empleó un consentimiento informado (Anexo 1) en el que se explicó los propósitos del estudio, las responsabilidades de los investigadores y las garantías para el manejo adecuado de los datos. Se garantizó respeto y confidencialidad con la información que se suministraran en las entrevistas y que se protegería la identidad de los participantes. Además, antes de la entrevista se leyó el contenido del consentimiento informado y se brindó información para aclarar dudas e inquietudes que se presentaran y se solicitó permiso para grabar la conversación.

3.5. Instrumento

Para obtener la información requerida sobre las problemáticas educativas que enfrentan directivos y profesores del sector rural en el ejercicio de su liderazgo, se empleó una entrevista semi-estructurada. Una entrevista en investigación se define como un acto comunicativo cara a cara entre dos o más personas para compartir información sobre un tema previamente determinado (Patton, 2002). Ese intercambio de información entre el entrevistador y el entrevistado es recíproco y permite la reconstrucción de la realidad. El tipo de entrevista fue semi-estructurada, es decir se plantearon unas preguntas guías para recabar: “información sobre ideas, creencias y concepciones de las personas entrevistadas” (Yuni & Urbano, 2006). La entrevista tuvo como objetivo conocer la experiencia, perspectivas e ideas de profesores y directivos con respecto a problemáticas de la educación en el contexto rural y a los factores que afectan el liderazgo orientado a la justicia social.

Las entrevistas se realizaron de manera presencial en la mayoría de los casos, pero cuando esto no fue posible, se hicieron por teléfono o vía Skype. El protocolo de entrevista se construyó con base en la revisión de la literatura sobre liderazgo y justicia social, principalmente tomando como referente la propuesta de Rawls (1971).

El instrumento fue revisado varias veces por las investigadoras y fue sometido a una revisión de pares expertos. Para ello se elaboró una carta de invitación (Anexo 2) para que el experto revisara la pertinencia, coherencia y utilidad de las preguntas y para que hiciera sugerencias que enriquecieran el instrumento (Anexo 3). Con base en las modificaciones del experto se procedió a realizar los ajustes del caso y se aplicó la entrevista con los participantes seleccionados. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas al pie de la letra. Los nombres de los participantes se modificaron por números para mantener el anonimato.

La Tabla 2 resume las preguntas hechas. En cada columna se ofrece una breve descripción de la variable de interés, cómo se definió, qué objetivos se establecieron para indagar por esa variable y las preguntas correspondientes. La entrevista también incluye unas preguntas demográficas al inicio para establecer el perfil de los participantes.

Tabla 2.*Protocolo de entrevista*

Categoría	Información demográfica	Pregunta	Preguntas de ampliación
Perfil	Demográficas	Hombre/ mujer	
		Edad	
		Lugar de nacimiento	
	Experiencia Laboral	¿Cuál es su profesión?	
		¿Qué cargo desempeña en su institución educativa?	
		¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta institución?	¿Ha trabajado en otra institución antes? ¿En dónde? ¿Cuáles eran sus funciones?
		¿Cuáles son sus funciones en la institución educativa?	
		¿Por qué escogió usted esta institución?	
	Formación Académica	¿Qué nivel de escolaridad tiene?	Normalista, técnico, tecnológico, licenciado, magíster, doctorado.
		¿Qué cursos de actualización ha tomado?	¿Con apoyo institucional? ¿Por cuenta propia?
Categoría	Definición	Objetivo	Preguntas

	<p>Según Murillo, Román y Hernández (2011) refiere al concepto de distribución que contempla cuatro principios:</p> <p>a) La justicia igualitaria: repartición equitativa de los bienes (culturales, económicos y de cualquier otro tipo).</p> <p>b) La justicia basada en las necesidades: repartición de bienes de acuerdo a las carencias.</p>	<p>Identificar necesidades de orden económico, tecnológico, de infraestructura y de talento humano de la escuela rural</p>	<p>.</p> <p>¿Qué necesidades presupuestales tiene?</p> <p>¿Qué necesidades de infraestructura se presentan?</p> <p>¿Qué necesidades tecnológicas se presentan?</p> <p>¿Qué necesidades de talento humano identifica?</p>
<p>Distribución</p>	<p>c) La justicia fundamentada en el mérito: alude a la repartición de lo que cada individuo se ha ganado.</p> <p>d) La justicia de acuerdo con la diferencia: refiere a privilegiar la distribución en beneficio de los más desventajados.</p>	<p>Identificar si se perciben diferencias en la distribución de recursos entre el sector urbano y el rural y cuáles diferencias detectan</p>	<p>¿Qué diferencias encuentra usted entre la distribución de recursos para la escuela rural en comparación con la escuela urbana?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salarios. - Horario laboral. - Capacitaciones. - Movilidad profesional (posibilidades de ascenso). - Apoyo gubernamental. - Cobertura y calidad

Reconocimiento	<p>Con base en el ideal kantiano de que "todo sujeto humano es igualmente digno y debe valer como un individuo en sí mismo" (Fascioli, 2011, p. 56), el reconocimiento alude a que "cada uno contempla al otro como su igual y a su vez como separado de sí mismo" (Murillo y Hernández, 2011, p. 17), lo cual implica una relación recíproca de igualdad ideal entre seres humanos. Según Fascioli (2011) el reconocimiento incorpora tres principios fundamentales que son: atención afectiva, igualdad jurídica y valoración social. La atención afectiva se refiere a las relaciones primarias que proveen bienestar al individuo y que se generan a través de manifestaciones de afecto, cuidado y amor; la segunda, igualdad jurídica, refiere al cumplimiento de los derechos para el reconocimiento de sus cualidades que lo diferencian de sus grupos de interacción y que</p>	<p>Caracterizar la población de la escuela rural. Identificar necesidades de los estudiantes. Determinar formas de reconocimiento a la diversidad y la inclusión</p>	<p>¿Qué tipos de estudiante atiende? - estudiantes de diferentes etnias. - estudiantes de diferentes razas. - estudiantes que hablan diferentes lenguas. - estudiantes con atención diferencial. ¿Cuáles son las necesidades de esos estudiantes? ¿Cómo atiende la escuela la diversidad estudiantil en este contexto?</p>
		<p>Determinar la articulación entre el currículo y la diversidad estudiantil. Especificar los obstáculos para la adaptación curricular orientada a la diversidad y la inclusión.</p>	<p>¿Se ajusta el currículo a la diversidad estudiantil de este contexto? ¿Cómo se ajusta? ¿Qué problemáticas existen para la adaptación del currículo al estudiante rural?</p>

	<p>lo unen a ellos. Y el tercero, valoración social, es el nivel de estima de los logros de un individuo o de la contribución que hace a las metas de un grupo social.</p>		
<p>Participación</p>	<p>La participación está relacionada con "los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar a la par con otros, como socios con pleno derecho a la interacción social" (Fraser, 2008, p. 39). La participación se refiere a la representación que se obtiene de la distribución y el reconocimiento.</p>	<p>Determinar las oportunidades y formas de participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones institucionales.</p>	<p>¿Cómo se da la participación para la toma de decisiones en esta institución? ¿Quiénes participan? - Director - Profesores - Estudiantes - Padres ¿Cómo participan? - participación en política pública, participación en órganos que vinculen escuela y comunidad ¿Qué inhibe la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones?</p>

		<p>Describir el apoyo de los entes gubernamentales locales.</p>	<p>¿Qué apoyo recibe la escuela de los entes gubernamentales locales?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alcaldía. - Gobernación. - Secretaría de Educación.
<p>Liderazgo Escolar</p>	<p>"Entendemos por "liderazgo", fundamentalmente, la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). Un liderazgo orientado a la justicia social refuerza la idea de redistribución equitativa, es decir de igualdad de oportunidades para el acceso a</p>	<p>Caracterizar el tipo de liderazgo que se presenta en la institución educativa. Describir qué se necesita para que haya un liderazgo escolar en la institución educativa.</p>	<p>¿Considera que existe liderazgo escolar en la institución?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quiénes son líderes en la institución? - ¿Qué los hace líderes? - ¿Qué se necesitaría desde la infraestructura y el presupuesto para incentivar el liderazgo?
		<p>Describir las dificultades o problemáticas que se presentan para el ejercicio del liderazgo escolar en la institución educativa rural.</p>	<p>¿Qué dificultades ha tenido para ejercer su liderazgo en esta institución?</p>
		<p>Identificar las estrategias utilizadas por docentes o directivos para mitigar las problemáticas de sus estudiantes</p>	<p>¿Qué estrategias/actividades emplea usted para solucionar problemáticas económicas, sociales y culturales de sus estudiantes?</p>
		<p>Determinar aquello que ejerce injerencia en el empoderamiento de los líderes de la escuela rural.</p>	<p>¿Qué se necesita para que un líder en esta comunidad pueda enfrentar las necesidades de los estudiantes?</p>

	<p>la educación y al aprendizaje y para confrontar las desigualdades de tipos social, económico y cultural. Según Morrison (2009), ese liderazgo propende por igualdad de trato, es decir que promueve la inclusión; apunta a igualdad de condiciones para el logro académico y para la valoración social de todos los miembros de la comunidad educativa.</p>		
--	--	--	--

Fuente: *Elaboración propia*

3.6. Proceso

Las entrevistas se realizaron en el primer semestre de 2019, una vez conseguidos los permisos y las alianzas con los rectores y profesores de las instituciones educativas identificadas. Cada entrevista fue transcrita y se emplearon las siguientes convenciones (Tabla 3) para facilitar la lectura de los fragmentos que se incluyeron como evidencia de las categorías que resultaron del análisis.

Tabla 3.

Convenciones para las transcripciones

Convención	Significado
[]	Palabra insertada para aclarar el significado
....	Pausa
‘ ‘	Señala frases y oraciones que hacen referencia a lo expresado por alguien más.
XXX	Inaudible

Fuente: *Elaboración propia*

Capítulo 4

Análisis de Datos

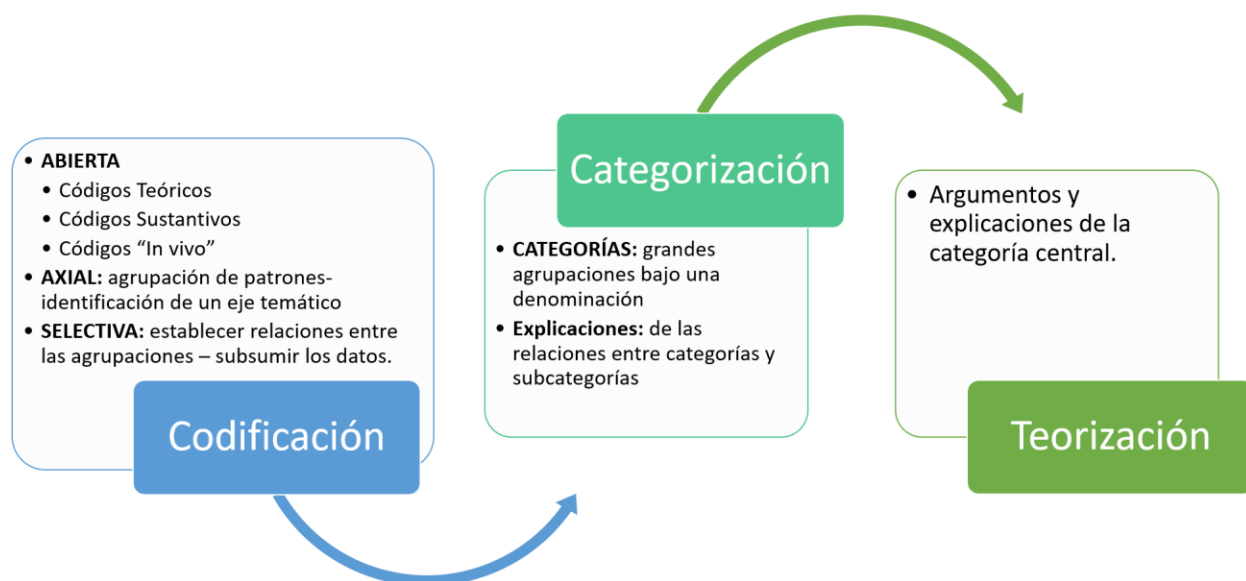
A lo largo de esta investigación se ha realizado una revisión de la literatura sobre los conceptos de liderazgo escolar, educación rural, nueva ruralidad y justicia social en los contextos latinoamericano y colombiano particularmente; así como se ha analizado la Teoría de la Justicia Social de John Rawls. Así mismo se definió la ruta metodológica de la investigación siendo ésta el análisis de la teoría fundamentada. En el presente capítulo se hará el análisis de los datos que surgieron de las entrevistas realizadas a 6 rectores, 1 coordinadora y 17 profesores de escuelas rurales en los departamentos de Cundinamarca, Boyacá, Meta y Casanare.

4.1. Marco de Análisis

Este trabajo se orientó por los principios de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis de datos. El propósito de este marco es el descubrimiento de patrones o temas que surgen de los datos mismos y que se van consolidando en grandes agrupaciones que dan respuesta a las preguntas y objetivos de investigación. Se trata de un proceso iterativo en el que los datos se van descomponiendo en unidades más simples para ser examinados por los investigadores y asignarles nuevos significados (Charmaz, 2006).

Para el análisis se tuvo en cuenta el proceso que se observa en la Figura 1 que representa las etapas en las que se llevó a cabo el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas.

Figura 1: *Flujograma etapas de análisis de datos*



Fuente: Clelia Pineda Báez

Este trabajo se orientó por la propuesta de Yin (2011) que se compone de 5 fases. La primera fase analítica, se denomina *compilación* y refiere a la cuidadosa organización de datos en archivos que permitan su fácil acceso para posterior análisis. Para tal efecto, todas las entrevistas fueron transcritas y organizadas en documentos Word debidamente etiquetados. La segunda fase, se denomina *desensamblar los datos* e implica el primer intento de codificación. Es decir, los datos se leen de manera general para obtener una visión global de los mismos y luego se inicia un proceso de codificación abierta. Este tipo de codificación alude a etiquetar los datos o asignarle nombres que señalen bien sea conceptos o ideas generales relacionadas con los objetivos de la investigación. Este proceso se llevó a cabo de distintas formas. Como un primer paso, se partió de categorías *a priori*, es decir, se tomó como base el marco teórico para indagar por piezas de las entrevistas que mencionaran aspectos relacionados con el liderazgo orientado a la justicia social. Como una manera de complementar la información, se empleó el programa AtlasTi, y allí se consignaron

todos los códigos que surgieron de esta primera aproximación al análisis (Anexo 4). Una vez realizado este proceso, se procedió a la tercera etapa o *reensamblaje*, que se configura como una etapa en la que la perspicacia del investigador para identificar patrones y tendencias juega un papel central (Yin, 2011). En esta fase se consignan los datos en agrupaciones que pueden visualizarse en cuadros, figuras o matrices. Para este trabajo, se emplearon distintos colores que se asignaron para distinguir los agrupamientos que surgieron de esos patrones (Anexo 5). Luego se procedió a la cuarta fase o *interpretación* que el autor considera como el arte de asignarle sentido a las agrupaciones que surgieron de la tercera etapa. En esta fase el investigador intenta dar respuestas puntuales a las preguntas y regresa a los datos (entrevistas en este caso) para profundizar en los sentidos que asignaron los participantes a cada una de las preguntas. Yin propone emplear los criterios de (1) integridad, (2) equidad, (3) precisión empírica, (4) valor agregado y (5) credibilidad para asegurar que la interpretación sea adecuada. El primer criterio se refiere a que las explicaciones que se ofrezcan tengan una estructura y sean lo más completas posibles. El segundo implica asegurar que con la mirada de “otros” se puedan examinar múltiples opciones de interpretación. La tercera implica usar los datos mismos como sustento de las afirmaciones que se hagan. La cuarta invita a emplear el marco teórico que se ha empleado como base en el trabajo y determinar si los hallazgos afirman o agregan algo nuevo a lo que se conoce sobre el tema y, por último, si invita a reflexionar sobre cómo se le dará robustez a la interpretación de los datos. Para este último punto, se hicieron revisiones permanentes de los datos, de las agrupaciones y se hicieron distintas representaciones visuales en forma de figuras para tener una visión global y completa de los hallazgos y de las investigaciones. Además, se apeló a la triangulación por investigador, es decir, al empleo de dos o más visiones o perspectivas sobre los datos (Merriam, 2009). Las investigadoras discutieron permanentemente la interpretación de los datos para

asegurar el análisis y apelaron constantemente a la literatura sobre liderazgo orientado a justicia social. El Anexo 6 muestra algunas de las figuras que se emplearon. Todas las respuestas a los objetivos de investigación se consignaron en una matriz (Tabla 4) y cada respuesta tiene una categoría con sus subcategorías que se sustentan con fragmentos de las entrevistas.

La última fase o *conclusión*, alude a las "lecciones aprendidas" e "implicaciones de la investigación" y a las recomendaciones que surjan del proceso. Esta fase se resume en el último capítulo de este trabajo.

4.2. Categorías que Resultan del Análisis de Datos

A continuación, se presentan las categorías y subcategorías en relación con los objetivos de investigación, que responden a la pregunta de ¿qué problemáticas enfrentan los directivos escolares y profesores de escuelas rurales en Colombia para el ejercicio de un liderazgo orientado a la justicia social?

Tabla 4: Categorías y subcategorías de análisis

Objetivo	Categoría	Subcategoría
<p>Describir las problemáticas que enfrentan los directores y profesores escolares en las escuelas rurales en relación con la justicia social.</p>	<p>1. Políticas públicas desarticuladas de las condiciones actuales de ruralidad.</p>	<p>a. Asignación de recursos insuficientes que afectan la infraestructura y la pedagogía de las escuelas</p>
		<p>b. Recurso humano insuficiente, movilidad y recarga laboral</p>
	<p>2. Proliferación e interiorización de políticas para la diversidad.</p>	<p>a. Diversidad: una visión reducida</p>
	<p>3. Participación en la escuela rural: estudiantes, padres de familia y otros estamentos</p>	<p>b. Adaptación curricular a la diversidad: un aspecto a mejorar en la agenda rural</p> <p>a. Visiones distintas acerca del involucramiento de los padres en la escuela rural</p> <p>b. Los estudiantes y su incidencia en la escuela</p> <p>c. Limitada participación de otros estamentos</p>
<p>Identificar factores que facilitan e inhiben el ejercicio del liderazgo escolar orientado hacia la justicia social en la escuela rural.</p>	<p>4. El liderazgo orientado a la justicia social: ¿Qué lo facilita y qué lo inhibe?</p>	<p>a. Compromiso moral y ético para liderar la escuela</p> <p>b. El trabajo colectivo como manifestación del liderazgo egalitario y distribuido</p> <p>c. Conocer y reconocer el territorio</p> <p>d. ¿A quién se reconoce como líder?</p> <p>e. La injerencia de los recursos financieros</p> <p>f. ¿Afiliación incipiente con la escuela o conflicto de intereses?</p>

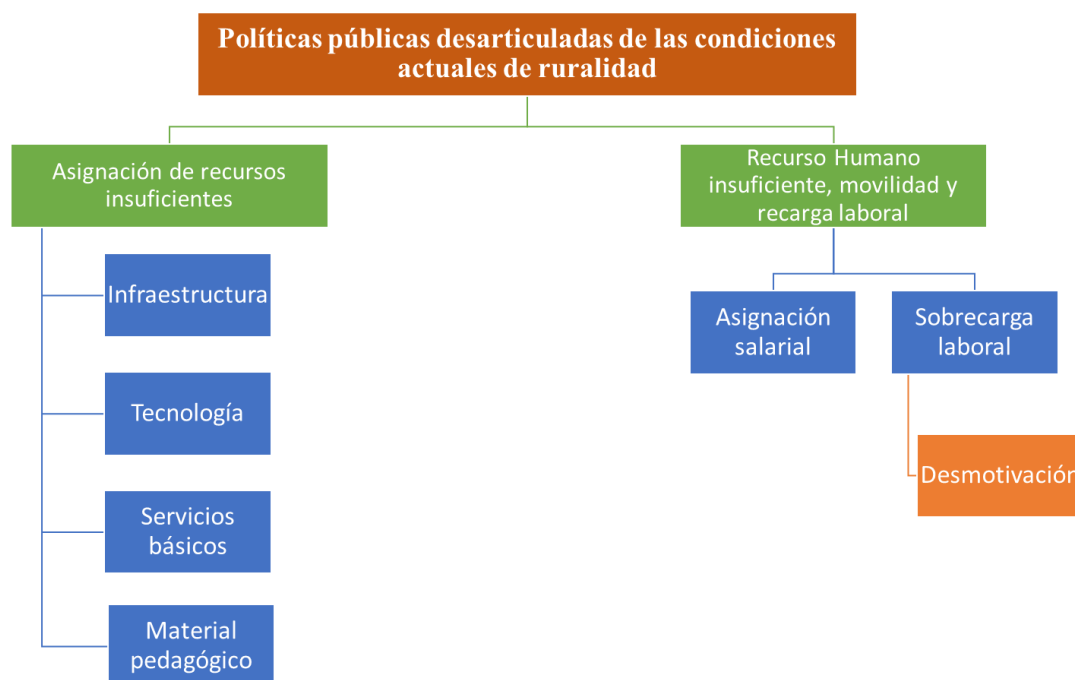
Fuente: Elaboración propia

4.2.1. Políticas públicas desarticuladas de las condiciones actuales de ruralidad. Este nombre surge como respuesta a las problemáticas que tanto directivos como profesores perciben en la escuela rural. Diversos estudios han señalado que las políticas públicas en Colombia invisibilizan la educación rural (Fundación Compartir, 2019), por cuanto están concebidas para el grueso de los estudiantes urbanos y desconocen las características de los territorios nacionales. Esta afirmación es reiterada en este estudio por los directivos y profesores entrevistados, quienes aseguran que las políticas públicas tienen un bajo alcance en el sector rural, lo que se debe a la falta de planeación municipal y a la escasez de recursos para el desarrollo de proyectos educativos y productivos en la escuela rural:

La política educativa municipal no llega hasta allá todavía, en que se tenga claro cuál es, desde planeación municipal los sitios de expansión del municipio y en dónde se van a requerir éstas, digamos, por ejemplo, las áreas de terrenos suficientes para la construcción de nuevas instituciones, hacia dónde tenemos que apuntarle (Rector 3, p. 5).

La Figura 2 muestra la organización de la primera categoría y sus dos subcategorías, que serán explicadas a continuación.

Figura 2: *Políticas Públicas desarticuladas de las condiciones actuales de ruralidad*



Fuente: Elaboración propia

a. Asignación de recursos insuficientes que afectan la infraestructura y la pedagogía de las escuelas. La asignación de recursos para las instituciones educativas está determinada por las políticas nacionales (CONPES) y por el direccionamiento de las Secretarías de Educación departamentales. En la presente investigación, los rectores entrevistados identificaron como una de las principales problemáticas para el funcionamiento de la escuela rural, la asignación de recursos y la distribución de éstos en los departamentos y entre las instituciones educativas. En este sentido, el rector 4 manifestó en su entrevista que en las “entidades oficiales se tiene que trabajar con las uñas” (p. 4); y aclaró que, a pesar de que se hace una asignación de recursos CONPES para las instituciones educativas, esta no permite realizar actividades o ejecutar proyectos nuevos porque no existen los recursos suficientes para hacerlo.

Esta asignación de recursos condiciona aspectos como la inversión en infraestructura nueva o mantenimiento de la existente; la inversión en tecnología y conectividad, el pago de servicios

públicos básicos y la inversión en material pedagógico pertinente para mejorar la calidad educativa institucional. Para los rectores entrevistados, las principales afectadas por esta escasez de recursos son las escuelas rurales, ya que la mayoría de los recursos se terminan invirtiendo en las sedes urbanas y no en las rurales que presentan la mayor cantidad de necesidades.

Lo anterior puede explicarse por la reducción de recursos asignados a la escuela rural, como aseguran los rectores entrevistados. Los presupuestos no son suficientes para cubrir las necesidades que se presentan en la escuela, principalmente en materia de infraestructura. Esta reducción de recursos se debe en parte a que la asignación de presupuestos se hace por número de estudiantes matriculados, lo que implica que la reducción de los estudiantes matriculados lleva a una reducción de los recursos estipulados para esa institución. Es por esto que la asignación de recursos no es adecuada, los recursos son insuficientes para el correcto funcionamiento de la escuela rural y para la atención de los estudiantes que aún asisten a ella. Lo anterior se evidencia en la entrevista del rector 1, quien afirma que:

La asignación por parte del sistema general de participación se hace por número de alumnos atendidos. Desde el año pasado, el presupuesto de las instituciones educativas bajó, siempre se ha mantenido congelado por parte del gobierno nacional. Este año hubo una baja también, de \$2.000 por estudiante; estamos hablando que si el año pasado pagaba por un estudiante para gratuidad \$76.000, este año está en \$74.000; ósea, más o menos un promedio de \$2.500 porque en la media bajó \$3.000; entonces el presupuesto en vez de aumentar siempre disminuye (p. 4).

Por otro lado, los recursos asignados a la escuela rural no son invertidos de una manera adecuada, en la que se suplan las necesidades principales de la escuela; según los directivos y profesores entrevistados, no hay una verdadera inversión para mantenimiento de infraestructura,

sino que se invierte en cosas y construcciones nuevas, sin darle un adecuado mantenimiento a lo que ya está construido. Para la rectora 2, los recursos asignados no son suficientes para cubrir las necesidades más básicas de las instituciones educativas: “Lo que nos gira el Estado es muy poco, entonces nunca alcanza para un mantenimiento sino apenas para cambiar el bombillo que se fundió y el vidrio que rompieron, el árbol del sanitario que se dañó” (p. 4). Se evidencia la falta de mantenimiento de la infraestructura en la escuela rural, lo que dificulta el funcionamiento y limita el alcance de la escuela. Esta falta de mantenimiento pone en riesgo a profesores y niños que asisten a las escuelas, pero en muchas ocasiones no es suficiente el riesgo latente para la toma de medidas frente a estos problemas o para que se exija el cumplimiento de las normas técnicas que rigen a todas las instituciones educativas nacionales. El rector 2 evidencia esta situación que se vive en una de las escuelas rurales de su institución:

[En]una de mis escuelas, la placa está afectada y amenazaba el riesgo de caer sobre los niños, pero hasta que no hice yo un ejercicio de traer gestión de riesgo, de hacer todo eso, no dijeron: ‘ay sí, hay que evacuar la población’. Entonces en la parte de infraestructura, estas infraestructuras no cumplen con la norma técnica (p. 4).

Como se evidencia en lo anterior, los rectores y en ocasiones los mismos profesores, son quienes deben gestionar los recursos y buscar apoyo por sus propios medios para dar solución a las problemáticas. Así mismo, en las entrevistas se hicieron manifiestas las diferencias significativas en la asignación de recursos para el buen funcionamiento de las instituciones educativas entre Bogotá y los municipios y demás departamentos, y que están mediadas por el tráfico de influencias políticas:

Cundinamarca no hace ningún giro, quien le ayuda y quien le da a uno algún recurso es el municipio, pero lo máximo que gira son 50 millones de pesos y hay que sustentarles bien el

proyecto, hay que hacerle cabildeo, etcétera. Entonces digamos que algunas ventajas que tiene Bogotá, no los tiene el municipio, no los tienen los departamentos porque hay mucho, tráfico de influencias, politiquería, acá hay ... allá no, en Bogotá es técnico. O sea, si tú eres profesional y tú tienes el mérito y el desempeño, tú lo vas a hacer. Aquí es: si yo soy amiga de quien es el diputado, quien es el alcalde, quien es el concejal, el que sea más amigo y tenga más votos le llega más recursos (Rector 2, p.5).

Las principales necesidades que presentan las escuelas rurales se centran en infraestructura. Sin embargo, las condiciones de la ruralidad dificultan la superación de las brechas sociales y, por lo tanto, la satisfacción de las necesidades básicas de los estudiantes en materia de nutrición, higiene, acceso a la escuela y seguridad estudiantil. Como lo demuestra el estudio de la Fundación Compartir (2019), la escuela rural reproduce la inequidad social y educativa debido a que no satisface las necesidades principales de la población de estas zonas vulnerables en lo referente a “infraestructura, alimentación, transporte, acceso a servicios básicos, materiales pedagógicos (...)” (p. 21). Esto mismo se evidenció en el presente estudio en las percepciones de los profesores sobre sus escuelas y cómo ellos manifiestan que la escuela no es el espacio adecuado para suplir las necesidades básicas de los estudiantes. Por una parte, las necesidades de infraestructura ponen en riesgo a los estudiantes y en ocasiones hay dificultades con el seguro estudiantil (Profesor 8, p. 5); se identifica una problemática de hacinamiento en las aulas de clase (Profesor 4, p. 3); insatisfacción de necesidades básicas como la energía en la totalidad de la escuela (Profesor 1, p. 6) o en algunas aulas particulares (Profesor 2, p. 3); no hay espacios adecuados para la alimentación (Coordinador 1, p. 4; Profesor 2, p. 3); las dificultades de acceso condicionan la asistencia de los niños, la participación de los padres y la asignación de profesores (Profesor 5, p. 3; Profesor 8, p.

8; Rector 1, p. 5-6) y en muchos, las tareas que deben realizar los niños se ven afectadas por sus labores en el campo y por la falta de electricidad:

El estudiante tiene que llegar a recoger la leña o a amarrar el ganado o a coger las gallinas, bueno lo que sea. Entonces no hay electricidad en esas viviendas, en el campo, o en las fincas. Ellos con su papá y su mamá, entonces, sino hacen las tareas antes de que se oculte el sol, pues al otro día va a llegar a la escuela o al colegio sin tareas (Rector 5, p. 7).

Como se indica en el informe de la Fundación Compartir (2019), los niños y jóvenes rurales han estado condicionados a asistir a: “instituciones educativas de baja calidad, que no les garantizan los aprendizajes que les permiten aprovechar las ventajas del mundo global, por un lado, y las particularidades de los territorios, por el otro” (p. 21). Esta es otra de las necesidades que se hace evidente en los contextos rurales, la cual se espera que, con la existencia de programas gubernamentales como el PEER (2018), se mitigue y se logre reducir la brecha entre las instituciones educativas rurales y las urbanas. Esto implica una satisfacción de las necesidades de infraestructura presentadas anteriormente, así como de las necesidades básicas de alimentación, higiene, acceso a la escuela y servicios públicos; apuntándole a objetivos nacionales como la mejora en la atención, cobertura, calidad y pertinencia de la educación en los sectores rurales del país.

En cuanto al tema de los servicios públicos, el rector 5 manifestó que hay sedes rurales que no cuentan con el servicio de energía porque no hay las condiciones para que Condensa llegue hasta allá y que, a su vez, las autoridades competentes no ven la necesidad de llevar el servicio ya que no hay una jornada nocturna para que sea necesaria la electricidad. Este problema, está ligado a la imposibilidad de usar los equipos del programa gubernamental Computadores para Educar; así como, al problema de que son los padres, profesores y rectores quienes debieran asumir el costo

del servicio ya que los recursos asignados a las instituciones educativas no son suficientes para pagar los de todas las sedes rurales. Esto último se ve manifiesto en la entrevista del rector 1 quien afirma que:

Los servicios públicos en cada una de las veredas son relativamente costosos, entonces prácticamente, al tener una poca población estudiantil, eso implica que va a tener un bajo recurso, y hay instituciones en mi colegio o en esta institución hay sedes que tienen, como te lo mencionaba, 6 estudiantes; 6 estudiantes es un presupuesto de \$500.000 y pagan por luz trimestral \$280.000. O sea que en 4 trimestres están pagando alrededor de un millón de pesos; ahí podríamos nosotros deducir que, en vez de tener el recurso suficiente para poder pagar los servicios, parte de esos servicios son subsidiados por la institución principal, que es la que más estudiantes tiene (p. 4).

Desde otro punto de vista, las necesidades de la escuela rural se evidencian en la falta de material pedagógico pertinente y suficiente para una educación de calidad. Para la profesora 3, las instituciones no tienen el material suficiente para las clases que se brindan y son los mismos profesores quienes deben cubrir los costos del material que requieren para realizar clases pertinentes y de calidad. Esto implica que los directivos y profesores deban hacer uso de recursos propios para cumplir con su trabajo o limitarse a usar el material que hay en la escuela, así este no sea suficiente para satisfacer las necesidades educativas y las necesidades básicas de los estudiantes.

Por otro lado, la falta de recursos afecta el cumplimiento de algunos de los objetivos de las escuelas rurales, las cuales tienen un enfoque técnico y agropecuario, en las que se deben desarrollar proyectos productivos; sin embargo, por la falta de recursos y de herramientas se

dificulta la continuidad o creación de los procesos productivos escolares como lo manifiesta el Profesor 11:

Pues hay muchas necesidades como, por ejemplo, tenemos los proyectos ¿sí? pero no tenemos herramientas para los proyectos, ¿sí? como nuestra sede es rural entonces tenemos proyectos de árboles productivos, cultivos productivos, tenemos es básicamente la huerta escolar, pero pues siempre hace mucha falta lo que son las herramientas (p. 5).

La inversión en estos proyectos productivos de la escuela rural gana relevancia en el marco del PEER (2018), el cual busca que en quince años se logre una mayor permanencia de los jóvenes en el campo, con un mayor desarrollo rural. Así, la consecución de los objetivos técnicos de las escuelas rurales y el desarrollo de proyectos productivos en las mismas, merecen un mayor reconocimiento para alcanzar las metas nacionales en educación planteadas por el mismo Gobierno.

Si bien la infraestructura es uno de los problemas principales de la escuela rural identificados por directivos y profesores, no es el único. A lo largo de la investigación se ha evidenciado otra problemática con igual grado de importancia como es el aspecto de tecnología para la educación. A pesar de la existencia de importantes programas gubernamentales que promueven el uso de las tecnologías en el sector educativo, tales como Computadores para Educar, y que han dotado a las escuelas de recursos tecnológicos, aún es un aspecto que sigue estando al margen de la educación rural por diferentes razones. En primer lugar, porque a pesar de la dotación de tabletas y de computadores a las escuelas, estos equipos no han tenido el mantenimiento requerido ni las actualizaciones pertinentes para poder utilizarlos adecuadamente:

Lo de tecnología sí nos está haciendo un poquito falta, porque pues, Computadores para Educar nos ha dado computadores, pero ya se han ido deteriorando con el tiempo,

desactualizando. Pues tenemos la sala de informática, la Alcaldía colocó el internet, pero en este momento, hay veces que sí funciona y otras veces que no (Profesor 3, p. 3).

En otros casos, se hizo la dotación de computadores y tabletas a escuelas que no tienen servicio de energía, lo que implica que los equipos no se encuentren en uso pero que se estén deteriorando con el tiempo y por el clima:

Ahorita está esto de Colombia la más tecnológica y pues, de que lleguen las *tablets* a una escuela en donde no hay luz, es una de las cosas bizarras que pasan como en, como en una de las veredas de allá de [nombre de la vereda] hay una escuela que no tiene luz, pero tiene 10 computadores y 6 *tablets* (Profesor 1, p. 6).

Lo anterior supone que, a pesar de que se han venido haciendo políticas públicas como la política para la atención integral de la primera infancia, que buscan el mejoramiento de la calidad de la educación pública y que espera reducir las brechas entre las instituciones educativas urbanas y rurales, no han sido suficientes porque hay necesidades mucho más básicas que se deben solucionar para que programas como Computadores para Educar cumplan con su objetivo de “generar equidad a través de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, fomentando la calidad de la educación bajo un modelo sostenible” (Computadores para Educar, 2019). Estas necesidades básicas están sujetas al acceso a los servicios públicos (energía, agua, gas), a los cuales no tienen acceso todas las escuelas de los sectores rurales del país, como se ha explicado anteriormente.

Así mismo, dentro del aspecto tecnológico las dificultades de acceso a internet en la escuela rural son un tema que se evidenció en las entrevistas a directivos y profesores de escuelas rurales. Existen programas departamentales como el Red WAN Departamental, programa creado por la Gobernación del Casanare y la Secretaría de Educación Departamental, que han desarrollado una

red de conexión de internet gratuita para que todas las instituciones públicas del departamento, incluyendo las escuelas rurales, tengan acceso a internet (MEN, 2011). Sin embargo, a pesar de estas iniciativas departamentales, no todas las escuelas rurales gozan del servicio. En el Meta, en Cundinamarca y en Boyacá, que fueron otros de los departamentos incluidos en esta investigación, los profesores manifestaron durante las entrevistas que, a pesar de que hay una red de internet, esta no da abasto para las necesidades de la escuela o por el contrario, explicaron que la red no llega a las escuelas que se encuentran más alejadas de la sede urbana principal. En Cundinamarca, el profesor 7 manifestó al respecto que:

Digamos que hay internet en la institución, pero no hay la cobertura para los computadores; es decir, si yo tengo un curso, con digamos, aquí el curso más grande es de 30 niños. Si a los 30 niños les pongo el internet y los computadores, no da abasto el internet y se cae la red y no les sirve para nada (p. 4).

Una problemática identificada por los entrevistados que enmarca todas las necesidades de la escuela rural mencionadas anteriormente, es el tema de la burocracia, la corrupción y el clientelismo. Ya se mencionó en otro apartado de esta categoría cómo en los departamentos estas situaciones son más visibles que en ciudades como Bogotá, pues el rector 2 manifestó que para conseguir los recursos necesarios para suplir las necesidades de las instituciones educativas, en muchas ocasiones es necesario ser amigo de alguien con influencia política y responsable de la toma de decisiones, ya que “el tráfico de influencias y la politiquería” (p. 5) se hacen muy presentes en los departamentos. Esto no es identificado únicamente por los rectores que son quienes tienen una relación directa con las autoridades departamentales, sino que los mismos profesores lo ven en sus escuelas rurales, como es el caso del profesor 1, quien en la entrevista manifestó que cuando

se presentan necesidades como en infraestructura, la consecución de recursos o el mantenimiento se dificulta como es en el caso de su escuela rural:

La escuela necesita cubierta, porque el techo está bastante deteriorado, a pesar de que hace unos 5 o 6 años le metieron, entre comillas, ciento noventa millones de pesos, entre enchape, pintura y demás, a esta sede, la verdad hoy por hoy no se nota mucho. El encerramiento es algo indispensable, pero ese dinero ya lo giraron, ya se lo comió alguien y alguien pagó casa por cárcel. O sea que técnicamente no nos lo van a dar porque pues se dice que no se puede dar dos veces para un mismo fin. Entonces se perdió lastimosamente (p. 4).

Estas necesidades de infraestructura, servicios públicos, tecnología y conectividad, sumadas a una problemática superior como lo es la corrupción, dificultan la adecuada asignación de los recursos y, por tanto, limitan el funcionamiento de la escuela rural y condicionan su capacidad para ofrecer una educación de calidad.

Por último, el análisis de la asignación de recursos para la escuela rural realizado a lo largo del proceso de entrevistas evidenció el desconocimiento de los profesores respecto a las políticas de asignación de recursos. Varios de ellos no tienen claridad en cómo les asignan los recursos para sus escuelas, conocen que vienen del CONPES, pero desconocen las diferencias presupuestales respecto a las sedes urbanas y, por tanto, no pueden exigir una mayor inversión porque no conocen las políticas de distribución ni institucionales ni gubernamentales.

b. Recurso humano insuficiente, movilidad y recarga laboral. Las políticas públicas también se refieren al nombramiento de profesores en las escuelas rurales y a las condiciones laborales de éstos y de los rectores. Según el informe de la Fundación Compartir (2019):

“el 70% de los profesores rurales del país están nombrados en propiedad, mientras que el 23% son provisionales, y el 7% restante, son profesores en vacancia temporal, en periodo de prueba y planta temporal. De estos profesores el 97,3% están vinculados a las instituciones educativas como docentes de aula” (p.32).

En esta investigación se identificó que, en la contratación de algunos de los profesores rurales, hay factores que influyen en su nombramiento como el lugar de vivienda del docente, esto porque es un beneficio para la institución educativa que el profesor viva cerca de la escuela por cuestiones de acceso a la misma y conocimiento de la comunidad. Sin embargo, es de destacar que, en su mayoría, los entrevistados han llegado a los cargos en los que se encuentran por la aprobación del concurso docente.

En cuanto a la remuneración salarial, todos los profesores reciben salarios según las tablas salariales estipuladas a nivel nacional. Sin embargo, los profesores que trabajan en escuelas rurales apartadas y con difícil acceso reciben un 15% adicional sobre su salario para cubrir los gastos de movilidad, principalmente. Para algunos de los entrevistados, este porcentaje no es suficiente en todos los casos porque las vías de acceso a las escuelas son muy complicadas y porque, aquellos que no reciben ese 15% adicional, no necesariamente tienen vías de acceso o formas de movilidad fáciles para cumplir con su labor docente:

Lastimosamente [una de las escuelas rurales] no [recibe el 15% adicional] porque está sobre la vía. El transporte no es tan fácil porque recoger pasajeros por vía últimamente se ha vuelto un complique. Pero el hecho de ser carreteable, al profesor le genera una desventaja con los demás compañeros (Rector 1, p. 6).

Asociado al tema salarial se encuentra el de la carga laboral de los profesores de las escuelas rurales. Algunos de los profesores entrevistados identificaron como un aspecto negativo de su rol

la sobrecarga laboral que tienen en sus escuelas por la diversidad de funciones que tienen para que haya un adecuado funcionamiento. En este sentido, el profesor 1 manifiesta que los profesores rurales deben hacer y saber un poco de todo para que la escuela continúe su rumbo:

Me dieron un manajo de llaves apenas llegué como de 50 llaves. Entonces a mí me toca manejar todo lo que tiene que ver con la seguridad de la escuela. Si toca cambiar un candado se cambia. Si yo considero que no tiene el nivel de seguridad toca hacerlo, entonces también soy la de seguridad. Soy a profesora de educación física, soy la profesora de inglés, soy la profesora de matemáticas, soy la profesora de informática. Hay un Vive Digital que estaba muerto y que beneficiaba a la comunidad. Tocó reactivarlo, pues tocó reactivarlo entonces soy la gestora del Vive Digital (p. 3).

La carga laboral de los profesores también se ve afectada por la rotación de personal y por la falta de nombramiento de algunos profesores. Según manifestó el profesor 2, en su institución hace falta una profesora que salió por licencia de maternidad, tiempo durante el cual fue reemplazada por otra, pero al finalizar su tiempo de licencia, la profesora titular renunció y la otra docente había sido trasladada. Esta situación ha traído como consecuencia que en la actualidad tres cursos no cuenten con profesor de matemáticas. Así como este caso, varios profesores aludieron a que la carencia de personal les obliga a cubrir diversidad de cursos y funciones. En el caso particular de la escuela descrita por el profesor 3, existen solo 3 profesores y ellos deben asumir todos los ciclos básicos de educación (básica primaria y básica secundaria). Cuando se debe atender a todos los cursos al mismo tiempo, se disminuye la posibilidad de ofrecer una educación más personalizada, como lo expresa el profesor 8:

Hay cursos muy importantes, por ejemplo, para mí, primero es muy importante porque es la base para que ellos aprendan a leer y escribir, y quinto, ya deben pasar muy bien para pasar

a 6° y empezar su bachillerato. Entonces a mí me parece que es un aspecto muy importante personalizar más, para personalizar los estudios de los chicos porque estamos generalizando, que córrale para acá, que el uno hizo una cosa, que el otro otra y no le tomamos la debida importancia a cada chico para su vida (p. 3).

Los profesores manifiestan que hay una subvaloración del trabajo que realizan, hecho que se ve reflejado en sus limitadas posibilidades de ascenso, una reducida movilidad profesional, bajos ingresos y una excesiva carga laboral. Con respecto a este punto el profesor 5 manifiesta:

Pues el horario, en ocasiones sí se evidenciaba un exceso de carga laboral, pues básicamente fue por lo siguiente: porque el colegio en un principio no tenía rector. Entonces, cuando llegó la figura de rector, pues ya faltaba como un mes para que terminara el año escolar. Entonces, en ese mes, él decidió dejar todo listo. Entonces eso influyó en la carga laboral para todo el grupo de docentes y administrativos, que fue realmente, muy, muy grande (p. 4).

El problema de sobrecarga se agudiza por la falta de personal especializado en las escuelas rurales. Para el profesor 2 la ausencia de un psico-orientador dificulta la atención a los casos particulares de los estudiantes:

Por ejemplo, el psico-orientador, él está para las dos sedes. Entonces, como no tiene oficina arriba, él casi no va. Y pues para uno remitir casos para decirle: no, váyase hasta la escuela, pues no me parece ¿no? Pienso que debería o mirar a ver cómo se acomoda a estar allá en dos lugares o haber uno para cada sede porque de todas maneras siempre en ésta, afana mandar a los niños desde allá (p. 4).

En cuanto al tema de formación docente, que hace parte de las condiciones de equidad, los datos arrojados por las entrevistas señalan que los docentes se sienten insatisfechos con las oportunidades que se les ofrece en ese sentido y que ello limita las oportunidades de atender las

necesidades particulares de sus estudiantes. Es el caso de los profesores 1, 2, 9 y 10, quienes argumentan que la capacitación que han recibido para atender las necesidades especiales de sus estudiantes ha sido insuficiente y que ellos mismos deben buscar las herramientas para dar una atención adecuada. Sin embargo, otros manifiestan que el Ministerio de Educación Nacional sí ha brindado capacitaciones de un alto interés para los docentes, con temáticas tales como los derechos básicos de aprendizaje, el Programa Todos a Aprender (PTA), el uso de tecnología en el aula, entre otras.

Para los rectores también es evidente la sobrecarga laboral que deben enfrentar en sus instituciones educativas. El rector 3 manifestó al respecto que,

Desafortunadamente con la modernización del Estado, muchas de las funciones que la Secretaría de Educación venía desarrollando han pasado a la institución educativa. O sea, la construcción de política educativa en el país no cesa, a diario se construye alguna nueva, (...) y pues desafortunadamente eso ha desbordado mucho las funciones de los rectores. Entonces el rector debe de velar por el horario de entrada, por las funciones de los docentes y el cumplimiento de su jornada, por la estabilidad de los estudiantes, por la infraestructura, por el buen funcionamiento desde el punto de vista administrativo de la institución, la buena ejecución de los recursos; y pues diariamente estamos, digamos que apagando incendios. (...) necesidades de tipo administrativo (...) que mantienen muy ocupado y muy desubicado al rector porque está haciendo actividades diariamente que impiden la concentración del directivo docente en lo que tiene que hacer, en el quehacer de la misión que es el mejoramiento de la calidad educativa y la estandarización, digámoslo así, del currículo (...)

(p. 4).

En lo referente a la formación de los rectores y directivos, la mayoría de los entrevistados cuentan con maestrías en educación y pedagogía, siendo sus posgrados en otras áreas del conocimiento. Cabe destacar que los directivos entrevistados obtuvieron sus plazas por la aprobación del concurso y obtuvieron sus títulos de posgrado, en algunos casos, con apoyo institucional, pero en la mayoría de los casos lo han hecho con recursos propios.

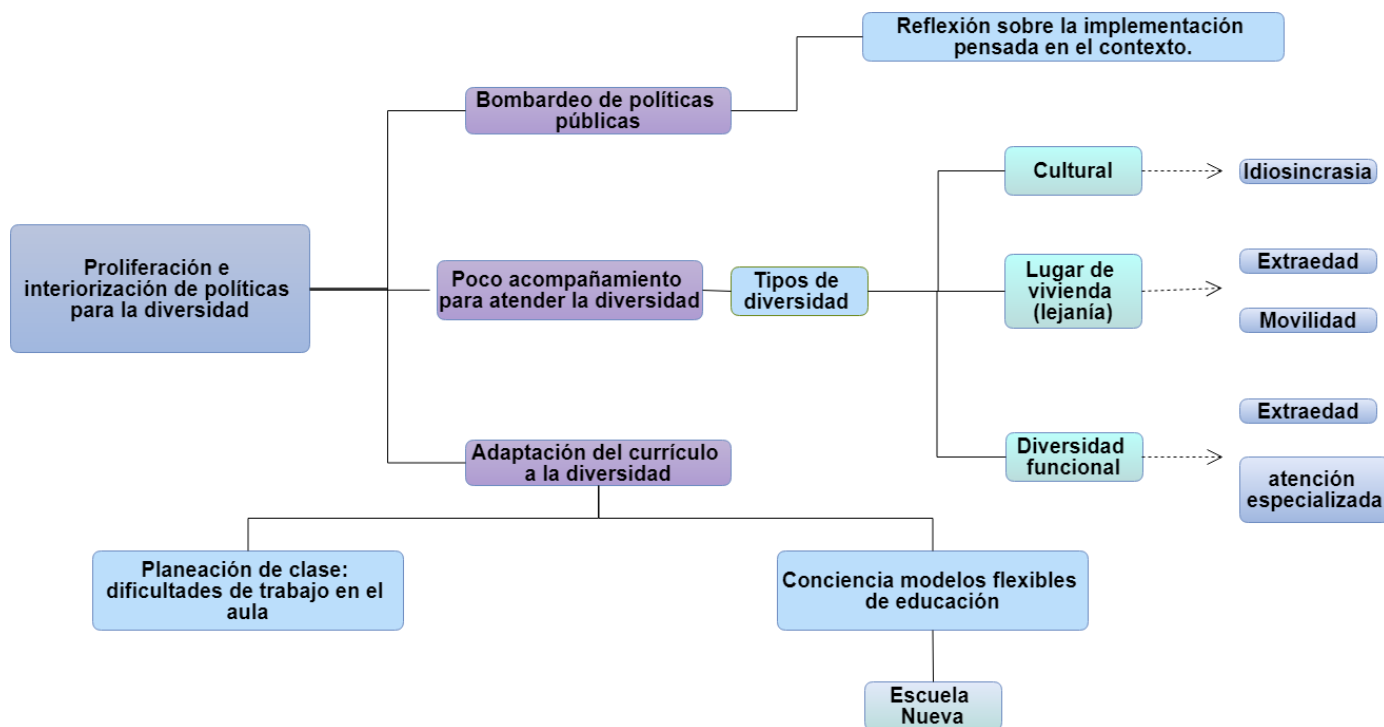
4.2.2. Proliferación e interiorización de las políticas para la diversidad. Desde hace varios años, el Ministerio de Educación Nacional ha centrado su atención en la inclusión de la población con diversidad funcional y con capacidades excepcionales al sistema educativo formal, garantizando el derecho a la educación a toda la población por igual. Lo anterior con el fin de que los niños y jóvenes colombianos tengan la oportunidad de participar activamente en todos los aspectos de la vida de sus comunidades, hechos que se han materializado en decretos como el 1421 de 2017 (República de Colombia, 2017), en el Diseño Universal del Aprendizaje [DUA] y el Plan Individual de Ajustes Razonables [PIAR].

Con las políticas de inclusión promovidas por el MEN, las instituciones educativas tienen la obligación de recibir a toda la población que requiera del servicio educativo sin importar sus condiciones particulares (necesidades especiales, etnia, raza, género, orientación sexual, nacionalidad) de manera que se garantice el derecho a la educación y se promueva la inclusión. En este sentido, cabe destacar la definición de inclusión propuesta por el Ministerio para comprender la visión de los profesores y directivos en la atención a la diversidad que proponen sus instituciones educativas, de esta manera el MEN determina que: “la inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, y para lograrlo se

requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad” (Centro Virtual de Noticias, MEN).

La categoría que se describe a continuación muestra que, si bien el gobierno nacional ha propendido por trabajar el tema de inclusión, sus políticas no han sido interiorizadas por la comunidad escolar por distintos motivos. Entre ellos se destacan que se han establecido un sinnúmero de políticas sin que se haya reflexionado en cómo se implementarán en los distintos contextos en los que se ubican las escuelas. Los datos de las entrevistas muestran que, si bien rectores y profesores saben que se han propuesto políticas, desconocen el verdadero significado de la palabra diversidad y carecen de formación para poder hacer los acompañamientos requeridos en cada caso. La diversidad requiere que los currículos se adapten a las particularidades de los estudiantes y sus contextos. La falta de profundización sobre las distintas políticas que promueve el gobierno nacional, aunado a la carencia de recursos financieros y de talento humano, que se explicó en la categoría anterior, conducen a una reducida atención especial y adaptación curricular en la escuela rural. La Figura 3 resume estos puntos y los rasgos de esta categoría que se explican a continuación y que se ilustran con fragmentos de las entrevistas.

Figura 3: *Proliferación e interiorización de las políticas para la diversidad*



Fuente: Elaboración propia

La multiplicidad de políticas nacionales formuladas en los últimos años que involucran a todas las instituciones educativas urbanas y rurales, en muchos casos carecen de pertinencia para determinados contextos, ya que no contemplan todas las variables a las que un directivo o profesor de un sector rural se enfrentan día a día por la particularidad de los contextos rurales del país. La diversidad de la población que concurre en estas escuelas presenta características diferentes a nivel cultural y raizal, así como también se diferencia por ser población dispersa, con dificultades de acceso por aspectos de movilidad y lejanía, todo lo que confluye en altos índices de rezago escolar, extraedad y baja continuidad en los procesos educativos por la rotación estudiantil.

4.2.2.1. Diversidad: una visión reducida. Uno de los aspectos centrales de la justicia social es su atención a la igualdad de oportunidades para la diversidad estudiantil. Un hallazgo interesante de este trabajo es que cuando se formuló la pregunta sobre atención a la diversidad en la escuela

rural, casi todas las respuestas ofrecidas tanto por rectores como por profesores estuvieron relacionadas con atención para las personas con diversidad funcional. Se emplean estos términos para superar la semántica asociada al término ‘discapacidad’. La diversidad funcional según Díaz-Posada y Rodríguez-Burgos (2016) es: “una corriente de lenguaje y pensamiento que contribuye a la transformación de representaciones sociales desfavorables” (p. 44) que se han suscitado con etiquetas que desvalorizan a ciertos tipos de poblaciones.

Las investigadoras de este proyecto esperaban obtener respuestas asociadas a niños y jóvenes pertenecientes a diferentes etnias, afrocolombianos, con necesidades especiales (educativas y discapacidad funcional), campesinos, rurales, desplazados, víctimas, venezolanos, población flotante y niños y jóvenes en extraedad, presentes en las instituciones educativas. Sin embargo, esto solo ocurrió cuando se preguntaba puntualmente por estos grupos. La diversidad se asume como atención a estudiantes con discapacidad o como la posibilidad de reconocer las culturas de los estudiantes en eventos en la escuela. En los siguientes fragmentos se muestra la ambigüedad que genera el término diversidad y en el segundo se ilustra la concepción del rector ligada a celebraciones de tipo cultural.

¿En cuánto a discapacidad o a diversidad? [referido a cómo se atiende la diversidad en la escuela]. Ambas cosas. Cuando hablamos de discapacidad hablamos de niños en situaciones de discapacidad, y precisamente en un sistema como el que nosotros denominamos sin matrícula, ahí nosotros referenciamos los niños que su discapacidad está valorada y certificada por una EPS o por un médico. Entonces se atienden bajo una población especial (Rector 4, p. 6-7).

Nuestro currículo se ajusta a la diversidad. De hecho, celebramos todas las fechas que tienen que ver con la diversidad. Cuando hay que celebrar el día de las víctimas, celebramos el día

de las víctimas con mensajes, con apoyo, con izadas de bandera, con reconocimientos a las personas víctimas. Cuando se celebra el día de la raza o el día de las negritudes también lo hacemos para que los muchachos se integren y, efectivamente existen unos programas institucionales del orden departamental que pretenden trabajar muchísimo la inclusión educativa (Rector 3, p. 9).

En el siguiente caso, el rector de la institución alude directamente a la discapacidad y enfatiza en la promulgación de iniciativas por parte del Estado con el propósito de integrar a los niños al aula de clase, pero la falta de preparación docente dificulta ese cometido y ha conducido a la incertidumbre de los maestros sobre cómo atender los distintos casos:

El Estado colombiano promulgó un decreto: ‘intégrense a todos los muchachos en el aula escolar sin importar su discapacidad’. Siempre decían que deben estar en el aula escolar. Lo que trajo como consecuencia que los profesores se desesperaran en el aula de clase y, al punto de no poder atender a los muchachos (Rector 3, p. 10).

El siguiente fragmento corresponde a una profesora, que al igual que otros docentes en este proyecto, señala las graves consecuencias que trae la implementación de políticas de inclusión sin que haya una adecuada preparación. La docente señala que la falta de conocimiento y organización los lleva a responder de la manera que consideran pertinente y ello podría conducir a pensar en que no se esté haciendo el trabajo adecuado para potenciar al estudiante, además de que agudiza la sobrecarga de los maestros (Profesor 9):

Nosotros los docentes somos toderos y eso lo sabe todo el mundo. Como el gobierno quiso que no se discriminara a nadie, que estuvieran los niños en las mismas condiciones, tenemos un poco de dificultad ya que nosotros no hicimos carrera en este tipo de población. Eso lo debe hacer alguien especializado en este tipo de población. Entonces, la capacitación que

nos brindan es mínima y nosotros tenemos que sacar habilidades de nosotros para manejar este tipo de población por cuenta nuestra (p. 6).

4.2.2.2. Adaptación curricular a la diversidad: un aspecto a mejorar en la agenda rural.

Atender la diversidad implica trabajar currículos contextualizados y pertinentes para los territorios y sus estudiantes. Un modelo ampliamente reconocido es Escuela Nueva cuyo objetivo fue impulsar una “metodología participativa de trabajo entre alumnos y docentes, la utilización de guías de aprendizaje, cambios en las estrategias de capacitación de los docentes y directivos docentes, asistencia técnica y dotación de bibliotecas a la escuela” (MEN, 2010, p. 7). El modelo permite el trabajo multigrado, atiende a la heterogeneidad en edad y la diversidad cultural, económica y étnica. Se esperaba que los participantes relataran sus experiencias sobre el modelo y sus adaptaciones, sin embargo, esto solo se presentó con algunos participantes, quienes de forma detallada describieron las bondades del modelo, como la flexibilidad, el fomento del trabajo colaborativo y la atención al ámbito en el que se desenvuelve el estudiante. Se observa por ejemplo en el fragmento del profesor 1, el aprovechamiento del entorno del estudiante para trabajar los contenidos propuestos para la clase de Ciencias. El mismo fragmento señala que el modelo Escuela Nueva requiere de planeación y adaptación constante, pero que favorece la interacción con el entorno:

Nosotros tenemos varias estrategias pedagógicas. Trabajamos Escuela Nueva, guías por procesos. Trabajamos por micro proyectos (Profesora 10, p. 2).

Entonces yo puedo dar, si en el contexto aparece una iguana [es algo] muy normal; un oso hormiguero, también muy normales por allá. Entonces poder dar el orden de los mamíferos: ‘mira eso es un mamífero, esto es un reptil’ y se prestó, pues lo damos. Porque tengo que

manejar el currículo completamente y sé que eso lo puede dar en tercer período, pero si estamos aquí, pues démosle, si se da la oportunidad, estamos ahí. Tenemos ‘el gaje’ y pues no más se colocan observaciones al lado de nuestro planeador porque también manejamos planeador. La gente cree que, en Escuela Nueva, no [se emplea el planeador]. Es diferente, solo cultivamos y demás. No, allá también. Sino que salimos más del salón y damos, utilizamos todo lo que tenemos porque tenemos mucho. Entonces hay que aprovecharlo. (Profesor 1, p. 2).

La flexibilidad del modelo Escuela Nueva es resaltado por un rector quien alude a que el modelo permite que los niños sigan desarrollando sus actividades en el campo y que no presenten rezago frente a los contenidos planteados:

Esas guías estructuran unas formas de clase y establecen una flexibilidad en el currículo. Hablamos de currículo en el proceso de organización de la guía, de desarrollo de la guía y hablamos de flexibilización también en el sentido de que la población que se surte de ese beneficio educativo por ser rural, entonces los niños tienen que ayudar en labores de campo, situación que obliga a que en momentos de cosecha los niños no puedan asistir a clases... en el momento en que esté en actividades de cosecha, pues pueda tener su guía en su casa y pueda ir desarrollando las actividades para luego presentarlas al docente y hacer una retroalimentación con el docente del proceso educativo que ha venido desarrollando (Rector 1, p. 2-3).

De otro lado, se evidencia un esfuerzo por integrar los intereses de los diferentes tipos de población de la escuela en los currículos, pero no se observa un trabajo de inclusión más orientado a trabajar en los talentos de los niños y jóvenes, en sus necesidades físicas, cognitivas, emocionales o de cualquier otra índole, o a estimular el aprecio por su acervo étnico o cultural ya sea por

desconocimiento de los profesores para hacerlo, por la ausencia de planeaciones conjuntas entre los profesores o por falta de direccionamiento de las Secretarías de Educación y de los mismos directivos de las instituciones educativas. Cabe destacar que, los participantes señalaron problemáticas a la adaptación del currículo relacionadas con cambios comportamentales de los estudiantes y como resultado de transformaciones en sus contextos, como se evidencia en la entrevista del profesor 5:

Se comenzó a hacer un trabajo para la parte agropecuaria que por eso así se llama la institución, [nombre de la institución], porque esas eran las necesidades que tenía la población. Pero se ha visto algunos cambios comportamentales o de contexto. O sea, de los muchachos, ¿sí? Ellos ya no están tan enfocados en su parte agropecuaria o a la producción de alimento como tal, sino que ellos ya quieren otras cosas. Por ejemplo, les interesa la parte de informática” (p. 6).

La adaptación curricular también se ve bastante afectada por la sobrecarga laboral de los profesores, por la alta rotación estudiantil que retrasa la implementación curricular y el trabajo pedagógico en el aula con todos los demás estudiantes. Para los docentes principalmente, el logro de metas se ve entorpecido por la movilidad estudiantil:

Ellos son una población flotante. Entonces influye bastante porque digamos ellos pueden estar un período estudiando y el siguiente se mueven a otro municipio. entonces es una problemática. Así como se van llegan otros. Entonces no puede haber como un camino, como que uno traza sus objetivos y metas para todo el año, pero a veces no se pueden dar (Profesor 7, p. 7).

De igual forma, los profesores reconocen la falta de acompañamiento de personal especializado en la adaptación del currículo y en el trabajo con la población diversa como un

problema para una adecuada atención; y al igual que ocurre en el escenario urbano, el número de estudiantes que atienden algunos profesores es bastante elevado, lo cual, como se mencionó anteriormente, desfavorece la personalización.

Llama la atención, que contrario a las percepciones de los profesores, algunos rectores consideran que el currículo sí se adapta adecuadamente a la diversidad estudiantil de sus instituciones. Según sus visiones, en primer lugar, el currículo es universal en cuanto a las temáticas que se estudian en el aula de clase. Además, consideran que se están realizando capacitaciones en los PIAR por medio de los cuales “prácticamente se estructura la necesidad de cada estudiante y lo que tiene que dársele” (Coordinador 1, p. 7). Otros manifiestan que la adaptación del currículo se hace en la adaptación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), de los planes de aula y en la transversalización de los temas que se realizan en las semanas de trabajo institucional; para otros el currículo sí se adapta, pero faltan muchas cosas para atender satisfactoriamente a la diversidad de la población que hay en las instituciones educativas.

En algunos casos se menciona que, si bien el gobierno nacional ha estipulado la puesta en marcha de actividades orientadas a examinar la diversidad étnica y cultural de la nación, dichas actividades no se han evidenciado en las instituciones rurales, lo cual genera grandes interrogantes frente al desarrollo cultural e intercultural de los estudiantes:

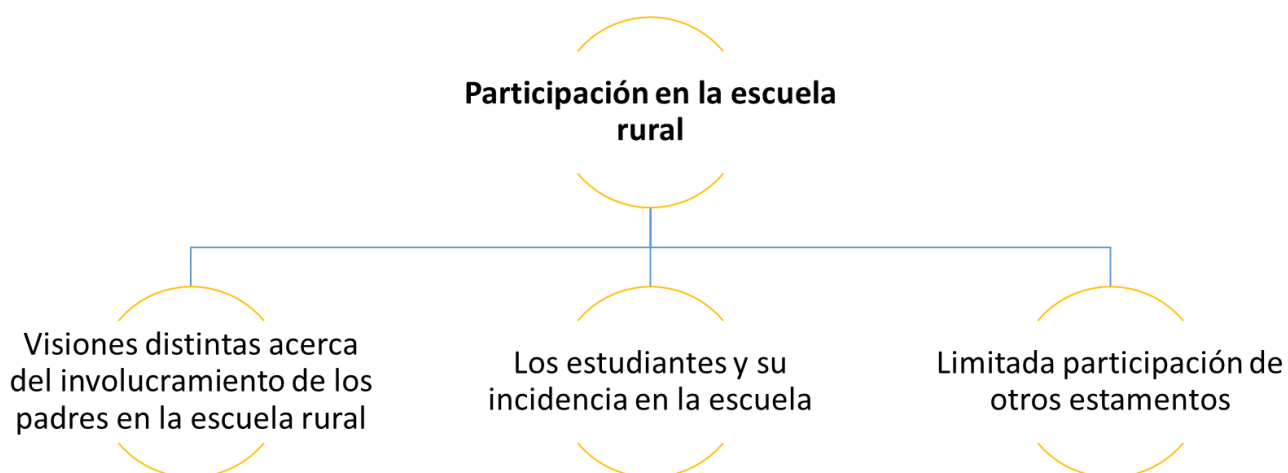
Se supone que está el proyecto organizado de la afrocolombianidad, pero pues no se ha desarrollado el primer proyecto. Pero ellos deben desarrollar una actividad. Está así estipulado, como el proyecto de Escuela de Padres, el Proyecto de Sexualidad. Existe ese proyecto. Pero todavía no he visto que hayan empezado con una actividad, no (Profesor 2, p. 6).

Y para otras el currículo se adapta a través de los planes de estudio articulados con instituciones como el SENA.

4.2.3. Participación en la escuela rural: estudiantes, padres de familia y otros estamentos. La participación de los padres de familia es determinante para el funcionamiento de cualquier institución educativa. De hecho, el Decreto 1286 de 2005 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) regula la participación de los padres en las instituciones educativas públicas y privadas, en éste se presentan los derechos y deberes de los padres de familia con el objetivo de promover la participación efectiva de éstos en el mejoramiento de los procesos educativos institucionales. Esa investigación señala que hay una percepción positiva sobre la participación de la familia en los procesos formativos de los estudiantes, pero que esa participación se podría incentivar mucho más. De otro lado se destaca que, si bien aún debe haber mucha más conexión con el sector empresarial, algunas alianzas con entidades como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y otros tipos de organizaciones favorecen la adaptación curricular e inciden en el desarrollo de la escuela rural.

La Figura 4 muestra la organización de la tercera categoría de análisis, que será explicada a continuación.

Figura 4: *Participación en la escuela rural: estudiantes, padres de familia y otros estamentos*



Fuente: Elaboración propia

4.2.3.1. Visiones distintas acerca del involucramiento de los padres en la escuela rural.

Las entrevistas muestran que hay una participación positiva de los padres de familia para el funcionamiento de la escuela rural. Esto se ve reflejado no solo en las instancias previstas para tal efecto como las asociaciones de padres y los consejos de padres, sino en actividades para el mejoramiento de la infraestructura y en actividades de apoyo como jornadas de limpieza, jardinería, mantenimiento de huertas escolares y en la consecución de recursos financieros. Este tipo de participación se logra en la medida en que exista un buen relacionamiento con los profesores. Cuando las relaciones son tensas, se producen tensiones que afectan el involucramiento de los padres y otros miembros de la comunidad:

Aquí por lo menos ellos [padres] ayudan con todo lo que es aseo, guadañada, ayudan a que la misma institución esté en las mejores condiciones. Siempre y cuando hagan un buen trabajo con los profesores y que el profesor sea accesible a la comunidad porque hay profesores que no son accesibles a la comunidad y entran al choque, situación que no debería presentarse porque uno tiene que apoyarse en su comunidad (Rector 1, p. 7).

Es importante mencionar que los directivos docentes enfatizan en la necesidad de apelar a las instancias dispuestas por la normatividad para promover la participación de la comunidad. De forma recurrente se menciona el gobierno escolar como una manera de asegurar la promoción de la participación democrática de todos los actores escolares. A manera de ejemplo se presentan estas palabras de uno de los rectores:

Va desde los directivos docentes, pasa por los administrativos, los docentes, llega a los estudiantes y trasciende a los padres de familia y al sector productivo. Si existen los mecanismos de participación y se procuran de acuerdo con la ley. Estamos hablando de un 1860. Listo. Estamos hablando de las nuevas normatividades. Estamos hablando de la 1620, de los decretos 1965, de la nueva normatividad 1065. Todo eso involucra a los padres, a que el área administrativa tenga participación efectiva dentro del gobierno escolar. Entonces va desde consejo académico, comité de convivencia, comité de evaluación y promoción, consejo estudiantil, asociación de padres de familia, consejo de padres y todo lo que va por allá, personería, contralor, representantes (Rector 4, p. 8).

Empero, estimular la participación de los padres trasciende la normatividad. Para el profesor 4, esa participación está condicionada por las facilidades que la escuela brinde en términos de horarios de atención y formas de comunicación. El rector 2, por su parte, señala que la participación de los padres en la escuela incentiva la participación ciudadana, y a partir de esto,

son ellos quienes se convierten en los principales auditores de las decisiones municipales. Otra profesora señala los cambios producidos a partir de la participación de los padres de familia y las tensiones que esto puede generar con las administraciones locales o municipales. Los padres comienzan a tomar un rol protagónico que puede ser percibido como una amenaza:

El consejo de padres es muy activo y muy dinámico. Digamos que ese es otro cambio que ha vivido este municipio, y de por sí, los administradores de este municipio le tienen mucho temor a la participación ciudadana porque lo ven como una amenaza (Rector 2, p. 6).

También hay otros docentes que perciben que la participación de los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos dista de lo que sería deseable. Esto deja al descubierto que la integración de los padres a los procesos de la escuela rural es un tema que requiere exploración.

La participación de padres de familia es diferenciada. Entonces hay unos papás que están en la institución, en qué hay que hacer y son muy atentos. Si hay por ejemplo que recoger un dinero, ellos lo recogen para una salida pedagógica. Sí, hay unos y hay otros que en definitiva ¡nada! Ni siquiera pues asisten a las reuniones, que en ese caso ya se habla con la comisaría y se lleva otro proceso. Pero la población es en definitiva muy diferenciada. Los que trabajan muchísimo y los que, mejor dicho, van al colegio solo a matricular y no más. (Profesor 5, p. 7).

4.2.3.2. Los estudiantes y su incidencia en la escuela. Algunos de los entrevistados también aluden a la activa participación de los estudiantes en espacios como el Gobierno Estudiantil, que son centrales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el profesor 5 los estudiantes: “participan con su dedicación y con, digamos, cuando ellos entienden que estamos contribuyendo de una u otra manera a su vida y a su calidad de vida (p. 7). Para otros, la

preocupación por la comunidad es evidente en muchos de ellos (Profesor 5). Algunos destacan la importancia de su participación en los órganos de gobierno escolar como una manera de fomentar su liderazgo para solucionar problemáticas de la escuela, así como lo señala el siguiente directivo docente:

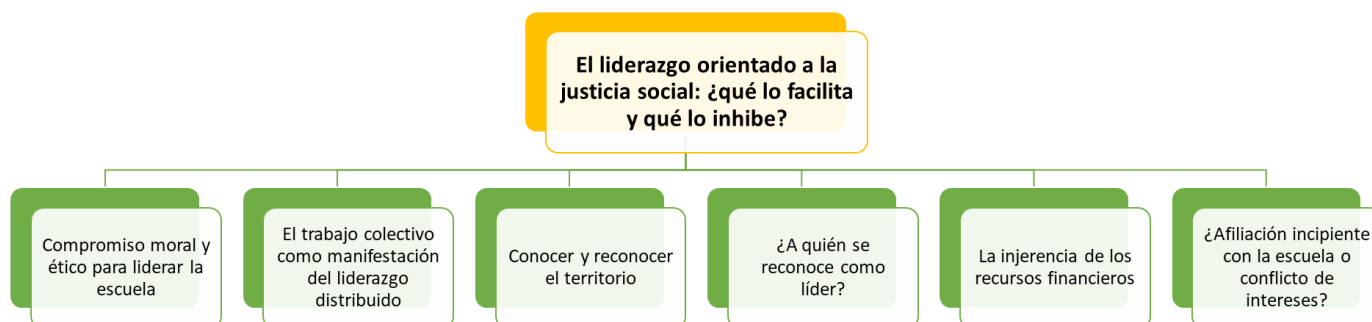
Aumentar esa capacidad, es fortalecer esa capacidad en los estudiantes para que logremos impactar a los demás. Definitivamente en la construcción y el mejoramiento institucional tanto del clima escolar, del ambiente de aula, de la convivencia escolar, de la mejora académica. Depende muchísimo de ellos, de los estudiantes. Es más bien como un proceso de autoformación, que ellos, entre ellos mismos sean capaces de hacer ese proceso de autoformación, que con muchísima alegría te cuento, lo pudimos experimentar el año pasado. Los muchachos mismos nos ayudaban a solucionar problemas de convivencia escolar, a mantener a la institución educativa en orden (Rector 3, p. 13).

4.2.3.3. Limitada participación de otros estamentos. La investigación muestra que hubo también algunos actores ausentes cuando se mencionó el tema de participación en la escuela rural. Casi nadie nombró, por ejemplo, a los exalumnos, las Alcaldías y las Juntas de Acción Comunal, así como tampoco la vinculación con el sector industrial o empresarial como lo señala el profesor 6, por el distanciamiento o ausencia de esas empresas en los lugares donde se ubican las escuelas: “digamos que del sector productivo pues es poca participación, porque no hay digamos empresas cercanas o no hay convenios con otras instituciones” (p. 6). En otros casos se mencionó la incidencia negativa de las políticas de la empresa, que limitan la participación de los padres de familia en las propuestas de las escuelas:

El problema que nosotros tenemos acá es que las empresas les dan poco tiempo para asistir a reuniones de padres de familia, a los talleres. El colegio y la orientadora organizan talleres y entonces, pues la asistencia es muy poca porque las empresas no les dan el tiempo (Profesor 3, p. 5).

4.2.4. El liderazgo orientado a la justicia social: ¿Qué lo facilita y qué lo inhibe? Si bien las problemáticas descritas en el apartado anterior están totalmente relacionadas con aspectos que promueven o limitan el liderazgo orientado a la justicia social, es importante resaltar algunos aspectos claves que se describen a continuación. En general se puede afirmar que los participantes de esta investigación consideran que el liderazgo orientado hacia la justicia social se facilita cuando media un compromiso moral y ético con la comunidad, basado en el buen ejemplo, el trabajo colectivo y el conocimiento del territorio. Por su parte, nociones de autoridad, relacionamiento débil entre los miembros de la comunidad académica y experticia limitada sobre gestión de recursos actúan de manera negativa en la posibilidad de búsqueda de mejoramiento de las condiciones de las instituciones escolares. Estos hallazgos se pueden resumir en la Figura 5, que se explica a continuación.

Figura 5: Aspectos que posibilitan o dificultan el liderazgo orientado a la justicia social.



Fuente: Elaboración propia

4.2.4.1. Compromiso moral y ético para liderar la escuela. Esta categoría se propone como respuesta a los factores que favorecen el liderazgo orientado a la justicia social. La moral se asocia con el conjunto de normas, creencias, valores y costumbres que guían la conducta de los seres humanos en la sociedad. Lo ético se vincula con lo moral en cuanto es reflexión del individuo acerca de ese conjunto de valores y creencias que afectan su conducta. Los datos de esta investigación señalan que se actúa con justicia social cuando los líderes dan muestra de compromiso moral y ético que les impulsa a transformar las condiciones de la escuela. Los profesores son principalmente a quienes se les atribuye un papel fundamental en el direccionamiento de la escuela. Ellos mismos se reconocen como figuras de autoridad y respeto. Y son quienes con un alto nivel de motivación, pasión, interés y voluntad emprenden tareas orientadas a estimular a los estudiantes fomentando prácticas que atañen a sus contextos

particulares. En el siguiente ejemplo, el profesor 8 manifiesta que son 3 profesoras quienes se encargan de direccionar los proyectos de los estudiantes que están vinculados con sus actividades agropecuarias. Las tres maestras laboran en una institución que ha tenido una pérdida ostensible de planta docente (de 8 maestros solo permanecen 3), pero a pesar de esta deserción, han hecho un trabajo colaborativo para tratar de adaptar el currículo y personalizar la atención a los 80 estudiantes que tienen a su cargo.

Un líder mueve a la comunidad, porque si no mueve la comunidad, pues... En este momento estamos las tres profesoras en una etapa especial. Cada una en una rama especial. Las tres nos repartimos los proyectos. Una lidera el proyecto de la huerta. Con respecto a organización, organizamos las tres. Cada una hace una tarea puntual. Todo lo lideramos las tres (Profesor 8, p. 5).

De otro lado se observa la injerencia de los docentes en la consecución de recursos cuando éstos no son logrados por el rector. Los docentes son conscientes de la importancia de apelar a los fondos regionales y estatales para subvencionar los costos educativos de las instituciones o para mejorar sus asignaciones salariales. El siguiente fragmento relata la pérdida de una bonificación ocasionada por la gestión ineficiente de la rectora, y muestra la movilización de los maestros para lograr un incentivo del 15% al que tienen derecho por laborar en áreas de difícil acceso. Según lo establece la normativa, es decir el artículo 24 de la Ley 715 de 2001 y el artículo 2 de la Ley 1297 de 2009, un docente tiene derecho a una bonificación del 15% cuando labora en un establecimiento educativo rural que requiere unas condiciones de transporte especiales por tratarse de una zona de difícil acceso, hecho que debe estar certificado mediante un acto administrativo bien sea por el alcalde o gobernador de la región. Los maestros, en este caso, por su propia iniciativa logran la bonificación correspondiente:

La rectora es una persona, cómo decirlo, es una persona noble, educada, diplomática, pero no gestiona muchas cosas. Incluso a veces nos toca a nosotros porque en este caso la rectora no lo hace. Ella de pronto uno le propone y ella da el visto bueno, pero ella no crea. Por ejemplo, lo que yo le comentaba del 15% adicional por trabajar en el sector rural. El año pasado lo perdimos y dijimos, ‘no espere, este año no nos podemos quedar esperando a que la profe gestione eso porque no lo va a gestionar’. Nos tocó reunirnos a todos los docentes para ir a hablar con el alcalde, por eso logramos la ruralidad este año, o si no estaríamos sin ese apoyo (Profesor 7, p. 9)

Los rectores también hacen un reconocimiento de la labor docente y sus habilidades para convocar a la comunidad, especialmente a los padres de familia, para que participen de las actividades programadas por la escuela bien sea de tipo académico o para mejorar el entorno de la institución. Los datos permiten afirmar que los profesores en la escuela rural atienden una multiplicidad de tareas que van desde lo pedagógico hasta lo administrativo y que incluye también un fuerte trabajo con la comunidad, especialmente con los padres de familia. Es interesante que, mientras varios estudios resumidos por Preston, Jakubiec y Kooymans (2013) proponen que el directivo rural metafóricamente tiene que usar varios sombreros, es decir asume múltiples roles, en el caso colombiano parece ser el docente quien se responsabiliza del buen funcionamiento de las áreas pedagógicas, de la gestión de recursos y de abrir y mantener canales de comunicación con la comunidad de padres de familia. Algunos fragmentos que ilustran estos puntos se incluyen a continuación.

Son líderes mis maestros allá en la sede [nombre], porque bajo el liderazgo de los maestros hemos logrado que la sede cada vez sea más bonita. Ellos convocan a la comunidad a una

jornada de aseo, convocan a la comunidad a una jornada académica, y los padres de familia acuden con mucha responsabilidad. (Rector 3, p. 11).

Muchos padres no saben leer ni escribir. Ese es el ejemplo que los niños tienen, y eso es lo que ellos pueden dar porque no pueden dar más. ¿Qué hay que hacer? Pues, ahí es donde entra la escuela. Yo siempre he dicho que esto es un trío: el docente, el estudiante y el padre de familia. Entonces yo creo que hay que meterse al rancho como yo les digo: ‘vamos a meternos al rancho....¿Usted qué está haciendo para que él [estudiante] sea profesional?, o ¿cómo hacemos? Vea yo conozco esto. Yo conozco esta empresa. ¿Qué hace, para que usted ahorre 100 pesitos diarios? ¿Usted sabe cuánto son 100 pesos diarios para un niño de primero, hasta que termina 11? Eso por lo menos es para el primer semestre. Y créame, un chico que ya entra, ya huele universidad, no va a querer salir. Cuando él ve qué tiene cerca, él va a buscar becas, él va a buscar trabajo, él va a buscar lo que sea (Profesor 1, p. 5).

En el fragmento anterior, la docente narra el trabajo de concientización que hacen los maestros con los padres de familia. El propósito es incentivarlos en la búsqueda de mejores opciones para el futuro de sus hijos. Así como en este caso, de forma recurrente, los docentes señalan su intención en incidir en la disminución del rezago y eventual deserción de sus estudiantes en el sector rural. Ello se hace estableciendo vínculos más cercanos con la familia.

El buen ejemplo aparece de manera recurrente como otra característica de la actuación moral y ética. Ser modelos de buenas conductas, de organización, de participación y de trabajo colaborativo y en equipo es frecuentemente mencionado en las entrevistas.

Un líder debería ser esa persona que organiza y dirige a su equipo a conseguir unos excelentes resultados, pero dando ejemplo también. No solo mandando, sino dando ejemplo y poniéndose la camiseta (Profesor 2, p. 7).

Un líder es aquella persona que, con su ejemplo, con su palabra, con sus acciones, con sus acompañamientos, logra cambios importantes en la transformación de un entorno social; en particular en la participación. Yo me voy tranquila, el día que me tenga que ir, cuando sepa que la gente aprendió a participar y aprendió a que había unos escenarios en donde, con toda tranquilidad, uno puede levantar la mano y cuestionar así sea al presidente de la República. Entonces digamos ese es un cambio importante (Rector 2, p. 7).

En el caso anterior, el directivo docente hace referencia a la búsqueda de una postura emancipatoria de la comunidad escolar. Lo moral y ético se ve reflejado en la intención de generar conciencia acerca de la importancia de la participación en pro de confrontar la desigualdad y la injusticia. Si bien, como se mencionó anteriormente, la participación en la escuela rural está prevista por medio de los comités de convivencia, aún se vive un distanciamiento de los padres lo cual afecta las propuestas de formación y acompañamiento que proponga la escuela rural. En ese sentido, aquellos docentes que proponen un trabajo mancomunado con la familia están propendiendo por actos encaminados a fomentar la justicia social. Llama la atención en la cita del rector 2, que invita al cuestionamiento y a la a participación de la comunidad.

4.2.4.2. El trabajo colectivo como manifestación del liderazgo egalitario y distribuido. Es importante recordar que la literatura sobre liderazgo escolar ha enfatizado tendencias colectivas entre las que sobresale el liderazgo distribuido. Según Spillane (2005), esta forma de liderazgo atañe a la práctica del liderazgo en sí misma y no necesariamente a roles o responsabilidades específicos. El liderazgo distribuido es la movilización de la experiencia de liderazgo de distintos actores escolares para desarrollar la capacidad de mejora y transformar la escuela. Las acciones individuales no están al centro de la práctica de liderazgo, sino la interdependencia entre las

distintas prácticas de liderazgo de los agentes escolares y la interacción entre ellos. Se privilegia el trabajo colectivo y colaborativo con un alto sentido de interdependencia y diálogo.

Se menciona este aspecto por cuanto los datos de esta investigación señalan de manera contundente que los docentes y directivos de la escuela rural consideran que formas egalitarias de liderazgo se constituyen en un factor central para el fomento de la justicia social en la escuela. Se destaca el énfasis en la participación de toda la comunidad escolar a través de sus distintos estamentos, como lo menciona el rector en el siguiente fragmento:

La institución educativa se caracteriza por eso, porque tenga un gobierno escolar organizado, un equipo directivo que se reúne, programa, diseña y logra impactar a los docentes, un consejo directivo que trabaja en pro del mejoramiento y de la buena administración de la institución educativa, un consejo de padres muy dinámico y muy laborioso, que integra y en el cual hay representantes de la sede [nombre], de la sede [nombre] y de la sede [nombre]. Estamos todos integrados y no hay nadie que trabaje como una rueda suelta. Un equipo del consejo de estudiantes que una vez que se logra fortalecer, trabaja mancomunadamente con gobierno escolar. Unos personeros que cada vez han adquirido más liderazgo (Rector 3, p. 12).

La apertura hacia la comunidad y actitudes empáticas y de escucha se reconocen como elementos claves para el fomento de la buena comunicación con la comunidad. Estar dispuesto a escuchar las preocupaciones de los padres de familia y emplear la experticia de cada miembro sobresalen como claves para superar las dificultades que se presenten bien sea en la formación de los alumnos o en el mejoramiento de infraestructura o del contexto de la escuela. En el primer fragmento que se presenta a continuación, el profesor hace referencia a atender necesidades puntuales tanto de estudiantes como de padres y a la actitud que la institución asume como clave

para la búsqueda de soluciones. En el segundo caso, se evidencia el énfasis en el uso de la experticia de cada miembro como posibilidad de solución para condiciones básicas como el suministro de agua.

Es una institución muy abierta, o sea es una institución de escucha. Si llega algún padre de familia, si llega algún estudiante, planteando una necesidad y una situación puntual, se va a iniciar el proceso para darle solución. Entonces, esto es en definitiva algo muy bueno: que es una institución que escucha (Profesor 5, p. 8).

El líder se está moviendo dependiendo de lo que sepa. Entonces si, por ejemplo, en este caso que se necesitó lo del agua, pues esta persona sabía. Entonces él fue [quien ofreció ideas], ‘eso hay que poner aquí, hay que mover acá’. Entonces todo el mundo lo siguió porque tenía ese conocimiento. Más que todo, yo creo que el líder se está moviendo dependiendo de las necesidades que van saliendo (Profesor 1, p. 10).

La colaboración y el trabajo en equipo son temas recurrentes en algunas escuelas. Se habla de prácticas colectivas que involucran la participación de varios miembros de la comunidad. Aspectos como la confianza y el reconocimiento de capacidades emergen como pilares para la generación de nuevos aprendizajes. La literatura sobre justicia social reconoce que la confianza es la piedra angular del liderazgo y que se asocia a la honestidad o integridad y a la apertura o transparencia en la toma de decisiones (Rivera-McCutchen & Watson, 2014). Pero en este trabajo implica también creer en la capacidad del otro.

Un educador líder es el que pueda tener apertura al cambio, creo, y que reconozca las capacidades de sus pares. Que esté abierto a que se pueda, a que haya nuevos aprendizajes, a trabajar en equipo (Profesor 4, p. 5).

4.2.4.3. Conocer y reconocer el territorio. Un aspecto vital para favorecer el liderazgo orientado a la justicia social y que es reconocido por los entrevistados, es la necesidad de conocer y re-conocer el territorio rural. Se emplean estos dos términos en la explicación de esta característica porque muchos profesores llegan a las escuelas rurales con un total desconocimiento de sus condiciones y de sus tradiciones culturales y bagaje étnico. En el siguiente fragmento, un profesor usa la expresión “hacer una cartografía”, que creemos se extiende más allá del conocimiento geográfico de la región. El mismo profesor señala luego la palabra “reconocer” el territorio, lo cual implica que el lugar donde se ubica la escuela se transforma, está en constante cambio y los profesores y rectores deben estar al tanto de esas transformaciones:

Un líder debe, primero debe hacer una cartografía de lo que pasa en el territorio, en la escuela. Creo que eso va avanzando con el tema, con el pasar del tiempo de acuerdo a la situación. Entonces yo creo que sí debe reconocer el territorio (Profesor 4, p. 5-6).

Conocer el territorio es interactuar con sus habitantes e implica, a través del diálogo, elaborar un perfil de sus experiencias y saberes construidos para emplearlos en pro de fomentar la participación en las iniciativas encaminadas a la mejora de las condiciones de la escuela. El profesor 1 en el siguiente fragmento menciona su interacción con la comunidad para reconocer su experticia y cómo esta puede contribuir a la escuela:

Los chicos decían: ‘profe, pero usted en cada puerta se queda’. Pero era conociendo. Uno tiene que conocer su terreno para ver con qué cuenta. Sé que cuento con un ingeniero a nivel de agua, sé que cuento con una persona que trabaja la madera, que tiene muchas herramientas en su casa, que nos puede ayudar con una motosierra, con una podadora (Profesor 1, p. 9).

Reconocer el territorio es profundizar en las características de sus estudiantes en aras de responder a su diversidad. Como se ha señalado en otros estudios (Ortega & Cárcamo, 2018) las

necesidades particulares de las familias del ámbito rural, bien sean éstas la búsqueda del sustento económico, el desplazamiento hasta la escuela y las mismas tradiciones culturales, a veces dificultan su participación. A la escuela rural acuden niños y jóvenes que provienen de contextos muy diversos y, como se afirma en el siguiente fragmento, se debe tener conciencia sobre esos contextos y sus actores para comprender sus dinámicas:

No podemos desconocer el contexto que tenemos en nuestra institución. Son estudiantes en su mayoría población vulnerable, población víctima, desplazados, hijos de reinsertados. Entonces pues tenemos una población bastante diversa y tenemos también factores en cuanto a tipología familiar: monoparentalismo, tenemos hogares disfuncionales (Coordinador 1, p. 2).

El reconocimiento del territorio y sus actores es pilar para la consolidación de la comunidad y para el trabajo colaborativo. Algunos maestros relatan la importancia de formar comunidad y cómo el relacionamiento entre estudiantes y sus familias favorece la nivelación académica.

Hay familias que tienen la fortuna de llegar al lado de personas que colaboran mucho. Entonces, ya cuando empiezan a conocer a otros estudiantes del municipio de [nombre del municipio], ellos empiezan a trabajar en equipo, a ayudarse unos con otros, y a que efectivamente logren nivelar su situación académica con estudiantes regulares del municipio de [nombre del municipio] (Rector 3, p. 9).

Hay otro aspecto de gran importancia y es el reconocimiento que se hace a las acciones emprendidas por organizaciones o fundaciones privadas o gubernamentales como el caso del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Varios entrevistados reconocen la importancia de vincular estos estamentos a los procesos que adelantan las escuelas rurales. Los cursos de formación docente, por ejemplo, son recibidos de manera muy positiva (Profesor 1). El rector 5

destaca que esa vinculación ha permitido el desarrollo de programas más adecuados que reconocen las propiedades de los territorios de las escuelas rurales y que posibilitan la implementación de programas y tecnologías apropiadas para su desarrollo:

Nosotros diseñamos un plan de estudio de forma articulada con el SENA, que es una entidad a nivel de Colombia que dejó sentado algo muy importante y es la estructura tecnológica y el conocimiento más adecuado para nuestro país. Y así lo ha demostrado durante muchos años. Nosotros nos privilegiamos y nos beneficiamos de estar articulados con ellos, porque eso nos brinda una actualidad permanente en el desarrollo tecnológico y del conocimiento. O sea, en el aspecto académico para poder desarrollar con nuestros estudiantes un avance, un progreso, en temas agropecuarios de forma competente con el medio laboral y de producción de [nombre de la región]. Entonces nosotros tenemos un plan de estudios bastante actualizado, muy apropiado y de la mano con el SENA (p. 8-9).

4.2.4.4. ¿A quién se reconoce como líder? El equipo de investigadoras inició con una pregunta asociada a quiénes eran reconocidos como líderes en las escuelas y a los significados atribuidos a la palabra liderazgo. Los datos señalan, en primera instancia, que no hay unanimidad, al menos entre los entrevistados, sobre a quiénes se reconocen como líderes en las comunidades escolares donde laboran. Se esperaba que los rectores fueran reconocidos como los conductores de los proyectos educativos, pero solo en siete ocasiones se les mencionó como protagonistas de las acciones para la mejora de la calidad en las escuelas. Llama poderosamente la atención que algunos de los rectores entrevistados no se reconocen a sí mismos como líderes, lo cual lleva a reflexionar en su identidad como directivo docente y también sobre las visiones de la comunidad

sobre su desempeño y en cómo esto afecta la legitimización de su papel. Los siguientes fragmentos evidencian las visiones sobre la ausencia de líderes:

Pues como te digo, en la escuela no hay líderes (Profesor 1, p. 10).

No, no he reconocido ningún líder. Lamentablemente un líder debe tener como... debe estar apropiado de unos procesos más que otros. Bueno, dependiendo del momento en que se tenga que poner la camiseta para liderar, creo que para liderar algo debe tener algún tipo de experiencia o experticia (Profesor 4, p. 5).

Varios de los entrevistados mencionan a los profesores y a los padres de familia como líderes, principalmente en la gestión de recursos necesarios para el buen funcionamiento de la institución escolar, cuando estos no son suplidos por el Estado. Cuando estos actores se destacan como líderes, las descripciones de sus acciones y actitudes llevan a pensar en que han generado un alto sentido de compromiso y afiliación con la escuela.

Nosotros [docentes] tenemos bastante conocimiento de liderazgo, [implica] estar pendiente de liderar los procesos de la problemática de los niños, de la problemática de los padres, estar escuchando la problemática familiar. ¿Qué necesita cada niño, cómo llegó por qué llegó?, [estar pendiente de] la parte económica, asignar recursos, cuotas. Estar pendiente en la parte humana (Profesor 9, p. 6).

Las visiones de liderazgo están muy ligadas a la movilización de los miembros de la comunidad y a la transformación. Aunque no es claro quién asume la tarea de líder, sí es evidente que los entrevistados consideran que el liderazgo está marcado por acciones encaminadas a la transformación del entorno social, a velar por la calidad de la educación y el bienestar de la comunidad. Las interpretaciones sobre las concepciones de liderazgo dejan entrever nociones de líder con características como la asertividad, el positivismo, el emprendimiento, el coraje y la

fortaleza, entre muchas otras. Los líderes se perciben como agentes de cambio y de manera reiterada se conciben como personas con excelentes habilidades de escucha para atender y relacionarse de manera asertiva con la comunidad.

4.2.4.5. La injerencia de los recursos financieros. Como se explicó en el apartado que describe las problemáticas en la escuela rural, rectores y docentes recalcan que la carencia de recursos financieros afecta las posibilidades de llevar a buen término los planes para una educación de calidad en el sector rural. La falta de políticas apropiadas de financiación que tengan en cuenta las particularidades y necesidades de la escuela es el principal obstáculo para lograr adecuación y mantenimiento de infraestructura, que incluye por ejemplo un adecuado acceso a servicios públicos básicos. Ligado a esto se encuentra también que sin los recursos apropiados es imposible hacer un buen uso de tecnologías que favorezcan el desarrollo de programas más pertinentes. Casi todos los docentes reiteran la necesidad de continuar con las iniciativas para una buena nutrición y propender por la consecución de recursos para el material de apoyo pedagógico. El profesor 8, por ejemplo, relata que los maestros en su institución se ven abocados a realizar recolectas para la compra de los cuadernos para los niños y señala la necesidad de atender a su alimentación:

Nosotros, iniciando estudios, hicimos una recolecta de cuadernos para los niños que no podían dar. Con respecto al restaurante, pues que le den más, lo que los niños [necesitan]. Por ejemplo, en este momento les están dando lo que es refrigerio: un juguito y un pan. Eso para muchos no es alimentación como tal reforzada (p. 4).

Además de afectar el mantenimiento efectivo de las escuelas, la escasez de recursos financieros también limita el liderazgo de los estudiantes.

Sí claro, claro. Tenemos, tenemos una, una de las limitantes enormes es la falta de financiación. O sea, hay muchas ideas buenas, que nacen de los estudiantes pero que desafortunadamente ante los recortes presupuestales del Estado, cada vez es más difícil apoyarlas tanto de nivel institucional como a nivel departamental o desde el nivel municipal. Pero acá institucionalmente, que es desde donde ellos encuentran su primera fuente de financiación de algunos proyectos, que nacen allí de los estudiantes. Pues cada vez que nos reunimos en el consejo directivo vemos con tristeza que el Estado recorta los presupuestos (Rector 3, p. 12-13).

4.2.4.6. *¿Afilación incipiente con la escuela o conflicto de intereses?* Preston, Jakubiec y Kooymans (2013) señalan que un sinnúmero de investigaciones parece sugerir que entre mayor sea el nivel de afiliación y membresía de un rector con la comunidad escolar, mayores serán las posibilidades de responder de manera asertiva a las tensiones que surjan del proceso educativo y de los grupos de interés ajenos a la escuela (stakeholders). Ese grado de afiliación se ve reflejado en el respeto por los valores, las creencias y la cultura de las escuelas rurales, que a su vez se deriva del conocimiento previo que obtenga el rector sobre ellas. Por el contrario, si un rector no conoce su comunidad, será percibido como individuo ajeno a ella, como un extraño, lo cual se revierte en actitudes de desconfianza y falta de cooperación.

Estar afiliado con la comunidad significa trabajar por sus intereses. Pero esta investigación desvela que los rectores y los profesores se encuentran en la encrucijada de responder a las necesidades de sus escuelas o a los intereses de algunos miembros de la comunidad. No se trata necesariamente de que desconozcan los valores, creencias o cultura de la zona rural donde laboran, sino que sus intereses chocan con los de las organizaciones de la comunidad. En el siguiente

ejemplo, el rector 1 expresa la desconfianza que genera el protagonismo de algunos profesores y señala, además, que la clave para superar esas tensiones es el diálogo abierto:

A veces que hay padres de familia que no ven con buenos ojos que el profesor lidere ciertos procesos. En cada zona existen juntas. Entonces las personas que están liderando procesos con las juntas se sienten afectados precisamente por el liderazgo del docente. Cuando un docente llega y le cae muy bien a la gran mayoría de la población, empieza como a chocar con la junta ¿Por qué? Porque la junta se siente que está siendo relegada por el docente. Por eso la importancia de las instituciones para entrar a dialogar con las juntas y mirar en qué se pueden apoyar y llegar a un fin común entre todos (p. 8).

Se puede afirmar que, de manera tangencial, los entrevistados aluden a la injerencia de relaciones de poder cuando se hacen intentos por fomentar la participación de la comunidad para generar y fortalecer sus lazos con las instituciones escolares, y por propender por una actitud crítica hacia las iniciativas que se proponen. El rector 2, por ejemplo, tuvo experiencia como directivo docente en el sector urbano y observa la lentitud en el fomento de la participación en la escuela:

Aquel ciudadano que me cuestiona, aquel ciudadano que está como dando mucha pregunta. Ese está metiéndose como más allá de lo que debe ser. Esos procesos llevan años luz en Bogotá en donde se ha establecido en cada una de las localidades que la gente participe, que la gente pregunte, que la gente proponga. Pero en [municipio] va dando pasos sobre eso. Por ahora lo ven como una amenaza. Entonces es: ‘¡no! es que la comunidad [nombre de la escuela] son revolucionarios’. No. No es revolucionarios, sino tienen pensamiento crítico y las personas pues saben sus derechos y preguntan: ‘bueno, ¿por qué van a abrir la calle ahí, por qué están haciendo eso?’ Entonces lo ven como amenazante (p. 6).

Cuando se habla de conflicto de intereses y su injerencia en la afiliación con la escuela rural, también se alude a los procesos de movilidad de los docentes. Aquí cabe preguntarse qué motiva al docente a vincularse con la escuela rural y cuáles son sus creencias, por qué están allí, qué los mantiene asociados con la escuela. Sin lugar a duda, y como se mencionó anteriormente, la carencia de una planta docente y los traslados de maestros afectan la continuidad en los procesos pedagógicos. La movilidad docente es una gran problemática que enfrenta la escuela rural. La lejanía, el difícil acceso y limitaciones en transporte, distancia a los docentes de sus familias y esto redundan en sentimientos de aislamiento y soledad. Por ello, narra el profesor 5 “ellos [los profesores] apenas ven la posibilidad de cambio de lugar, ¿sí? porque están generalmente alejados de sus familias y eso, entonces cuando ven la oportunidad de un cambio de lugar, ellos se van (p. 3). Esta constante rotación de maestros genera un círculo vicioso en el que, al no haber maestros, no se generan proyectos o no se les da continuidad y, ello a su vez resulta en que las Secretarías de Educación no asignen mayores recursos para las escuelas.

Indiscutiblemente existen otras problemáticas que afectan el liderazgo orientado a la justicia social. Por ejemplo, solo uno de los rectores menciona la desastrosa influencia de los distintos grupos al margen de la ley que imperan en el campo y que impiden que tenga condiciones estables de paz y seguridad (rector 5). Este mismo directivo señala la importancia de articular los currículos con el empleo de la tecnología para desarrollar en los estudiantes nociones de liderazgo asentado en visiones más empresariales. Las implicaciones de este y los demás resultados de este trabajo se discuten en el siguiente capítulo.

Capítulo 5

Conclusiones y Discusión

La educación en las zonas rurales de Colombia sigue siendo un reto para la política pública del país. A pesar de los esfuerzos de los últimos gobiernos por centrar su atención en el sector rural y visibilizarlo, aún son muchas las inequidades entre los sectores urbanos y rurales y entre el centro y la periferia. Específicamente, aún queda mucho por hacer a nivel de educación rural respecto a la urbana en calidad y pertinencia educativa; en materia de oportunidades tanto para profesores como para estudiantes; en cuanto a la mitigación de las necesidades de las comunidades que se atienden en estas zonas, así como en la satisfacción de las necesidades de la misma escuela rural en lo que se refiere a distribución de recursos para infraestructura, capacitación docente, herramientas pedagógicas; y en cuanto al apoyo institucional, local y nacional que recibe la escuela rural.

Todo lo anterior condiciona de alguna manera el rol de los directivos y profesores de las instituciones educativas rurales, ya que no todos cuentan con lo que ellos consideran necesario para ejercer su labor de una manera adecuada, satisfactoria y pertinente para suplir las necesidades de sus estudiantes; lo que pone en evidencia el largo camino que queda por recorrer para promover el liderazgo escolar en el sector educativo rural y alcanzar la justicia social.

El objetivo de esta investigación era hacer una primera aproximación al estudio del liderazgo en la escuela rural colombiana con el ánimo de describir las problemáticas que enfrentan los profesores y directores en las escuelas rurales e identificar factores que facilitan o inhiben su liderazgo a la luz de los preceptos de la justicia social. En este sentido, por medio de las entrevistas realizadas se puede concluir que la visión de directivos y profesores respecto a las instituciones

rurales tiende a diferir en algunos aspectos, sin embargo, todos hacen evidentes las problemáticas que condicionan el funcionamiento de la escuela rural y que determinan el liderazgo escolar tanto de profesores como de directivos rurales en lo que tiene que ver con los preceptos de la justicia social: redistribución, reconocimiento y participación.

El primer objetivo de investigación, describir las problemáticas que enfrentan los directores y profesores escolares en las escuelas rurales en relación con la justicia social, se centra, principalmente, en la disparidad en la distribución de recursos entre los sectores urbanos y rurales y entre los mismos departamentos (centro-periferia). La distribución de recursos se ve condicionada por los presupuestos asignados por la matrícula estudiantil de cada escuela, los cuales no son suficientes para la inversión en mantenimiento, el pago de los servicios básicos, el material pedagógico pertinente para alcanzar la calidad educativa, la alimentación de los estudiantes, el acceso adecuado a la tecnología; entre otras necesidades propias de las comunidades rurales como la dispersión territorial, la lejanía a las escuelas, la pobreza, la población flotante o el desplazamiento por violencia, el acceso a los servicios públicos y los bajos niveles educativos de la población rural. Esto pone de manifiesto que el sector educativo rural aún no tiene la importancia suficiente para la política pública colombiana y que, es por cada una de las situaciones que se evidenciaron a lo largo de esta investigación, que merece mayor atención para que estas problemáticas sean mitigadas y se garantice a la población rural una mejora en su calidad de vida.

En lo que se refiere a la asignación de presupuestos, señalada por los rectores como una problemática dentro de la distribución de recursos para las instituciones educativas, se expone la disparidad existente a nivel de departamentos y de instituciones educativas urbanas y rurales. Esto es un aspecto que debe señalarse ya que el Estado colombiano desde hace varias décadas se ha puesto como meta que toda la población colombiana tenga acceso a la educación y que la

educación que se brinde sea la misma para todos; sin embargo, la falta de recursos y la disparidad en su distribución hacen que la meta no sea fácilmente alcanzable y que, de hecho, los avances que se han conseguido no sean suficientes para que la población rural cuente con los mismos beneficios que la población urbana o que la educación de todos los departamentos del país sea comparable con la de las grandes ciudades, especialmente con la de Bogotá.

Por otro lado, la falta de conocimiento de los profesores sobre estos aspectos económicos pone en evidencia otra problemática del contexto rural como es la participación de éstos en la asignación de recursos para las escuelas rurales y en la toma de decisiones en asuntos que las afecta. Pues bien, la política pública sirve para regular el funcionamiento de una sociedad y para satisfacer sus necesidades, sin embargo, el desconocimiento de los profesores sobre ella y la baja o nula participación de los mismos en la formulación de la política, determina su quehacer en la escuela rural y las dinámicas que en ella se dan.

Así mismo, la comunidad educativa rural, principalmente los profesores como actores claves para el buen funcionamiento de la escuela, se ve afectada por dinámicas de carácter local, departamental e incluso nacional como lo son la burocracia, la corrupción y el clientelismo. Estos inadecuados procesos políticos presentes a nivel nacional condicionan a la escuela rural principalmente en lo que se refiere a la distribución equitativa de los recursos. En este sentido, y teniendo en cuenta que la justicia social para Rawls (1971) se refiere a un sistema equitativo y de cooperación social, las evidentes inequidades entre la escuela rural y la urbana no responden a los principios de justicia social (redistribución, reconocimiento y participación) y, por tanto, no se alcanza el desarrollo de las capacidades de cada individuo ni se impulsan las potencialidades de cada uno para llevar una vida digna, como derecho fundamental del ser humano (Nussbaum, 1997).

A pesar de que las problemáticas del sector educativo rural se ven encabezadas por la distribución de recursos, no es la única problemática que incide en el funcionamiento óptimo de la escuela; sin embargo, sí incide en la mayoría de las situaciones del contexto educativo rural. En este punto se puede resaltar que, si bien la asignación del personal docente a los sectores rurales se ha hecho a partir del concurso docente definido por el Ministerio de Educación Nacional, aún hoy hay escuelas rurales que no tienen el número de profesores suficiente para cubrir las necesidades de la escuela y de sus estudiantes, lo cual se presenta por las políticas de asignación de recursos para las instituciones educativas. Por otro lado, aunque la asignación de salarios de los profesores se hace a partir de la tabla salarial correspondiente al escalafón docente, existe una desventaja para algunos de los profesores rurales que tienen dificultades para llegar a sus escuelas, situación que se presenta debido a que sus territorios no están catalogados como de difícil acceso, y es por esto que no reciben el 15% adicional en su salario; sin embargo, estos profesores con el pago que reciben deben cubrir todos los gastos de transporte y movilidad correspondientes para cumplir su labor en la escuela rural.

Al tema salarial se suma otra problemática en referencia a los profesores rurales que es la sobrecarga laboral. La escasez de personal en algunas escuelas y la multiplicidad de funciones que tienen los profesores en estos sectores, no permiten el correcto funcionamiento de la escuela ni alcanzar la calidad educativa requerida. Además, se hace evidente la desmotivación de los profesores por trabajar en estos sectores, así como por las dificultades para alcanzar sus objetivos pedagógicos y las oportunidades para su crecimiento profesional en lo que se refiere al reconocimiento por su labor. Todo esto pone de manifiesto que la situación de los profesores rurales merece una mayor atención por parte de las Secretarías de Educación y del mismo Ministerio de Educación Nacional para que la política pública sea garante de los derechos de éstos

y promueva el interés por trabajar entre y con las comunidades más vulnerables del país en materia educativa, en busca de la equidad en la educación colombiana. Así mismo, la falta de personal especializado en estas escuelas dificulta el trabajo con la diversidad estudiantil y esto es uno de los factores que, a su vez, llevan a la deserción escolar; lo que conlleva el cierre de algunas escuelas rurales y, por tanto, a la reducción de la cobertura nacional.

En cuanto a los directivos, también se identifica la carga laboral que a raíz de la formulación de políticas públicas se les ha impuesto y son ellos quienes argumentan que no cuentan con el tiempo ni los recursos suficientes para apoyar a sus escuelas rurales ni para enfocarse en temas de fondo de las instituciones educativas que mejoren la calidad. Su tiempo se reduce a la solución de pequeños problemas que, a pesar de ser problemas recurrentes, permiten el funcionamiento de las instituciones educativas, pero no de una manera óptima. La sobrecarga laboral de los directivos limita también la mejora de las escuelas rurales por su baja participación en los asuntos internos de éstas y, en ocasiones, no tienen las herramientas, los recursos ni la autoridad para tomar decisiones sobre el rumbo que las escuelas rurales deben tomar. Es así que, la labor de los directivos en la escuela rural supone mayor atención y requiere de un mayor y mejor seguimiento de las Secretarías y del Ministerio mismo, que garanticen el funcionamiento óptimo de éstas y que la educación que se brinda sea pertinente y de calidad para la población rural que la recibe.

En cuanto a la pertinencia del servicio prestado en las escuelas rurales para atender la diversidad estudiantil, se concluye que las políticas públicas han logrado que la educación sea un derecho para todos; sin embargo, lo que se evidencia es que las escuelas rurales, a pesar de contar con modelos flexibles de educación como Escuela Nueva, no cuentan con las herramientas necesarias para atender a toda la población estudiantil que se encuentra en estos contextos. En

primer lugar, el cambio en la ruralidad que se ha venido presentando en las últimas décadas y en especial en los últimos años a raíz de las dinámicas de guerra y paz en los que el país se ha visto inmerso, ha hecho inevitable que la escuela rural sea visibilizada; sin embargo, no se han desarrollado e implementado estrategias pertinentes que permitan a los directivos y profesores ajustar su currículo a la diversidad estudiantil; siendo los estudiantes los principales afectados. Por otro lado, las condiciones laborales de los profesores como la sobrecarga laboral y la falta de capacitación especializada dificultan la adaptación de los currículos y la adecuada atención a la diversidad estudiantil. En tercer lugar, el bajo apoyo de las Secretarías de Educación a las escuelas rurales y de las autoridades locales como las Alcaldías municipales, limitan en muchos casos el accionar del profesor en su labor con la comunidad educativa y afectan la consecución de los objetivos de calidad y pertinencia.

En lo que se refiere a la formación docente, a pesar de que los profesores entrevistados son en su mayoría profesionales y algunos de ellos cuentan con posgrados, se evidencia en la investigación que no necesariamente cuentan con la formación específica para hacer frente a los retos que la educación rural conlleva. Como indican Zamora y Mendoza (2019):

“ese ejercicio rural de los maestros tiene de pronto ciertas características propias, se produce en determinadas condiciones particulares, si los actuales retos del desarrollo rural los interpelan en su labor diaria, y plantean por ello unas exigencias específicas en cuanto a su preparación” (p.76).

Esto pondría en cuestionamiento si los profesores de la escuela rural colombiana están preparados académica y profesionalmente para enfrentar ese sector rural que ha estado relegado durante tantos años y que tiene unas características particulares que deben ser estudiadas y tenidas en cuenta a la hora de nombrar un profesor o un directivo para la escuela rural; características

como las que indican Zamora y Mendoza (2019): 1) la relación del profesor con la comunidad, la modalidad multigrado de las escuelas rurales, la presencia o ausencia de los modelos educativos flexibles, la necesidad de preparar a los estudiantes para la migración o para permanecer en sus municipios y la creatividad y recursividad para responder a los retos del contexto rural.

La educación para los docentes rurales tuvo lugar en Colombia con las Escuelas Normales Rurales; sin embargo, estas solo existieron en el período entre 1934 y 1960 y desaparecieron en medio del discurso de una única educación para todos, lo que dio paso a la unidad curricular, las pruebas estandarizadas y la inclusión estudiantil (Zamora & Mendoza, 2019). Es por esto que la necesidad de centrar la atención de las políticas públicas y de los centros de formación de docentes en la calidad de la educación rural, permitiría que se respondiera más específicamente a las necesidades de la población en estos contextos y que se enfocara la educación en la nueva ruralidad, analizando en detalle si el ideal de una educación igual para todos es lo que conviene a la escuela rural, a sus profesores y estudiantes.

Otra problemática de la educación rural colombiana que se evidencia en la investigación es la participación de la comunidad educativa en la consecución de los objetivos de la escuela. A pesar de que en los sectores rurales el papel de la comunidad es más activo al interior de las escuelas en relación con las instituciones educativas urbanas, no es suficiente para cumplir con los objetivos de calidad que la escuela debe alcanzar. La activa participación de los padres en muchos casos facilita el trabajo de los profesores rurales y favorece el funcionamiento mismo de la escuela rural, pero la baja participación de los directivos dificulta los procesos y desmotiva a los profesores quienes identifican más obstáculos para cumplir adecuadamente con su rol.

Todas las problemáticas anteriormente descritas están directamente ligadas a lo rural y, cómo se observó en la revisión de literatura y en el marco teórico, lo rural está definido

tradicionalmente por la densidad poblacional y por el sector económico agropecuario en el que trabaja la población de determinado lugar (OCDE; CEPAL, 2011; Bonilla & Cruz-Arcila, 2014; Dirven, 2019; Mendoza, 2019). Así, la ruralidad implica una serie de condiciones particulares del territorio y de las comunidades que habitan ese territorio, las cuales conllevan en muchos casos, y particularmente en el caso colombiano, las problemáticas que en esta investigación se identificaron y describieron y que condicionan el funcionamiento de la escuela rural. A su vez, en la literatura se identificaron estudios sobre nueva ruralidad, que evidencian el cambio de contexto que se ha dado en los sectores que tradicionalmente se han llamado rurales en América Latina; y esto a lo que lleva es a hacer una separación entre lo agrario y lo rural (Romero, 2012). Por otro lado, los cambios que se han venido presentando en la definición de este concepto en la región, deben empezar a ganar relevancia en la estructuración de los censos de cada país, ya que esta información es la necesaria para poder hacer un verdadero seguimiento a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, en los que lo rural será definitivo para comprender y analizar los avances de cada país en materia de desarrollo social y sostenible (Dirven, 2019).

A partir de lo anterior, se puede afirmar que el sector rural colombiano ha tenido un cambio en las últimas décadas, así como que la política pública ha empezado a visibilizar las necesidades de este sector; sin embargo, los cambios en los contextos rurales aún dejan muchas problemáticas e inequidades que merecen mayor atención del Estado, respecto a la realidad de los sectores urbanos, pero sobre todo, se puede concluir que estos cambios y nuevas dinámicas rurales, requieren de mayor pertinencia de las políticas que regulan la educación rural en la actualidad. Como lo indica Mendoza (2019), la educación rural en Colombia ha sido entendida como educación para el trabajo desde una visión económica, lo que “sugiere que lo rural culturalmente inferior debe superar su condición por medio de una educación urbana” (p. 8); es decir que la

educación rural responde a las necesidades de lo urbano y a las demandas internacionales que “homogenizan y desconocen las particularidades del campo más allá de la producción agrícola” (p.8); lo que debe ser analizado en la formulación de la política pública que regula la educación rural en el país si se espera alcanzar una verdadera calidad y pertinencia educativa en todos los contextos colombianos (rural-urbano; centro-periferia; municipios, ciudades y departamentos).

Todo lo referente a la participación de la comunidad educativa en la escuela, está directamente ligado al tema del liderazgo escolar, y, por tanto, al segundo objetivo de investigación que es identificar factores que facilitan y/o inhiben el ejercicio del liderazgo escolar, tanto de profesores como de directivos, orientado hacia la justicia social en la escuela rural. Con base en la revisión de literatura y en la definición de Sierra (2014) del liderazgo escolar como parte de la formación integral que transforma la cultura y se enfoca en lo humano de la educación, formación que se brinda en las instituciones educativas del mundo actual, se puede concluir que el liderazgo escolar promueve la mejora de la calidad educativa como los resultados académicos y los aprendizajes; pero a su vez, se hace evidente la existencia de factores que inciden directamente en él como lo son la participación activa de actores como los padres de familia y los estudiantes y el rol de los profesores, que aunque ellos no lo identifican como liderazgo, es por ellos por quienes la escuela rural sigue su funcionamiento.

El accionar de los profesores en la consecución de los objetivos de la escuela rural hace parte de un vínculo entre la moral y la ética, que determinan su comportamiento frente a lo que consideran es correcto y necesario para que la escuela cumpla con sus objetivos pedagógicos y sociales. Ellos identifican las necesidades propias de la escuela y es por ellas que actúan de determinada manera para que su labor docente satisfaga las necesidades de sus estudiantes y del territorio en el que se encuentran inmersos. Todas las acciones que ejecutan los profesores en los

contextos rurales responden a unas lógicas de liderazgo que se hacen necesarias para cumplir objetivos particulares y objetivos institucionales como lo son la reducción de la deserción y el rezago escolar. Este liderazgo en la mayoría de los casos trasciende la escuela y hace que la labor del docente gane fines sociales y comunitarios, logrando transformar el contexto en el que se encuentra la escuela misma y toda la comunidad educativa.

En este sentido, el liderazgo que los profesores tienen de una manera natural en la escuela rural se ve promovido y beneficiado por el trabajo colaborativo y colectivo con actores que hacen parte de las dinámicas escolares como otros profesores, los directivos, los estudiantes, los padres de familia y demás estamentos institucionales y propios de la comunidad como las Juntas de Acción Comunal (JAC). A partir de lo anterior, puede afirmarse que en la escuela rural colombiana es visible el liderazgo escolar en cabeza principalmente de los profesores, cuyo liderazgo se ve influido por factores como la confianza, el diálogo, el reconocimiento del territorio y de los agentes que en él interactúan (comunidad, empresas, entes gubernamentales y privados) y en algunos casos por el apoyo institucional que reciben de rectores y otros miembros de la comunidad educativa. Así mismo, uno de los factores que promueven en mayor medida el ejercicio del liderazgo escolar es la afiliación con la institución educativa, esto teniendo en cuenta que cualquier problema que surja será solucionado de la mejor manera para que la escuela siga su rumbo y funcionamiento.

El funcionamiento `constante´ de las escuelas rurales, las dinámicas entre los miembros de la comunidad educativa y la activa participación de los profesores en las labores administrativas y pedagógicas promueven la transformación de la escuela rural a pesar de las problemáticas que en ésta se presentan e incentivan el desempeño de los estudiantes, siendo esto último un motor para el mejoramiento de los resultados académicos. Sin embargo, puede decirse que mientras la escuela rural deba continuar su transformación como un ente aislado, en algunos casos, de las instituciones

educativas centrales o urbanas, no se va a lograr que, a pesar del liderazgo de los profesores, rectores, estudiantes y padres de familia, haya un fortalecimiento de las escuelas en aspectos pedagógicos, administrativos y, en general, institucionales.

Así como hay factores que inciden en el liderazgo escolar en la escuela rural, los principales factores que dificultan su ejercicio son las problemáticas del sector rural y de la escuela misma. La falta de recursos económicos, tecnológicos y humanos limitan el accionar de los líderes de la escuela rural. Así mismo, los intereses particulares de algunos miembros de la comunidad educativa interfieren en el ejercicio del liderazgo y las dinámicas de poder condicionan los procesos de mejora de la escuela rural. Por otro lado, la desmotivación docente para trabajar en estos sectores vulnerables y las dificultades de movilidad profesional promueven la rotación docente y afectan significativamente los procesos pedagógicos de los estudiantes y los procesos de mejora en los que la escuela se encuentre. Todos estos factores dificultan el ejercicio del liderazgo escolar orientado hacia la justicia social, incrementando las inequidades entre instituciones educativas y departamentos del país y determinando las dinámicas entre lo urbano y lo rural.

A pesar de todo lo anterior, es de resaltar que el liderazgo escolar presente en las escuelas rurales colombianas se ve motivado en parte por las problemáticas que se dan en los contextos rurales, pues es por estas situaciones que emergen los líderes con características como coraje, emprendimiento, positivismo y creatividad que permiten que la escuela siga su funcionamiento y esté en una constante búsqueda por cumplir con los objetivos pedagógicos y sociales que le han sido designados.

Capítulo 6

Recomendaciones, limitaciones y preguntas para futuras investigaciones

A lo largo de este estudio surgieron diversos interrogantes que serán objeto de estudio de próximas investigaciones, en especial porque la educación rural debe seguir ganando relevancia en el país y debe dejar de ser el asunto pendiente para alcanzar el desarrollo esperado. A pesar de que las políticas públicas en los últimos años han empezado a tener en cuenta el sector rural y en especial, al sector educativo rural, aún hace falta mucho por trabajar para lograr altos niveles de calidad educativa en todas las instituciones del país y, sobre todo, en las escuelas rurales que han estado desde siempre, relegadas en la política pública por el contexto mismo de violencia y desplazamiento en el que Colombia se ha visto inmerso en su historia reciente.

En este orden de ideas, uno de los principales retos de la política pública es la asignación de recursos para la escuela rural, en la que la política de asignación de presupuestos por número de estudiantes matriculados no sea un limitante para el buen funcionamiento de éstas ni para alcanzar la calidad educativa necesaria para mitigar las brechas sociales y económicas entre el sector urbano y el sector rural. Esto permitiría que las escuelas rurales tengan mejor infraestructura, más herramientas pedagógicas y de tecnología, puedan desarrollar proyectos pedagógicos acordes al contexto de la comunidad donde se encuentran y contar con el personal suficiente y necesario para poder funcionar de una manera adecuada, con calidad y pertinencia.

Así mismo, cabe decir que un acierto de la política pública ha sido el PEER estructurado dentro del Acuerdo de Paz (2016), por medio del cual se busca el desarrollo rural a través de la mejora en la calidad de la educación rural y de la promoción del relevo generacional en el sector campesino colombiano. Sin embargo, este depende de políticas pertinentes de asignación de

recursos como también de políticas que regulen y a la vez reconozcan la labor de directivos y profesores rurales, quienes permiten que el sector educativo rural siga funcionando a pesar de las problemáticas de la ruralidad que en este estudio se hicieron evidentes. Además, dentro de la implementación del Plan no puede dejarse de lado el factor de la capacitación docente para atender a la diversidad estudiantil, porque esta fue otra de las problemáticas que se hicieron manifiestas en la presente investigación. Las políticas públicas para la diversidad merecen una revisión para validar su pertinencia frente a las dinámicas de la nueva ruralidad colombiana.

Por otro lado, a pesar de las facilidades a nivel de comunicaciones y en algunos casos de infraestructura vial que hay en la actualidad, durante el estudio hubo algunos factores limitantes para la consecución de la información. Entre estos factores se encuentra la reticencia de los directivos y de los profesores de instituciones públicas rurales por participar de esta investigación y permitir la aplicación del instrumento de la entrevista. En diversas ocasiones no se logró que los profesores participaran de las entrevistas y, los que lo hicieron, en algunos casos, tuvieron que hacerlo de manera grupal. Además, los horarios laborales de los mismos profesores fueron un obstáculo para la aplicación de las entrevistas, porque una vez terminaba su jornada laboral, muchos de ellos no querían permanecer en la escuela para responder la entrevista y, durante su jornada, no contaban con el tiempo ni el espacio para hacerlo. Así mismo, otro factor limitante fue la distancia de las escuelas rurales a los cascos urbanos y sus vías de acceso, razón por la cual en algunos casos se hicieron las entrevistas vía Skype o se optó por no realizarlas por el difícil acceso a las veredas donde se ubicaban las escuelas y el limitado acceso a internet de los mismos profesores.

Por último, aún quedan muchos interrogantes por responder en lo que se refiere a la educación rural colombiana y a la incidencia del liderazgo escolar orientado a la justicia social en la calidad de la educación rural en el país:

1. ¿Qué se necesita para que los profesores y directivos reconozcan su rol de liderazgo en el mejoramiento de la calidad educativa rural?
2. ¿Cómo incentivar a los directivos para que ejerzan el liderazgo escolar orientado a la justicia social?
3. ¿Cómo reducir la deserción escolar en el paso de básica a primaria a básica secundaria en los contextos rurales donde no hay sedes de secundaria?
4. ¿Cómo motivar a los estudiantes rurales para continuar su proceso formativo a través del ejercicio del liderazgo escolar de profesores y directivos?
5. ¿Cómo mejorar las condiciones laborales de directivos y profesores rurales que incidan directamente en el mejoramiento de la calidad educativa rural?
6. ¿Cómo hacer para que los directivos y personal administrativo de las instituciones educativas rurales sean partícipes de las decisiones y funcionamiento de la escuela rural?
7. ¿Qué se necesita para que las empresas y las mismas labores del campo permitan a los padres de familia y cuidadores ejercer un rol más activo en la escuela rural?

Referencias

- Acosta, E., Pérez, V., & Sáenz, V. (2014). I Jornada de educación para la justicia social *Fundación 1º, Colección Cuadernos*, 36, Disponible en: <http://www.1mayo.ccoo.es/912eb82df1cb690b12ef041d0bd1414800001.pdf>.
- Aranda, F. (2015). Debates actuales sobre la justicia: historia y desarrollo. *DavarLogos*, 14(2), 71-100.
- Aravena, F., & Hallinger, P. (2018). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 207-225. DOI: 10.1177/1741143217745882.
- Becerra, S., Mancilla, J., Saavedra, J., & Tapia, C. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14(2), 389-409.
- Bernal, A., Ibarrola, S., & Ramírez, J.M. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 55-170.
- Bolden, R. (2015). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *Centre for Leadership Studies, University of Exeter Business School, Rennes Drive. International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269. DOI: 10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y la propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bonilla, S. X., & Cruz-Arcila, F. (2014). Critical socio-cultural elements of the intercultural endeavour of English teaching in Colombian rural areas. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 117-133.
- Caldero, G., Castaño G. y Ramírez C. (2015). Enfoques Administrativos presentes en Establecimientos Educativos. Un estudio empírico en instituciones colombianas de educación básica y media. *RMIE*, 20(66), 911-940.
- Calvo, J. (Ed. 4). (2005). *Aristóteles ética a Nicómaco. Clásicos de Grecia y Roma*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A. Disponible en: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2017/12/Etica-a-Nicomaco-Aristoteles-PDF.pdf>
- Carneros, S., & Murillo, F. (2017). Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 129-150.

- Cayulef, C. (2007). El liderazgo distribuido: una apuesta de dirección escolar de calidad. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 144-148.
- Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria. (2006). Nueva ruralidad. *Enfoques y propuestas para América Latina. Colección estudios e investigaciones*. Disponible en: http://www.cedrssa.gob.mx/files/b/8/27Nueva_Ruralidad_enfoques_AL.pdf.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE Publications.
- Computadores para Educar. (2019). *¿Qué es computadores para educar?* Disponible en: <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/es/nosotros/que-es-computadores-para-educar>
- Comunidad Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL. (2011). *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina*. Santiago de Chile: Organización de Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/3858-nueva-definicion-rural-fines-estadisticos-america-latina>
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 79-93.
- De Azcárate, P. (1872). *Obras completas de Platón*. Medina, Madrid: Navarro Editores- Arenal, (16). Biblioteca Filosófica - Librería. Disponible en: <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf07007.pdf>
- De Grammont, H. (2004). La nueva ruralidad en América Latina. *Revista Mexicana De Sociología*, 66, 279-300. DOI:10.2307/3541454
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881. DOI: 10.1177/0013161X13514440.
- Departamento Nacional de Planeación –DPN (2015a). *El campo colombiano. Un camino hacia el bienestar y la paz. Informe detallado de la Misión para la Transformación del Campo*. (Tomo 1). Bogotá, Colombia: Nuevas Ediciones, S. A.
- Departamento Nacional de Planeación –DPN (2015b). *El campo colombiano. Un camino hacia el bienestar y la paz. Informe detallado de la misión para la transformación del campo*. (Tomo 2). Bogotá, Colombia: Nuevas Ediciones, S. A.

- Díaz-Posada, L. D., & Rodríguez-Burgos, L. P. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, 24, 43-60.
- Dirven, M. (2019). *Nueva definición de lo rural en América Latina y el Caribe en el marco de FAO para una reflexión colectiva para definir líneas de acción para llegar al 2030 con un ámbito rural distinto*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la Agricultura (FAO). Disponible en: <http://www.fao.org/3/ca5509es/ca5509es.pdf>.
- Fasciani, L. (2006). *De la justicia a la justicia social. Tendencias actuales del derecho constitucional. Homenaje a Jesús María Casal. Universidad Central de Venezuela - Universidad Católica Andrés Bello*, 161-196. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/255822470_DE_LA_JUSTICIA_A_LA_JUSTICIA_SOCIAL
- Fascioli, A. (2011). Justicia social en clave de capacidades y reconocimiento. *Areté – Revista de Filosofía*, 23(1), 53-77.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y El Caribe*. Panamá: Fondo para las Naciones y la Infancia, Oficina Regional para América Latina y El Caribe. Serie Aprendizajes y Oportunidades. Disponible en: [https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015(1).pdf)
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo año 4(6)*. Disponible en: http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic_fraser.pdf.
- Fundación Compartir. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. Bogotá. Disponible en: <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/resumen-ejecutivo-docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf>.
- Garcés, L., & Giraldo, C. (2013) La justicia aristotélica: virtud moral para el discernimiento de lo justo. *Revista Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 14, 44-52.
- Garcés, L. (2015). La virtud aristotélica como camino de excelencia humana y las acciones para alcanzarla. *Discusiones Filosóficas*, 16(27), 127 - 146. DOI: 10.17151/difil.2015.16.27.8.
- González, M. T. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 85-106.
- González, O., González, O., Ríos, G., León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. *Telos*, 15(3), 355-371.

- Gruoso, D. (2012) Teoría crítica, justicia y meta filosofía. La validación de la filosofía política en Nancy Fraser y Axel Honneth. *EDIOS*, 16, 70-98.
- Guzmán, M. (2006). Aportes de las teorías de la justicia de John Rawls y Amartya Sen en la interpretación de la justicia sanitaria. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 7(14-15), 35-61.
- Heller, M., & Firestone, W. A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 65-86. DOI: 10.1086/461815.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*, (6ª Ed). México D.F.: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, (5ª Ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.
- Hernández-Castilla, R., Ramírez, R., & Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la Justicia Social: estudio de un caso en educación secundaria profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 263-28.
- Hidalgo, N., Martínez, C., & Perines, H. (2018). ¿Los futuros docentes están comprometidos con la Justicia Social? Validación y aplicación al castellano de la escala de la justicia social. *Revista Páginas de Educación*, 11(2), 85-107.
- Horn, A., & Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Jacobs, J., & Crowell, L. (2018). Developing as teacher leaders for social justice: The influence of a teacher-leadership graduate program. *The New Educator*, 14(4), 315-341. DOI: 10.1080/1547688X.2016.1237693.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Ryan, S., & Steinbach, R. (1997). Distributed leadership in secondary schools. *American Educational Research Association*, Chicago. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407411.pdf>
- Leithwood, K. (2005) Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629. DOI: 10.1108/09578230510625719
- Leithwood, K., Seashore, L. K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation. Disponible en:

<https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>.

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile. Disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro_Liethwood.pdf.
- López, L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 138-159.
- López, L. R. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta moebio*, 47, 83-94.
- López, R. E., & Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo Social. *Margen*, 61, 1-19.
- López, P., Osorio, F., Gallegos, V., & Cáceres, M. (2016). Liderazgo escolar y eficacia colectiva en escuelas públicas de Bogotá. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 67-84.
- López-Moreno, I. (2017). La nueva ruralidad y la nueva gobernanza en México: una propuesta de categorización territorial operativa para los nuevos territorios rurales. *Sociológica (México)*, 32(92), 217-239.
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire. La Educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 9-20.
- Luschei, T., & Vega, L. (2015). Colombia. Educating the most disadvantaged students. *Kappan. Institute of Education Sciences*, 97, 49-53. Disponible en: <https://www.kappanonline.org/colombia-educating-the-most-disadvantaged-students/>
- Macbeath, J., & Townsend, T. (2011). Leadership and learning: Paradox, paradigms and principles. In T. Townsend & J. Macbeath (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning*. New York: Springer.
- Margolis, J., & Deuel, A. (2009). Teacher leaders in action: Motivation, morality, and money. *Leadership and Policy in Schools*, 8, 264–286. DOI:10.1080/15700760802416115.
- Martínez, E., García-Martínez, I. & Higuera-Rodríguez, L. (2018). El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 35-51. DOI: 10.15366/reice2018.16.1.003.
- Martínez, M.C., & Soler Martín, C. (2015). Formación y acción pedagógica de los maestros: vínculos entre educación y justicia social. *Revista Folios*, 42, 17-27.

- Martínez-Restrepo, S., Pertuz, M.C., & Ramírez, J. M. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Bogotá: Compartir y Fedesarrollo. Disponible en <https://www.compartirpalabramaestra.org/publicaciones-e-investigaciones/otras-investigaciones/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-del>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd Ed.). London: SAGE.
- Maureira, O., Moforte, C., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36(146), 134-153.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Mendoza, A. P. (2019). La urgencia de una educación del campo colombiano. *Nodos y Nudos*, 6(45). Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/10389>.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Mikkelsen, C. (2013). Debatiendo lo rural y la ruralidad: un aporte desde el sudeste de la provincia de Buenos Aires; el caso del partido de Tres Arroyos. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 22(2), 235-256.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2011). *Instituciones Educativas de Nunchía se integran a la Red WAN Departamental*. Nunchía, Casanare. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/observatorio/1722/article-285603.html>.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2012). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural calidad y equidad para la población de la zona rural*. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional- MEN. (s.f.). *Colombia avanza hacia una educación inclusiva con calidad (I)*. Bogotá: Centro Virtual de Noticias Ministerio de Educación Nacional. Consultado el 1 de agosto de 2019. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-168443.html>.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (s.f.). *Escuela Nueva*. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-340089.html>.

- Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *RES-Revista de Educación Social*, 20, 94-113.
- Murillo, F., & Hernández-Castilla, R. (2011a). Trabajar por la justicia social desde la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 9(4), 3-6.
- Murillo, F., & Hernández-Castilla, R. (2011b). Hacia un Concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23.
- Murillo, F., & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 11-30.
- Myende, P. (2016). Leadership for coping with an adapting to policy change in deprived contexts: Lessons from school principals. *South African Journal of Education*, 36(4), 1-10. DOI: 10.15700/saje.v36n4a1322.
- Navarro, G. M. (2016). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 161-73.
- Nieto, S. (2007). The color of innovative and sustainable leadership: Learning from teacher leaders. *Journal of Educational Change*, 8, 299–309. DOI:10.1007/s10833-007-9044-8.
- Nussbaum, M. (1997). Capabilities and human rights. *Fordham Law Review*, 66, 273-300.
Disponible en:
<https://ir.lawnet.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3391&context=flr>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo-OCDE. (2016). *Education in Colombia. Reviews of national policies for education*, Paris: OECD Publishing. Disponible en:
<https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y El Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. Disponible en:
www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/.../SITIED-espanol.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. Disponible en:
http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/el_liderazgo_escolar_en_america_latina_y_el_caribe/
- Ortega, M.D., & Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118.

- Ossa C., Castro, F., Castañeda, M, & Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: Factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-23. DOI: 10.15517/aie.v14i3.16157.
- Patarroyo, L.E. (2018). Plan especial de educación rural, desafíos y posibilidades. *Centro de Investigación y Educación Popular - CINEP. Cien días*, 93, 26-31. Disponible en: <https://www.cinep.org.co/publicaciones/es/producto/cien-dias-n-93-el-campo-de-la-paz/>.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Peirano, C., Puni, S., & Astorga, M. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 53-70. DOI: 10.18861/cied.2015.6.1.7.
- Pereira, G. (2011). Justicia distributiva y reconocimiento. una expansión de la propuesta de Honneth. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 8(17), 201-232.
- Pertuz, M., Ramírez, J., & Restrepo, S. (2016). La situación de la educación rural en Colombia: los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. *Compartir Palabra Maestra*. Disponible en: <https://www.compartirpalabramaestra.org/publicaciones-e-investigaciones/otras-investigaciones/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-del>
- Pineda-Báez, C., Bauman, C., & Andrews, D. (2019). Empowering teacher leadership: a cross-country study. *International Journal of Leadership in Education*. DOI: 10.1080/13603124.2018.1543804
- Pineda-Báez, C., Bernal-Luque, R., Sandoval-Estupiñán, L., & Quiroga, C. (2019). Challenges facing novice principals: A study in Colombian schools using a socialization perspective. *Issues in Educational Research*, 29(1), 205-222.
- Pottstock, E. (2014) La Justicia en el pensamiento de Hobbes, Locke, Hegel y Kant. *Revista de Derecho, Escuela de Postgrado*, 5, 353 - 364. Disponible en: <https://revistas.uchile.cl/index.php/RDEP/article/download/35845/37488/>.
- Preston, J., Jakubiec, B., & Kooymans, R. (2013). Common challenges faced by rural principals: A review of the literature. *The Rural Educator*, 35(1), 1-12. Disponible en: <https://doi.org/10.35608/ruraled.v35i1.355>.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia social*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Riella, A., & Romero, J. (2003). *Nueva ruralidad y empleo no agrícola en Uruguay. Territorios y organización social de la agricultura*. Buenos Aires: Editorial La Colmena.

- Rivera-McCutchen, R. & Watson, T. (2014). Leadership for social justice: It is a matter of trust. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 17(4), 54-65. DOI: 10.1177/1555458914549663
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best evidence synthesis iteration [BES]. Wellington: University of Auckland. Disponible en: <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60170>
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 11(1), 8-31. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue1-fulltext-176.
- Sánchez J. (2012). El liderazgo y la administración en un ambiente global cambiante y su impacto en las escuelas formadoras de docentes. *Visión Educativa IUNAES*, 6(13), 6-14.
- Sánchez, A. (2016). Sociología rural y nueva ruralidad sur-sur. *Espacio abierto*, 25(3), 49-63.
- Sanz, J. R., & Serrano, A. (2016). El desarrollo de capacidades en la educación. Una cuestión de justicia social Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-16.
- Sen, A. (2009). *La idea de la justicia*. México, Taurus: Santillana Ediciones Generales.
- Sepúlveda, C., Brunaud, V., & Carreño, V. (2016). Justicia social en la escuela: Representaciones de estudiantes de educación secundaria y desafíos para la formación del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 109-129. DOI:10.15366/riejs 2016.5.2.006.
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista EAN*, 81, 111-128. DOI: <http://dx.doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Smylie, M., & Denny, J. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(30), 235-259. DOI: 10.1177/0013161X90026003003.
- Spillane, J.P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. DOI: 10.1080/00131720508984678.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28. DOI: 10.3102/0013189X030003023
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice. A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. DOI: <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>

- Strauss, A. L. & Corbin J. (1998). *Basics of qualitative research*, (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Vaillant, D. (2011). La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos. *Educar*, 47(2), 327-338.
- Vaillant, D., & Rodríguez, E. (2016). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 253-274. DOI: 10.1590/S0104-40362016000200001
- Vázquez, S., Bernal, J., & Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - REICE*, 12, 79-97.
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, C., & Flessa, J. (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe (OREALC, UNESCO). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244075s.pdf>.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74, 255–316. DOI:10.3102/00346543074003255.
- Yuni, J.A., & Urbano. C.A. (2da Ed.). (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Zajda, J., Majhanovich, S., & Rust, V. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844 –881. DOI: 10.1177/0013161X13514440.
- Zajda, J., Majhanovich S., & Rust V. (2006). Education and social Justice: Issues of liberty and equality in the global culture. Springer, Dordrecht. DOI: https://doi.org/10.1007/1-4020-4722-3_1
- Zamora, L.F., & Mendoza, A.P. (2019). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y Nudos*, 6(45). Disponible en: <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8326>.

Anexo 1: *Consentimiento Informado*

Universidad de La Sabana “Liderazgo Escolar: Experiencias de Directivos y Profesores para la Justicia Social en la Escuela Rural”

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana está interesada en mejorar los procesos relacionados con calidad educativa. Para tal efecto, realiza un trabajo de investigación titulado “Liderazgo Escolar: Experiencias de directivos y profesores para la justicia social en la escuela rural”, cuyo propósito es examinar el ejercicio de liderazgo de docentes y directivos en sus contextos escolares rurales. Con esta información se pretende analizar las problemáticas que enfrentan directivos y profesores de escuelas rurales en Colombia para el ejercicio del liderazgo orientado a la Justicia Social en aras de proponer iniciativas para mejorar la calidad educativa y las políticas públicas de educación. Este proyecto también hace parte del trabajo de tesis de Lina María Acosta y Luz Stella Deaza, estudiantes de la Maestría en Educación, quienes trabajan con el acompañamiento de la doctora Clelia Pineda Báez, de la Facultad de Educación.

La recolección de información incluye entrevistas personales que pueden ser realizadas de forma presencial, en línea o por teléfono. Los datos serán grabados si usted lo aprueba y serán empleados de manera ética. Quisiéramos solicitar su apoyo para participar en este proyecto, respondiendo a preguntas que se focalizan en su experiencia docente o directiva relacionada con el liderazgo escolar y problemáticas de su contexto, centradas en Justicia Social. Su participación es de carácter voluntario. Usted puede desistir de participar en cualquier momento y no se le cuestionará su decisión. Para mantener el anonimato de las escuelas y los participantes se emplearán nombres ficticios o números y así se protegerá su identidad. Además, se manejará confidencialidad con la

información que usted considere que lo puede afectar, y tendrá la oportunidad de revisar las declaraciones hechas en las entrevistas y la interpretación que las investigadoras hagan de ellas. El proyecto no tendrá incidencia en procesos evaluativos relacionados con su desempeño laboral y cualquier duda que surja será respondida de inmediato.

También, socializaremos con ustedes los resultados de este trabajo en las publicaciones que se deriven de él.

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración,

Clelia Pineda Báez (PhD) –
Profesora Asociada e Investigadora

Lina María Acosta Ospina –
Luz Stella Deaza Muñoz
Investigadoras Auxiliares

Nombre del Participante:

Firma: _____

Fecha: _____

Teléfono: _____

Mail: _____

Anexo 2: Carta a Pares expertos para validación de instrumento

Bogotá, noviembre 5 de 2018

INVITACIÓN A VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO PAR EXPERTO

Respetada profesora, Ingrid Anzelín,

Teniendo en cuenta su experiencia y trayectoria en el campo de investigación educativa, acudimos a usted para solicitarle de manera atenta su colaboración en la revisión del siguiente instrumento (entrevista) que servirá de insumo para la recolección de datos del proyecto ***“Liderazgo Escolar: Experiencias de directivos y profesores en la preparación de líderes para la escuela rural”***, que se realiza en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana y que hace parte de nuestro trabajo de grado.

Con base en la pregunta de investigación: ¿qué problemáticas enfrentan los directores y profesores del área rural colombiana para ejercer un liderazgo orientado a la justicia social?, hemos elaborado un protocolo de entrevista que se realizará con profesores y directivos de instituciones educativas rurales. El objetivo general es hacer una aproximación al estudio del liderazgo en la escuela rural colombiana con el ánimo de describir las problemáticas que enfrentan los profesores y directores e identificar factores que facilitan o inhiben su liderazgo a la luz de los preceptos de la justicia social (Rawls, 1971). Puntualmente buscamos: Describir las problemáticas que enfrentan los directores escolares en las escuelas rurales en relación con la redistribución económica, e identificar factores que han facilitado o inhibido el ejercicio del liderazgo escolar orientado a promover la diversidad y la participación de los miembros de la escuela rural.

Adjuntamos una matriz en la que encuentra cada una de las variables que se estudiará, acompañadas de una breve descripción desde la perspectiva teórica que empleamos, así como los objetivos y preguntas que responderán a esos objetivos puntuales. Nos gustaría que usted revisara la claridad, pertinencia y redacción de las preguntas y agradecemos que nos escriba sus dudas y principalmente sus sugerencias para mejorar la calidad del instrumento.

Agradecemos su amable colaboración con esta investigación.

Lina María Acosta Ospina

Estudiante de la Maestría en Educación

Luz Stella Deaza

Estudiante de la Maestría en Educación

Anexo 4: Primera etapa de codificación. Temas generales.

TEMAS	Clasificación por color	Incluye	A tener en cuenta
Recursos Limitados	Morado claro		
Infraestructura inadecuada	Verde oscuro		
Tecnología -Acceso complicado	azul	Tecnología	
Lejanía	Amarillo		(Unida a necesidades básicas)
Condiciones de orden público	Verde biche	Inseguridad, paramilitarismo	
Necesidades básicas (niños)	rojo	Retención estudiantil, alimentación, transporte (rojo/amarillo)	Unida a lejanía (una sola categoría)
Poca atención a proyectos productivos	Blanco		
Políticas de distribución	ocre	Diferencias sedes urbanas, rurales, ciudades, departamentos	
Líder	naranja		
EDU	Morado oscuro		
Normatividad	Piel (amarillo muy claro)		

Anexo 5: Ejemplo de codificación abierta sobre el tema de liderazgo

Liderazgo
líderes: estudiantes, docentes, rectora
dificultan el liderazgo: rotación de docentes
rotación docente
rotación docente
ser líder: apoyo
ser líder: credibilidad
ser líder: respaldo de la comunidad
líderes: Padres de familia, estudiantes, rector
facilitan el liderazgo: Preparación, formación académica, experiencia.
dificultan el liderazgo: Poco apoyo institucional, Resistencia al cambio
ser líder: apoyo institucional y reconociendo de las necesidades de la población
ser líder: credibilidad
ser líder: ejemplo, acciones, acompañamientos
ser líder: generación de cambios y transformación del entorno social
ser líder: participación activa y crítica
líderes: rectora
ser líder: asertividad, altivez, positivismo, emprendimiento
ser líder: gozar de direccionamiento espiritual
ser líder: construcción de otros líderes para educación de calidad
ser líder: velar por bienestar de la comunidad
líderes : líder de calidad, coordinadora académica, maestros
ser líder: liderazgo conlleva mayores responsabilidades y carga laboral
líderes escuela rural: maestros de aula, papás
facilitan el liderazgo: liderazgo innato, influencia de la institución educativa San Gabriel en el liderazgo (aprendizaje en administración pública), sistema de gestión de calidad forma líderes (auditorías, observación de clases)
dificultan el liderazgo: contexto particular (clientelismo, corrupción, falta de libertad de expresión, censura)
dificultan el liderazgo: desconocimiento de acciones de liderazgo
líderes: padres, personero, estudiante,
ser líder: se construye un líder
ser líder: características específicas (coraje, carácter, fortaleza, templanza)

dificultan el liderazgo: contexto político (juego de poder), contexto social (influencias), contexto seguridad (amenazas), condiciones adversas para el ejercicio de liderazgo
ser líder: herramientas educativas de formación de liderazgo
apoyo institucional: programa Líderes siglo XXI
ser líder: liderazgo rector: cambio de pensamiento (administrador, conocimiento de leyes, formación académica, autoformación, motivación.
ejercicio del liderazgo: rectora ha gestionado apoyo institucional para infraestructura
ejercicio del liderazgo: rector ha gestionado apoyo institucional para mejoras en infraestructura
dificulta: liderazgo positivo vs liderazgo negativo
ser líder: características particulares (capacidad de convocatoria, de ser escuchado, de expresión) que trabaja en beneficio de una comunidad.
ser líder en la escuela: búsqueda de la calidad educativa, búsqueda de la convivencia escolar, búsqueda de ambientes óptimos para el aprendizaje, beneficio de la comunidad.
Líderes escuela rural: coordinador académico, docentes del comité de democracia y área de sociales, estudiantes (candidatos gobierno estudiantil), maestros, padres de familia, representantes de gobierno local, concejal, personeritos.
ser líder: maestros convocan a padres de familia para participación activa en escuela.
ser líder: padres proponen soluciones y participan activamente en la escuela.
facilita el liderazgo: acciones de comités institucionales que promueven participación activa.
facilita el liderazgo: motivación directivos por mejora educativa
facilita el liderazgo: participación activa del gobierno escolar.
facilita el liderazgo: apoyo externo para proyectos (Fundación Guaicaramo)
facilita el liderazgo: empoderamiento de la comunidad educativa.
dificulta el liderazgo: poca financiación.
dificulta el liderazgo: recortes presupuestales del Estado
ejercicio del liderazgo: necesidad de apoyo institucional y financiación
ejercicio del liderazgo: empoderar a los estudiantes para participación activa en decisiones institucionales
ejercicio del liderazgo: articulación de la institución con agentes locales (policía, alcaldía, etc.)
ser líder en la escuela: desarrollo de procesos en beneficio de la comunidad
líder: pocos maestros son líderes
ser líder: desmotivación de maestros por su labor docente
ser líder en la escuela: buen relacionamiento entre docentes y padres
Líderes escuela rural: coordinador académico, docentes del comité de democracia y área de sociales, estudiantes (candidatos gobierno estudiantil), maestros, padres de familia, representantes de gobierno local, concejal, personeritos.
ser líder maestro: diligencia
facilita el liderazgo: respeto y apoyo al maestro

facilita el liderazgo: maestro como figura de autoridad y respeto.
ser líder en la escuela: maestro trabaja por su comunidad
dificulta el liderazgo: relacionamiento con padres de familia
dificulta el liderazgo: conflicto con juntas de acción comunal por liderazgo del maestro.
dificulta el liderazgo: relacionamiento institucional con juntas de acción comunal
ejercicio del liderazgo: dificultades por contexto estudiantil (necesidades y realidades)
ejercicio del liderazgo: apoyo institucional para satisfacción de necesidades (empresas, Fundaciones)
ejercicio del liderazgo: dificultades por migración venezolana (realidad particular)
ejercicio del liderazgo: apoyo institucional con PAE
ser líder en la escuela: vela por el buen funcionamiento, desarrolla procesos educativos, escucha a la comunidad educativa.
Líderes en escuela: docentes
ser líder en la escuela: informar a la rectora, trabajo colaborativo.
Líderes en la escuela: otros la reconocen a ella como líder (rectora)
facilita el liderazgo: trabajo en equipo
facilita el liderazgo: toma de decisiones compartida
facilita el liderazgo: ambiente laboral adecuado
facilita el liderazgo: maestro como figura de autoridad y respeto.
dificulta el liderazgo: nada porque hay receptividad
ejercicio del liderazgo: tiempo es escaso
Líderes en escuela: 3 docentes
Ser líder: es alguien que hace mover a la comunidad
Dificultades: No contar con el apoyo de la comunidad
Dificultad: Organizar a todos los que trabajan en el colegio
Facilita: El trabajo en equipo
Líderes son: Directivos, docentes, padres de familia y el sector productivo.
Ser líder: El liderazgo, se basa en la experiencia y en habilidades innatas, no existe título académico para conseguirlo.
Facilita: Participación de toda la comunidad educativa en reestructuración, fortalecimiento del manual de convivencia, evaluación institucional,
ser líder: Un líder, es el ejemplo de Dios.
Líderes: el rector, quien dice a cada uno lo que debe hacer.
Facilita el liderazgo: el apoyo de Dios, el buen trato, la tolerancia, la lealtad, la solidaridad
Dificultad: ejercicio del liderazgo: cambio de cultura para motivarse por la labor de la institución, cambio de la actitud facilista (en especial los padres de familia)
Convertir las dificultades en retos.
Para enfrentar las necesidades un líder debe enfrentar el enseñar de manera pedagógica, por encima del conocimiento. Amar al prójimo, servir con pasión.
ser líder: el líder de la comunidad educativa tiene que ejercer el liderazgo

Facilita al líder: la motivación y la colaboración
Dificulta: El líder está expuestos al bullying.
El rector es reconocido como el líderes más importante
Ser líder: Se debe liderar con el ejemplo
Ser líder: El lider debe imponer las normativas
líder: no había líderes que solicitaran apoyo institucional para el manejo de basuras.
ser líder: acomodarse a lo que haya que hacer.
ser líder en la escuela: apoyo y coordinación de ideas de la comunidad
ser líder escuela rural: competencias para aplicar su profesión y sabiduría para manejar su "poder" en la comunidad. Ser positivo.
líder en la escuela: no hay líderes.
facilita el liderazgo: conocimiento y necesidades que se presentan.
dificulta el liderazgo: que no tenga seguidores.
dificulta el liderazgo: consideren al líder arbitrario.
dificulta el liderazgo: todos los líderes quieren imponer sus ideas y no hay un apoyo entre ellos.
ejercicio del liderazgo: tener buen contacto con entes público y privados
ejercicio del liderazgo: positivismo para alcanzar metas.
ejercicio del liderazgo: interés por trabajar para bien de la escuela.
ejercicio del liderazgo: apoyo de otros para que el líder no se "queme"
líderes: no se identifica como líder, pero si se moviliza como líder en la escuela. Es reconocida por entes externos como líder
ser líder en la escuela: vela por el buen funcionamiento, desarrolla procesos educativos, escucha a la comunidad educativa.
líderes en escuela: coordinador de disciplina.
ser líder en la escuela: persona que dirige y organiza a su equipo para cumplir diferentes resultados a través del ejemplo y la participación activa.
facilita el liderazgo: motivación, pasión, interés por hacer las cosas bien, voluntad.
facilita el liderazgo: experiencia, autoridad sobre estduiantes y compañeros de trabajo.
dificulta el liderazgo: falta de apoyo de la comunidad, del rector.
ejercicio del liderazgo: coherencia e integración en toda la institución.
ejercicio del liderazgo: apoyo institucional, apoyo de padres de familia, capacitaciones a docentes, satisfacción de necesidades de la institución.
ser líder en la escuela: vela por el buen funcionamiento, desarrolla procesos educativos, escucha a la comunidad educativa.
líderes: rector. Se caracteriza por ser humano y ser estricto a la vez, por conocer las necesidades.
ser líder en la escuela: persona que se proyecta a futuro, que conoce las necesidades de su comunidad, que busca solución a esas necesidades e invita a los que están alrededor para tomar medidas y realizar acciones. Es quien se empodera, toma decisiones, tiene la batuta. Motiva, busca alternativas, apoyo, y busca el bien de la comunidad

facilita el liderazgo: apoyo de otras personas, conoce la ley y sus limitaciones, tiene claridad de las metas.
dificulta el liderazgo: existencia de contradictores.
dificulta el liderazgo: la comunidad que no se compromete pero sí exige.
dificulta el liderazgo: la cultura del municipio de desapego y falta de cuidado hacia las cosas. Cultura paternalista y egoísta.
ejercicio del liderazgo: generación de conciencia en la comunidad educativa para comprometerse con el proceso educativo y apoyar a la institución.
ejercicio del liderazgo: cambio de cultura para motivarse por la labor de la institución, cambio de la actitud facilista (en especial los padres de familia)

Anexo 6: Subcategorías según los objetivos de investigación - ejemplo

facilitan el liderazgo:	Dificulta el liderazgo	Creencias sobre liderazgo	Líderes
escucha institucional	rotación de docentes	ser líder: apoyo	Estudiantes, docentes, rectora
Preparación, formación académica, experiencia.	rotación docente	ser líder: credibilidad	Padres de familia, estudiantes, rector
facilitan el liderazgo: liderazgo innato, influencia de la institución educativa San Gabriel en el liderazgo (aprendizaje en administración pública), sistema de gestión de calidad forma líderes (auditorías, observación de clases)	intereses particulares de docentes	Ser líder respaldo de la comunidad	Rectora
ejercicio del liderazgo: rectora ha gestionado apoyo institucional para infraestructura	Poco apoyo institucional,	ser líder: apoyo institucional y reconocimiento de las necesidades de la población	ser líder: construcción de otros líderes para educación de calidad
ejercicio del liderazgo: rector ha gestionado apoyo institucional para mejoras en infraestructura	Resistencia al cambio	ser líder: credibilidad	líderes : líder de calidad, coordinadora académica, maestros
acciones de comités institucionales que promueven participación activa.	contexto particular (clientelismo, corrupción, falta de libertad de expresión, censura)	ser líder: ejemplo, acciones, acompañamientos	líderes escuela rural: maestros de aula, papás
motivación directivos por mejora educativa	desconocimiento de acciones de liderazgo	ser líder: generación de cambios y transformación del entorno social	líderes: padres, personero, estudiante,
participación activa del gobierno escolar.	contexto político (juego de poder), contexto social	ser líder: asertividad, altivez, positivismo, emprendimiento	Rector

	(influencias), ejercicio de liderazgo		
apoyo externo para proyectos (Fundación Guaicaramo)	condiciones adversas para el liderazgo contexto seguridad (amenazas),	ser líder: gozar de direccionamiento espiritual	coordinador académico, docentes del comité de democracia y área de sociales, estudiantes (candidatos gobierno estudiantil), maestros, padres de familia, representantes de gobierno local, concejal, personeritos.
empoderamiento de la comunidad educativa.	poca financiación.	ser líder: construcción de otros líderes para educación de calidad	pocos maestros son líderes
ejercicio del liderazgo: necesidad de apoyo institucional y financiación	recortes presupuestales del Estado	ser líder: velar por bienestar de la comunidad	coordinador académico, docentes del comité de democracia y área de sociales, estudiantes (candidatos gobierno estudiantil), maestros, padres de familia, representantes de gobierno local, concejal, personeritos
ejercicio del liderazgo: empoderar a los estudiantes para participación activa en decisiones institucionales	relacionamiento con padres de familia	liderazgo conlleva mayores responsabilidades y carga laboral	líderes en escuela: docentes
ejercicio del liderazgo: articulación de la institución con agentes locales (policía, alcaldía, etc.)	conflicto con juntas de acción comunal por liderazgo del maestro.	características específicas (coraje, carácter, fortaleza, templanza)	La rectora
respeto y apoyo al maestro	dificulta relacionamiento institucional con	herramientas educativas de	Líderes en escuela: 3 docentes

	juntas de acción comunal	formación de liderazgo	
maestro como figura de autoridad y respeto.	dificultades por contexto estudiantil (necesidades y realidades)	cambio de pensamiento (administrador, conocimiento de leyes, formación académica, autoformación, motivación)	Líderes son: Directivos, docentes, padres de familia y el sector productivo.
apoyo institucional: programa Líderes siglo XXI	dificultades por migración venezolana (realidad particular)	ser líder: características particulares (capacidad de convocatoria, de ser escuchado, de expresión) que trabaja en beneficio de una comunidad.	el rector, quien dice a cada uno lo que debe hacer.
ejercicio del liderazgo: apoyo institucional para satisfacción de necesidades (empresas, Fundaciones)	Falta de receptividad	ser líder en la escuela: búsqueda de la calidad educativa, búsqueda de la convivencia escolar, búsqueda de ambientes óptimos para el aprendizaje, beneficio de la comunidad.	El rector es reconocido como el líderes más importante
ejercicio del liderazgo: apoyo institucional con PAE	tiempo es escaso	ser líder: maestros convocan a padres de familia para participación activa en escuela.	líder: no había líderes que solicitaran apoyo institucional para el manejo de basuras
trabajo en equipo	No contar con el apoyo de la comunidad	ser líder: padres proponen soluciones y participan activamente en la escuela.	no hay líderes.
toma de decisiones compartida	Organizar a todos los que trabajan en el colegio	ser líder en la escuela: desarrollo de procesos en beneficio de la comunidad	no se identifica como líder, pero si se moviliza como líder en la escuela. Es reconocida por entes externos como líder

ambiente laboral adecuado	Saber afrontar los problemas, pensar que no se es capaz	es alguien que hace mover la comunidad	coordinador de disciplina.
maestro como figura de autoridad y respeto.	El líder está expuestos al bullying.	ser líder: desmotivación de maestros por su labor docente	rector. Se caracteriza por ser humano y ser estricto a la vez, por conocer las necesidades.
El trabajo en equipo	que no tenga seguidores.	ser líder en la escuela: buen relacionamiento entre docentes y padres	
Participación de toda la comunidad educativa en reestructuración, fortalecimiento del manual de convivencia, evaluación institucional,	Considerar al líder arbitrario.	maestro trabaja por su comunidad	
el apoyo de Dios, el buen trato, la tolerancia, la lealtad, la solidaridad	todos los líderes quieren imponer sus ideas y no hay un apoyo entre ellos.	vela por el buen funcionamiento, desarrolla procesos educativos, escucha a la comunidad educativa.	
Convertir las dificultades en retos.	falta de apoyo de la comunidad, del rector.	informar a la rectora, trabajo colaborativo	
la motivación y la colaboración	existencia de contradictores.	El liderazgo, se basa en la experiencia y en habilidades innatas, no existe título académico para conseguirlo	
conocimiento y necesidades que se presentan.	la comunidad que no se compromete pero sí exige.	Un líder, es el ejemplo de Dios.	
positivismo para alcanzar metas.	la cultura del municipio de desapego y falta de cuidado hacia las cosas.	Para enfrentar las necesidades un líder debe enfrentar el enseñar de manera pedagógica, por encima del	

		conocimiento. Amar al prójimo, servir con pasión.	
interés por trabajar para bien de la escuela	Cultura paternalista y egoísta.	Se debe liderar con el ejemplo	
apoyo de otros para que el líder no se "queme"		El líder debe imponer las normativas	
motivación, pasión, interés por hacer las cosas bien, voluntad		acomodarse a lo que haya que hacer.	
experiencia, autoridad sobre estudiantes y compañeros de trabajo.		apoyo y coordinación de ideas de la comunidad	
coherencia e integración en toda la institución.		competencias para aplicar su profesión y sabiduría para manejar su "poder" en la comunidad. Ser positivo.	
apoyo institucional, apoyo de padres de familia, capacitaciones a docentes, satisfacción de necesidades de la institución.		tener buen contacto con entes público y privados	
apoyo de otras personas, conoce la ley y sus limitaciones, tiene claridad de las metas.		vela por el buen funcionamiento, desarrolla procesos educativos, escucha a la comunidad educativa.	
generación de conciencia en la comunidad educativa para comprometerse con el proceso educativo y apoyar a la institución.		persona que dirige y organiza a su equipo para cumplir diferentes resultados a través del ejemplo y la participación activa.	
ejercicio del liderazgo: cambio de cultura para motivarse por la labor de la institución, cambio de la actitud		persona que se proyecta a futuro, que conoce las necesidades de su comunidad, que busca solución a esas	

facilista (en especial los padres de familia)		necesidades e invita a los que están alrededor para tomar medidas y realizar acciones. Es quien se empodera, toma decisiones, tiene la batuta. Motiva, busca alternativas, apoyo, y busca el bien de la comunidad	
---	--	---	--