

<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84.5318>

Liderazgo no-parametral para la gestión y transformación de la educación rural colombiana

Emilce Moreno Mosquera¹ / Óscar Julián Cuesta Moreno²

Recibido: 28 de julio de 2024 **Aprobado:** 21 de noviembre de 2024 **Versión Online First:** 04 de junio de 2025

Cómo citar este artículo: Moreno Mosquera, E., & Cuesta Moreno, Ó. J. (2025). Liderazgo no-parametral para la gestión y transformación de la educación rural colombiana. *Actualidades Pedagógicas*, (84), <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84.5318>

Resumen

El liderazgo ha sido reconocido como fundamental en la generación de una cultura de cambio en las instituciones educativas; sin embargo, no ha sido muy explorado desde el conocimiento, la práctica y los retos que enfrenta el directivo rural. Precisamente, se exponen los resultados de una investigación que caracterizó las dificultades presentadas en la gestión de los directivos docentes rurales del sistema educativo colombiano para proponer unos lineamientos de liderazgo que permitan una gestión que no solo logre disgregar obstáculos cotidianos, sino agendar transformaciones educativas en contextos rurales. La investigación fue de corte cualitativo y de tipo descriptivo, puesto que el estudio parte de la experiencia e interpretación que hacen los participantes. Se realizaron seis grupos focales con directivos docentes rurales, aplicando una guía de discusión semiestructurada, el muestreo fue no probabilístico y a conveniencia. Como resultado se identificaron cinco dificultades, objeto de análisis: (1) lineamientos descontextualizados, (2) función ambigua, (3) marginación pedagógica, (4) liderazgo coercitivo y (5) subjetividad agobiada. Se analizan las problemáticas de un sistema educativo centrado en la cualificación y la eficacia que podría desplegar la mirada sobre los actores institucionales, los contextos y los cambios. De igual manera, se propone la consolidación de un liderazgo no-parametral, es decir, que no esté inoculado por los presupuestos conceptuales y estilos del liderazgo, sino una práctica que se adapta a las necesidades de las ruralidades y promueve una reflexión crítica desde la experiencia de los

¹ Ass Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Coordinadora del Semillero Literatura y Literacidades: Saberes Letrados en Educación de la PUJ y del Grupo de Estudio Dispositivos Didácticos de la Escritura en Investigación. Hace parte de la línea de investigación Lenguaje, trayectorias de formación y procesos socioeducativos. Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: moreno-e@javeriana.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4058-5691>

² Doctor en Ciencias Sociales de la USAL y doctor en Conocimiento y Cultura en América Latina del IPECAL. Profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: ocuesta@javeriana.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7181-1183>

líderes educativos en su contexto. Finalmente, se discuten implicaciones para la investigación y la política educativa.

Palabras clave: liderazgo no-parametral; directivo docente; ruralidad; pedagogía; gestión escolar.

Non-Parametric Leadership for the Management and Transformation of Colombian Rural Education

Abstract

Leadership has been recognized as fundamental in the generation of a culture of change in educational institutions; however, it has not been much explored in terms of knowledge, actions and challenges faced by rural managers. Precisely, the results of a research that characterized the difficulties presented in the management of rural teaching managers in the Colombian educational system are presented, to propose leadership guidelines that allow a management that not only manages to break down daily obstacles, but also to schedule educational transformations in rural contexts. The research was qualitative and descriptive, since the study is based on the experience and interpretation of the participants. Six focus groups were carried out with rural teaching managers, applying a semi-structured discussion guide, the sampling was non-probabilistic and convenient. As a result, five difficulties were identified and analyzed: (1) decontextualized guidelines, (2) ambiguous function, (3) pedagogical marginalization, (4) coercive leadership, and (5) burdened subjectivity. The problems of an educational system focused on qualification and efficiency are analyzed, which could deploy the gaze on institutional actors, contexts, and changes. Likewise, the consolidation of a non-parametric leadership is proposed, that is, one that is not inoculated by the conceptual assumptions and styles of leadership, but a practice that adapts to the needs of rural areas and promotes a critical reflection from the experience of educational leaders in their context. Finally, the implications for research and educational policy are discussed.

Keywords: Non-parametric leadership; school principals; rurality; pedagogy; school management.

INTRODUCCIÓN

Los directivos docentes de escuelas rurales se enfrentan a diferentes dificultades en el ejercicio de su labor como, por ejemplo, no tener claros los criterios de acción en su cargo, condiciones precarias para el ejercicio de la actividad pedagógica y la ausencia de liderazgo (Beltrán, 2014). De hecho, una de las mayores dificultades es la falta de competencia del mismo equipo directivo para la planificación estratégica institucional, la articulación con el



Proyecto Educativo Institucional (pei) y los planes de mejora que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ulloa et al., 2012). Aún más, esas falencias pueden tener consecuencias en sanciones por parte de organismos de control por desconocer los protocolos (Mauris, 2022). Incluso, muchas veces las propias creencias que tienen sobre el proceso pedagógico son obstáculo cuando se convierten en respuestas o acciones rutinizadas (Hernández et al., 2017).

Igualmente, Moreno Mosquera et al. (2022) plantean que el ejercicio de los directivos docentes en Colombia se ha centrado predominantemente en lo administrativo, dejando de lado lo pedagógico. Esto resulta crítico en el contexto rural, donde los rectores enfrentan desafíos únicos que requieren de un liderazgo adaptativo. Los directivos rurales deben no solo gestionar recursos limitados e infraestructuras deficientes, sino liderar pedagógicamente para responder a las necesidades específicas de las comunidades. Por ello, es imperativo que los programas de formación docente para la ruralidad involucren estrategias que fortalezcan el liderazgo pedagógico basado en las necesidades territoriales.

Tales dificultades se complejizan en contextos de desventaja socioeducativa, como lo es el caso de los territorios rurales en Colombia, ya que las dificultades “de acceso, complejidad de los territorios, violencia e ineficiencia en la cobertura de los servicios básicos no ayudan a que los estudiantes de estos territorios de la geografía nacional reciban formación de calidad” (Mauris, 2022, p. 84).

A lo anterior, se suma que una dificultad del contexto es el desconocimiento por parte de la política educativa de la especificidad de lo rural e, incluso, una ausencia del Estado (Gómez & Gómez, 2022). Por ejemplo, muchas veces los marcos normativos ignoran que los niños están vinculados a labores propias del campo. De allí que las experiencias de los directivos docentes rurales “son una herramienta significativa para la comprensión de la educación rural” (Gómez & Gómez, 2022, p. 11).



En este sentido, es inadecuada la evaluación de la gestión del directivo de forma individual o aislada de todas las dimensiones y variables que inciden en su gestión (Miranda & Vadivieso, 2021). En el contexto de la escuela rural en Colombia, esta evaluación es crucial dados los desafíos en torno a la gestión de los recursos limitados y la adaptación a contextos socioeconómicos diversos. No obstante, el seguimiento que se le hace al directivo rural en su labor no necesariamente engloba la complejidad de lo rural, así como las consecuencias directas o colaterales del conflicto armado (Cuesta & Cabra, 2021; Lara et al., 2024).

El directivo rural se ve abocado a comprender y asumir su gestión, dependiendo de la comunidad, además, se enfrenta a diversas problemáticas ligadas a los territorios (deficiencia en la infraestructura y en los servicios públicos, armonía entre las dinámicas de trabajo del campo, las familias y la escuela, sostenibilidad ambiental, conflicto armado). Es decir, el territorio no solo se reconoce como espacio, sino en las tensiones sociales, en las acciones, en un campo de trayectorias y dinámicas económicas cambiantes que inciden en las funciones del directivo.

Una de las formas de disgregar y solucionar las dificultades que afrontan los directivos docentes rurales es el liderazgo, pues les permite optimizar procesos que subsanen o por lo menos mengüen las desventajas socioeducativas (Ritacco & Amores, 2019) y comprender las especificidades de su contexto, proponiendo alternativas que den cuenta y vinculen al territorio y sus singularidades (Acosta et al., 2020), como también logra acercar de manera asociativa a los agentes de la práctica educativa (Vásquez et al., 2020).

Sin embargo, la solución a las dificultades que tienen los directivos docentes rurales no se simplifica con indicarles que deben ser líderes pedagógicos o cómo deben ejercer ese liderazgo, puesto que el propio término de liderazgo puede ser ambiguo y subsumido a lógicas de resultado (Cuesta & Moreno, 2021), que podrían ser más bien otro obstáculo y no servir de solución, puesto que crearían condiciones de ansiedad y agobio: el directivo hace lo que le piden, pero no cambia en nada la realidad educativa. De allí que sea necesario



comprender más a fondo las dificultades que afrontan los directivos docentes y establecer principios de liderazgo que no se anquilosen en modelos de gestión.

La escuela rural enfrenta profundas brechas educativas que obligan a resignificar el rol de los directivos docentes. Estas se deben a las distancias geográficas, las carencias en infraestructura y desarrollo tecnológico, las limitaciones presupuestarias y de recursos, y la insuficiencia de personal docente. En ese sentido, las problemáticas que enfrenta el directivo están asociadas a las realidades contextuales, en las que la rigidez de las normativas y la poca presencia de institucionalidad estatal producen mayores brechas para garantizar una educación de calidad. Si bien se destacan programas desarrollados mediante la Escuela Nueva y el Plan Especial de Educación Rural (peer), los cuales han permitido un desarrollo de la extensión territorial de los programas especialmente en el preescolar (23.8 %) y la básica primaria (28.9 %) (Laboratorio de Economía de la Educación [lee], 2023), se requieren investigaciones que indaguen por las condiciones contextuales y humanas y el rol del directivo para atender comunidades educativas campesinas, reconociendo sus particularidades territoriales, necesidades e intereses.

En esa línea, se plantean estudios sobre la necesidad de abordar las problemáticas propias de las escuelas rurales en sus contextos y analizar el tipo de liderazgo que puede beneficiar el currículo y las prácticas pedagógicas de las instituciones (Juárez-Bolaños, 2019), así como líderes que dinamicen las potencialidades de las comunidades (Valencia, 2016; Acosta et al., 2020). Soto et al. (2020) plantean que los directivos rurales se enfocan más en la gestión administrativa, en tanto se valora su desempeño como eficiente para cumplir metas centradas en el manejo de recursos, es decir, se sigue una normativa homogeneizante que desconoce las particularidades contextuales y se implementa estándares uniformes que no consideran las problemáticas de las escuelas rurales. Igualmente, el rol del directivo estaría más vinculado a considerar las necesidades e intereses del campesinado para formular propuestas educativas con sentido territorial (Arias, 2021).



Teniendo en cuenta lo anterior, analizar el liderazgo en la educación rural implica no solo dar cuenta de variables contextuales, sino de estereotipos e, incluso, incompreensiones sobre lo que es la educación rural (Cuesta & Cabra, 2023), a lo que se suman los efectos que ha tenido la educación rural en la escuela colombiana (Cuesta & Lara, 2023). Visto así, la problemática abordada en este artículo no solo da cuenta del rol funcional del directivo docente, sino de su compromiso y responsabilidad como agente pedagógico en zonas de conflicto (Lara et al., 2024), aún más en el marco del concepto de liderazgo, cuya semántica puede ser prescriptiva (Cuesta & Moreno, 2021), atada a preconcepciones que atajan nuevas posibilidades de acción.

Consecuentemente, este artículo da cuenta de una investigación que caracterizó las problemáticas presentadas en la gestión de los directivos docentes rurales del sistema educativo colombiano para proponer unos lineamientos de liderazgo que permitan una gestión que no solo logre disgregar obstáculos cotidianos, sino agendar transformaciones educativas. Además, es fundamental que la gestión del directivo adopte un enfoque no-parametral, lo cual implica la adaptabilidad y la flexibilidad del liderazgo, promoviendo prácticas pedagógicas contextualmente innovadoras y pertinentes.

Más adelante, el artículo analiza las relaciones sociales, económicas y culturales que generan estas dificultades, especialmente muestra que estas son consecuencia de un sistema educativo centrado en la cualificación, vía de los aprendizajes, y que tiene una desproporcionada preocupación por la eficacia, marginando otras dimensiones de la educación: la socialización y la subjetivación. Consecuente, al final se propone la consolidación de un liderazgo no-parametral, es decir, que no esté inculcado por los presupuestos conceptuales y estilos del liderazgo impuestos por la gestión administrativa, sino solventados en el saber pedagógico que, por definición, implica una sospecha permanente por los discursos que orientan la educación.



METODOLOGÍA

La investigación fue de corte cualitativo y de tipo descriptivo, puesto que el estudio parte de la experiencia e interpretación que hacen los directivos docentes rurales. En efecto, para la caracterización de las dificultades en la labor del directivo se partió del presupuesto epistemológico que el objeto de estudio está determinado por el sentido y significado que asignan los sujetos (Packer, 1985), por lo que los datos recogidos hablan de cualidades determinadas por esa asignación y, sobre todo, de las relaciones que hacen posible tal asignación (Packer, 2013).

De este modo, para la recolección de información se efectuaron seis grupos focales con directivos docentes rurales, puesto que dicha técnica, basada en la entrevista, permite recolectar narrativas dialógicas que hacen visibles las construcciones sociales cargadas de opiniones y percepciones subjetivas (Benavides et al., 2021). Así, se diseñó y aplicó una guía de discusión semiestructurada sobre el rol del directivo rural, el muestreo fue no probabilístico y a conveniencia, participando directivos docentes rurales de diversas regiones de Colombia.

La muestra está conformada por ocho (8) directivos docentes —rectores rurales o coordinadores—, en el marco de la discusión sobre el Acuerdo Nacional para el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar y las Prácticas Directivas³ en 2023. Se etiquetaron como E1, E2, etc. y fueron seleccionados de acuerdo con estos criterios:

- a. Ser directivo en establecimientos educativos públicos.
- b. Tener una práctica directiva de al menos tres años.
- c. Directivos docentes rurales recomendados por el Sindicato de Directivos Docentes (Sindodic).
- d. Directivos que participan de modo voluntario en la investigación.

³ Este documento fue construido en la Mesa de Liderazgo Escolar y se constituye en una herramienta orientadora que fomenta el diálogo reflexivo sobre el liderazgo educativo y las prácticas directivas y permiten el fortalecimiento de los aprendizajes escolares y de las instituciones educativas colombianas.



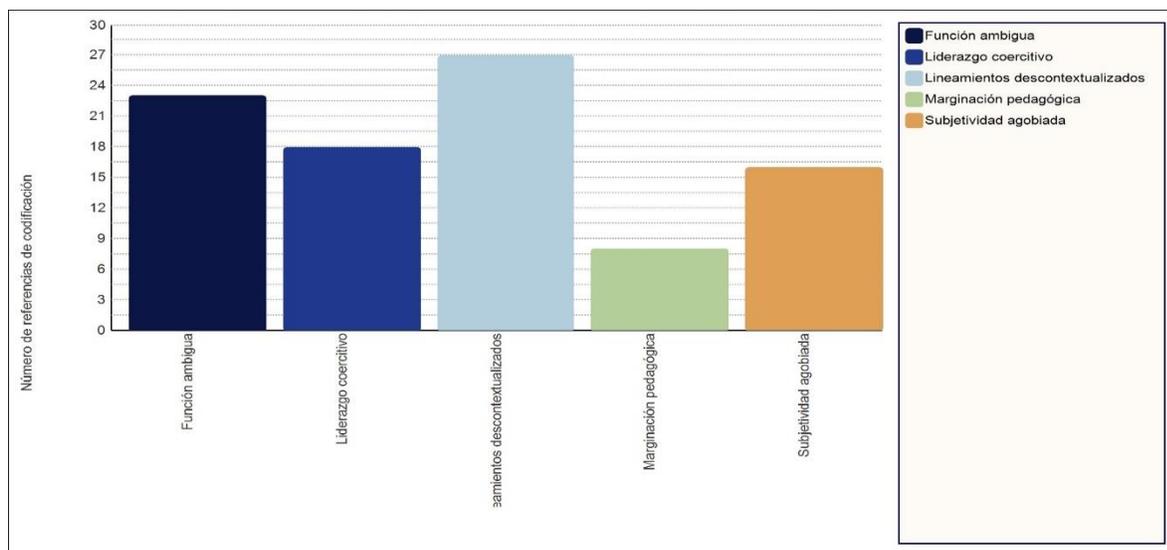
Se siguió un enfoque cualitativo-descriptivo para dar cuenta de los datos aportados por los directivos. Para la reducción y codificación de los datos, se usó una codificación abierta (Creswell, 2013). Se identificaron las siguientes categorías: función ambigua, liderazgo coercitivo, lineamientos descontextualizados, marginación pedagógica y subjetividad agobiada. Las tendencias de esta categorización se muestran enseguida. Valga decir que se usó el programa NVivo14 en la codificación y, particularmente, en la graficación de las recurrencias en la elaboración de la nube de palabras. Específicamente, se siguieron criterios de agrupación determinados por sinónimos y generalizaciones.

RESULTADOS

Con base en las categorías identificadas en la gráfica 1, se puede observar la tendencia en los datos.

Gráfica 1.

Tendencia de categorización



Fuente: elaboración propia.

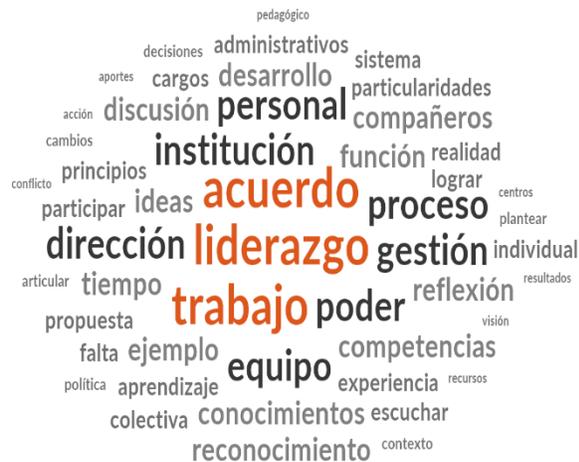


Como se puede observar, la categoría lineamientos descontextualizados tiene un mayor número de registros, seguida por función ambigua y liderazgo coercitivo. En el último lugar, está marginación pedagógica.

Por otro lado, en la figura 1 se observa la recurrencia de palabras en la respuesta de los participantes:

Figura 1.

Nube de recurrencia de palabras en los registros de los grupos focales



Fuente: elaboración propia.

Se advierte en la figura 1 que las palabras más recurrentes son liderazgo, acuerdo y trabajo, seguidas por dirección, proceso, poder, equipo, gestión, entre otras. Estas recurrencias permiten sugerir nodos discursivos relacionados con presupuestos conceptuales de los participantes. A continuación, se presentan las categorías encontradas.

FUNCIÓN AMBIGUA

Se refiere a que el directivo se concibe como un ejecutor de acciones, y no hay una discriminación clara de los roles, salvo aquellas administrativas en las que se concentra el liderazgo del directivo, como se explica enseguida:



“Tenemos muchas funciones, pero esas funciones no son netamente pedagógicas y de liderazgo frente a la educación, sino a veces es un desgaste en términos administrativos de contratación y otros elementos” (E1).

“Nosotros (rectores rurales) desafortunadamente por estar cumpliendo la función de administración y ordenador del gasto y de otros temas administrativos y financieros nos hemos visto obligados a dejar de lado nuestra real función (pedagógica)” (E2).

Se necesita que estemos formados integralmente desde las emociones, desde el manejo del tiempo, incluso condiciones como el manejo de las finanzas personales e institucionales todo eso debemos saber hacer, pues se nos exige desde el proceso educativo institucional que tengamos un plan operativo anual, quienes son ordenadores del gasto, saben que hacen las herramientas presupuestales el poai, el pac, etc. y que con el consejo directivo tienen que darle ejecución a lo que quedó acordado hacer, hay mucho, y pues nos orienta también la guía 34 y ya las directrices propias de cada entidad territorial, en la labor, la gestión directiva, pero si no están dadas esas condiciones y elementos, será muy difícil que esto lleve a los resultados esperados en los documentos, que los resultados son mejorar los aprendizajes de los estudiantes y por lo tanto llegar a la calidad educativa. (E3)

Especialmente se destacan las funciones administrativas y financieras que involucran la contratación, el ordenamiento de gastos, el manejo de recursos, el conocimiento del Plan Operativo Anual de Inversiones (poai) y del Plan Anual Mensualizado de Caja (pac), el presupuesto anual del Fondo de Servicios Educativos, la contabilidad, los ingresos y gastos, el control fiscal (Ministerio de Educación Nacional [men], 2008), los vínculos con los padres de familia y la asociación de padres que permite gestionar procesos de obtención o conservación de la infraestructura y el mobiliario de la escuela. Aunado a esto, el rector rural tiene otros oficios, los cuales desbordan sus posibilidades de ejercer el liderazgo pedagógico que favorezca la formulación de planes de acción y de mejoramiento de la calidad y la dirección de su ejecución.



Al prevalecer una idea del directivo rural vinculada a la organización eficaz y eficiente para un buen funcionamiento, basado en un liderazgo especialmente administrativo, se diluye un trabajo que pueda favorecer la implementación de estrategias de gestión a nivel institucional, curricular, pedagógico y de convivencia. De manera que a través de la función directiva se genere un trabajo colectivo que busque mejorar las prácticas pedagógicas, articular los saberes escolarizados con los saberes comunitarios, pensar las trayectorias formativas de los estudiantes y brindar educación de calidad con equidad en la que se considere el ritmo de aprendizaje, las condiciones geográficas, ligado al desarrollo profesional de docentes que tengan herramientas pedagógicas, tecnológicas, frente al desarrollo comunitario y sostenible y conocimientos de modelos de flexibilización para formar en las ruralidades.

Igualmente, la jornada laboral del directivo rural incluso se complejiza debido a los largos desplazamientos a las sedes de la escuela, sumado a las diferentes responsabilidades que tiene y los tiempos para cumplir de modo eficiente y productivo. De ahí la necesidad de superar esta visión de gerentes para desarrollar una escuela rural que apueste a la mejora continua y a un liderazgo pedagógico, contextualizado, no-parametral y distribuido que busque la construcción social, el desarrollo de la escuela articulado a la ruralidad, el fortalecimiento de programas que vinculen los saberes de los actores educativos, comunitarios y estatales y la sostenibilidad de las trayectorias escolares y evite la deserción (Stoll & Fink, 1998; Cuesta & Cabra, 2021).

LIDERAZGO COERCITIVO

Se refiere al liderazgo basado en operativizar órdenes y ejercer de modo dominante y autoritario. A continuación, se presentan algunas afirmaciones que muestran la necesidad de superar esta visión individualista, solitaria y autoritaria del líder:

“Creo que es de saber de todos que la gestión y la dirección escolares son ejercicios colectivos no son ejercicios individuales y, en ese sentido, creo que nosotros queremos recalcar ese elemento” (E1).



Hay unos elementos que son individuales y que deben ser de desarrollo individual eso está claro desde lo académico, desde lo emocional eso es un ejercicio que nosotros lo valoramos mucho, lo que queremos resignificar acá es que ese ejercicio en solo individuos puede terminar en convertir al directivo docente eminentemente en un solo motivador en los equipos de gestión y puede llegar al individualismo, es decir, si bien hay que formar al individuo, hay que formarlo en cuanto a armar equipos de trabajo y su primer equipo de trabajo es un equipo directivo y a partir de ahí pueda trascender la gestión y el liderazgo escolar. (E2)

Si yo tengo gestión de personal y estoy como rector y tengo a seis coordinadores y el manejo de las emociones de cada uno de ellos es diversa, no existe posiblemente en todos automotivación o autoaprendizaje ¿cómo logra ese rector gestionar ese proceso? Ahora, lo mismo pasa con el coordinador que trabaja de manera directa con el rector con los docentes si tiene un equipo diverso de maestros que tienen posiciones epistemológicas, filosóficas, sociales, pedagógicas, personales e individuales, entonces la posibilidad que tiene el directivo es la de movilizar y es la calidad y lograr mejorar los desempeños y las habilidades de los estudiantes. (E4)

Desde el aporte de los participantes en el grupo focal se comprende que el liderazgo no puede quedarse en que el líder tome determinaciones y su equipo solo las ejecute. Como lo señalan, la gestión es “un ejercicio colectivo”; un buen directivo es aquel que es capaz de cohesionar a la comunidad, de establecer unos propósitos, de apasionar a una comunidad en torno a un proyecto común, e implicarlos a todos en las decisiones (García, 2010). De ahí que como lo destacan las anteriores intervenciones, el líder desde su individualidad/subjetividad y desde el conocimiento que tiene de su equipo tiene herramientas para crear un buen clima interno, alinear su equipo a la visión y misión institucional y organizar la participación distribuyendo las tareas en función de las fortalezas de los miembros directivos y fomentando roles de cohesión.



De base también está la importancia de la confianza en el equipo directivo que se relaciona con la alineación de los miembros para la consecución de las metas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica una cercana interdependencia entre sus miembros (Tschannen-Moran, 2014). Se plantea que el liderazgo no puede quedar en ser “motivador de los equipos”, sino que realmente se promueva un clima de confianza basado en la crítica, la responsabilidad, el trabajo conjunto y la toma de decisiones consensuadas.

Igualmente, en contraposición a este liderazgo coercitivo es clave que el directivo adapte la diversidad de pensamiento y de posiciones epistemológicas y pedagógicas enunciadas por E4, dado que en los contextos educativos rurales se requiere flexibilizar los modelos de enseñanza. En ese sentido, los rectores rurales, además del cumplimiento de las condiciones para educar (transporte, Programa de Alimentación Escolar [pae], internet, infraestructura, desarrollo profesional de los docentes, dotación y materiales educativos), está llamado a entender las particularidades de los territorios, fortalecer y cualificar los modelos educativos (escuela nueva, multigrado, postprimaria, postmedia, educación para la paz) y generar propuestas de bienestar para los estudiantes y docentes.

Se señala que las instituciones en zonas rurales están organizadas por sedes que suelen atender promedios bajos de matrícula, sumado a la alta dispersión poblacional en la ruralidad, estos factores pueden incidir en este tipo de liderazgo que, sumado a la normativa legal, “no permite asignar personal administrativo de apoyo para el desarrollo de la gestión administrativa, dando origen a establecimientos educativos rurales que cuentan con el rector como único gestor, dificultando, de tal forma, el pleno desarrollo y la planeación institucional” (men, 2022), así como proyectos pedagógicos pensados para resolver necesidades concretas del territorio.



LINEAMIENTOS DESCONTEXTUALIZADOS

La política educativa y sus directrices establecen indicaciones que no necesariamente consideran la diversidad de las ruralidades colombianas, en las que existen diferencias culturales y étnicas (indígenas, campesinos, afros, etc.), como enseguida se muestra:

Es importante que pudiéramos pensar como lo rural como particular, porque el compañero que se dedica a un trabajo rural a una institución con 30 sedes, como tengo aquí en Antioquia, incluso algunos con dos tres días para poder llegar a la sede que se ve todavía en pleno 2020, ese rector, ese director rural cómo puede precisamente generar un liderazgo completo en esas condiciones, cuando muchas de las situaciones la Secretaria de Educación le da la espalda, entonces es muy complicado, para nosotros aquí en Antioquia lo rural es muy importante, son 117 municipios no certificados y es muy complejo. (E1)

Lo que pasa es que pensando en lo rural y el contexto de violencia que viven nuestros estudiantes, en esos sectores cercanos a su institución, porque en esto a uno le toca incluso apoyar a los compañeros rectores cuando hacen presencia la fuerza pública o grupos paramilitares o grupos armados en esos contextos. Por ejemplo, cuando a mí me pusieron apoderados ahí mismo me vino la imagen de cantidad de situaciones que conozco, donde la fuerza pública se mete, entonces uno dice cómo va a manejar el compañero esa situación, o sea como establecer un canal con la comunidad cuando hacen presencia esos grupos y nos presionan. (E2)

Cuando yo empecé a aprender algunas palabras de emberá solamente para saludar y despedirme, eso empezó a generar un impacto en la comunidad educativa, en los estudiantes, porque el rector saludaba en su lengua a los indígenas que siempre habían sido marginados y eso que ya estaban culturalmente aceptados; eso implicó, por ejemplo que una sala de informática que se había construido allá como una sala bilingüe se pensara en que fuera trilingüe y después multilingüe y las carteleras que los estudiantes hacían con los profesores que se hacían en español y en inglés para el asunto del bilingüismo, cuando menos lo pensamos empezó a aparecer en tres lenguas, entonces, ahí hay una práctica directiva específica a un contexto territorial



que implica el conocimiento de esas lenguas de los otros, de los que no están en nuestro principio de valores cotidianos. (E3)

Lo que plantean los directivos se relaciona con la necesidad de que las directrices en las que se basa la educación rural consideren la diversidad geográfica, cultural y territorial e involucren esta relación entre las comunidades y la escuela. Este es uno de los aspectos más críticos, como lo indican Gómez et al. (2021):

Como territorio legal, la escuela rural no puede aislarse del territorio real que la constituye, ni del territorio vivido. Sin embargo, entra en una tensión constante porque en muchas situaciones no se corresponde lo prescriptivo de las políticas con su ejercicio. Normas o leyes que deben garantizar el cumplimiento efectivo del derecho a la educación de calidad, a la salud, a un ambiente sano. (p. 12)

Adicionalmente, está el conflicto armado y su incidencia en que los profesores y directivos deseen permanecer. Como lo sugiere E3, cuando hacen presencia estos grupos, “presionan”, se reconocen diferentes factores que subyacen a los procesos de violencia en Colombia como “la persistencia del problema agrario, la irrupción y propagación del narcotráfico; las limitaciones y posibilidades de la participación política; las influencias y presiones del contexto internacional; y la fragmentación institucional y territorial del Estado” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 111). Esto, aunado a la no descentralización del sistema educativo, ha posibilitado la persistencia de las brechas educativas que existen entre territorios urbanos y rurales.

También incide en términos de calidad educativa los municipios no certificados que se sitúan en un rango de calidad baja y media (Moreno & Rojas, 2017), lo que lleva a pensar la importancia de asignación de los recursos de financiación de la educación, pues de estos depende la gestión y la administración de los municipios. Así mismo, la educación rural requiere el reconocimiento cultural y lingüístico de las comunidades, como muestra el uso de vocabulario emberá planteado por E3 o incluso el reconocimiento de posturas



epistemológicas como lo indica E4. Con el acuerdo de paz en el Plan Especial de Educación Rural, se llegó a puntos clave:

- i. la garantía de la cobertura universal con atención a primera infancia; ii. ofertar modelos flexibles para preescolar, básica y media, adaptadas a las necesidades de las comunidades; iii; construcción, mejoramiento y adecuación de la infraestructura educativa rural, incluyendo personal docente calificado y acceso a las tecnologías de la información; iv. La garantía de la gratuidad educativa; v. la mejora de las condiciones para el acceso y la permanencia en el sistema educativo (textos, útiles, alimentación, transporte); vi. La oferta de programas e infraestructura de recreación, cultura y deporte; vii. La incorporación de la formación técnica agropecuaria en la educación media; viii. La oferta de becas con créditos condonables; ix. La formación profesional de mujeres en disciplinas no tradicionales; x. Programas especiales para el analfabetismo rural; xi. La promoción de investigación, innovación y desarrollo científico y tecnológico del sector agropecuario; xii. El incremento de cupos técnicos, tecnológicos y universitarios en zonas rurales y xiii. La ampliación de la capacitación técnica, tecnológica y universitaria en áreas vinculadas al desarrollo rural. (men, 2018, pp. 7-8)

Esto evidencia que las políticas de Estado y la asignación de recursos económicos a la educación rural no puede separarse del reconocimiento de asuntos no menores, como las vías, la conectividad, la profesionalización docente y de las necesidades de las comunidades, el acueducto, el medio ambiente y muchos otros temas vinculados a la vida real de los territorios, donde la escuela se constituye en eje de los cambios y la movilización de los puntos.

MARGINACIÓN PEDAGÓGICA

Como se explicó, la labor de los directivos se centra más en la administración que en el liderazgo pedagógico, lo que se asocia a entender la calidad de la educación como un asunto



que remite solo a indicadores de eficiencia; de ahí que la pedagogía y la reflexión de la educación se diluya. Al respecto, los entrevistados dijeron:

Creo que son 256 funciones, o más, que aparecen en el manual, son muchísimas funciones. Ese es otro tema que en el Acuerdo Nacional de Liderazgo Escolar definitivamente se le da la prioridad a esta parte pedagógica, porque se reconoce desde distintos estudios e investigaciones y literatura de ese efecto tan importante que tienen los directivos sobre el mejoramiento del rendimiento de los estudiantes, es parte del argumento de por qué los gobiernos empiezan a mirar el tema de los marcos de las buenas prácticas es por esta visión del impacto que puede tener el directivo en la calidad de la educación. (E3)

Los procesos de enseñanza aprendizaje tienen un hilo que los directivos docentes realmente no lo realizan y lo que hacen es movilizar al equipo docente para lograr posicionarlo, pero está la autonomía docente, el maestro determina las estrategias (didácticas) versus el directivo debe asegurar que los valores de la escuela promuevan las altas expectativas y que todas las actividades estén enfocadas en mejorar los aprendizajes de los estudiantes, pero ¿cómo se va a comprometer el rector con todo eso, si está la autonomía! Entonces, prioriza otras tareas de manejo de recursos, de gasto, de administración. (E8)

Como señalan los entrevistados por las diferentes funciones que desempeña el rector rural en las diferentes sedes que puede tener a su cargo, el liderazgo pedagógico es menguado para poder establecer objetivos educativos, flexibilizar el currículo, apoyar procesos de formación, así como procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, el acceso y la permanencia educativa rural y su articulación al campo. En definitiva, contribuir al “desarrollo de un conjunto de procesos estructurales y socioculturales que definen la capacidad de la escuela para la mejora académica y el ambiente de trabajo” (Hallinger & Heck, 2016, p. 72).

Cabe señalar que existen programas del men, como el Programa Todos a Aprender (pta), que acompañan y se constituyen en estrategias de formación pertinentes para docentes rurales,



así como el peer, que apoyan procesos de formación y podrían desarrollar una lectura más pertinente de las necesidades educativas rurales, así como, en colaboración con organismos, fundaciones, el sector agroindustrial y universidades, plantear una nueva visión de la calidad educativa en la ruralidad. Esto implicaría que la escuela al ser el centro de las transformaciones, establecería un vínculo con los diferentes actores involucrados: los maestros, los directivos, las comunidades y sus realidades, las familias, los actores económicos, los entes territoriales y todos aquellos agentes educativos y sociales interesados en que la educación sea un motor para desarrollar la ruralidad.

SUBJETIVIDAD AGOBIADA

Se refiere al cansancio y agobio emocional de los directivos, derivado en gran parte de lo señalado como función ambigua. Esta idea se refleja en:

Pero los rectores nos vemos agobiados a nivel de tiempo para desarrollar la parte misional, eso mismo puede decir el coordinador y lo han dicho las mesas distritales, ojo, nosotros tenemos cuatro componentes: el directivo, el académico, el administrativo y el comunitario, y nos están sobrecargando la gestión a nivel administrativo con el diligenciamiento de formatos y por la connotación de actividades adicionales que tenía el rector. (E5)

Estas dos dimensiones: la personal y las prácticas directivas, pues creo que indiscutiblemente van de la mano, porque no sería posible realizar unas prácticas directivas, pues con asertividad, cuando en el terreno personal hay algunos elementos que obstaculicen ese proceso, incluso no podría el directivo ser creíble siquiera al implementar las prácticas cuando su “yo”, su gestión personal, sus emociones, si psicológicamente está debilitado, indiscutiblemente pues deben ir su gestión personal con la interpersonal, la manera como se relaciona. (E6)

La conexión de directivos rurales con la comunidad y las prácticas directivas se ven atravesadas por esto (la distancia geográfica). Son veredas alejadas que el rector incluso ni puede llegar, todo es desgaste administrativo, muchas expectativas de la



comunidad, no hay equipo directivo, a veces tampoco coordinadores y cinco u ocho sedes asociadas a un solo rector, hay desgaste del rector. (E2)

Este aspecto se vincula a los anteriores en tanto lo que manifiestan los directivos es la fatiga mental, emocional, psicológica, dadas por las diferentes funciones, las responsabilidades, la soledad o la ausencia de equipos directivos como factores que inciden en el agotamiento. Es común que el rector rural reciba ofertas de proyectos o programas de los entes territoriales y de las Secretarías de Educación Municipales para ser desarrollados en la institución. Además, enfrenta diferentes demandas de las comunidades que pueden generar confusión en la dirección y en la gobernanza de la institución.

Huggard et al. (2013) plantean precisamente que aquellos agentes involucrados en trabajo comunitario pueden sentirse desgastados por no establecer prioridades, por las falsas expectativas entre líderes y comunidad, la distribución y la delegación de responsabilidades. De ahí, la necesidad de que los programas que se han enfocado en la educación rural fomenten entre los directivos rurales el autocuidado, el discernimiento, la resiliencia, la gestión de planes de sus escuelas realistas, la toma de decisiones y un clima de trabajo que armonice y minimice los efectos de la fatiga por las diversas responsabilidades, la multitarea, las exigencias de la política estatal y la comunidad, en definitiva, las problemáticas propias de la ruralidad.

Iniciativas como los peer pueden robustecerse y constituirse en modelos de acompañamiento situado de las escuelas rurales que involucren temas asociados al agotamiento del directivo, el estrés laboral y las estrategias que pueden contrarrestarlos; no obstante, se requiere del seguimiento y la sistematización del impacto, en vínculo con el men, las secretarías municipales y otras organizaciones que se ocupen del tema de gestión y liderazgo escolar.



DISCUSIÓN

Los resultados de los grupos focales permiten advertir que la labor de los directivos docentes rurales está determinada por lineamientos y demandas, centradas en la eficiencia y eficacia, pero que no necesariamente responden a las características del contexto, generando una presión en los sujetos que bien puede llamarse agobio.

En efecto, se les pide ejercer un liderazgo que coadyuve al cumplimiento de estándares de calidad, pero, al mismo tiempo, el rector rural tiene que resolver necesidades básicas de infraestructura o destinación de recursos para, al menos, abrir las escuelas. Así, hay una distancia entre el deseable y la realidad rural que evidencia un desconocimiento de la escuela rural (Cabra, 2023).

Además, los directivos rurales pueden ejercer o sufrir el liderazgo coercitivo, toda vez que el cumplimiento de los indicadores lleva a prácticas y discursos obligantes, distorsionando la posibilidad de liderazgos centrados en la sinergia (Gonzales & Alarcón, 2023), que permita vincular la voluntad y capacidad del equipo de trabajo en busca de una causa común. La presión y la evaluación, centrada únicamente en índices de cumplimiento, crea las condiciones para los liderazgos coercitivos, a la vez que se impone el resultado por encima de las condiciones institucionales, contextuales y personales.

De hecho, gran parte de esa coerción es posibilitada por el desconocimiento de lo rural o, más bien, las ruralidades. Siguiendo a Cuesta y Cabra (2023), la educación rural tiene por óbice epistemológico que su conceptualización es poco precisa, entre otras cosas, porque lo rural a veces se limita a una ontología negativa: lo no urbano, encubriendo una complejidad de relaciones culturales, económicas, territoriales y etnográficas. De hecho, Colombia es buen ejemplo, pues cada departamento puede expresar una manifestación diferente de lo rural. Siendo esta la realidad, es evidente que no se puede exigir una misma gestión estandarizada a los directivos, sin embargo, así ocurre.



Lo anterior permite entender la función ambigua, puesto que la exigencia de los indicadores se centra en una función administrativa, pero orientar la escuela es una cuestión pedagógica. Así, los directivos viven la ambigüedad de ser administradores, pero su desempeño exige reflexión pedagógica, y como no están consustancialmente vinculadas, llevan a la tergiversación de su rol. Claro que, según los grupos focales, la función administrativa se impone, pues al final su labor se evalúa desde la evidencia de gestión de recursos, ya que la pedagogía como manifestación reflexiva es menos fácil de cuantificar y estandarizar.

Consecuentemente, se fragua una marginación de la pedagogía: el saber, la reflexión y debate sobre la educación queda en tercer plano, porque el liderazgo gira más en la administración y gestión de recursos. Ahora bien, la pedagogía puede tener una segunda marginalización cuando es entendida como una estrategia o modelo para lograr aprendizajes, pues se convierte en mera técnica y se encubre su estatus epistemológico: la pedagogía como reflexionar e investigar la educación para formular conceptos, teorías y metodologías sobre la educación.

Vista así, la pedagogía no se puede circunscribir a estándares ni evaluar cómo se evalúa la gestión de recursos; de allí, que se marginalice en el liderazgo. Además, implica tiempo, lo que menos tienen los directivos, pues el resultado de su labor vive la dictadura de la inmediatez.

Por demás, la marginalización de la pedagogía también implica una exclusión de su dimensión política. En efecto, la pedagogía piensa la sociedad que se desea y el sujeto que se debe formar para alcanzar dicha sociedad, lo que involucra una postura política, pues lleva al debate público de ese propósito. Sin embargo, el cumplimiento de indicadores y de lineamientos estandarizados no abren al debate, sino que lo clausuran de entrada.

La marginalización de la pedagogía tiene incidencia en la subjetividad agobiada, toda vez que el directivo docente deja de ser un intelectual, un líder pedagógico, ya que se convierte en un



funcionario, en un operario administrativo que debe dar cuenta de los parámetros propios de la burocracia, dando cuenta de la eficiencia en la disposición de los recursos. Esto se debe, entre otras cosas, al marco parametrizador de la calidad de la educación, que establece indicadores de medición y estándares de control, omitiendo que el acto de la educación es consustancialmente humano y, como tal, contingente, lo que implica que la formación de sujetos es por definición abierta, por lo que la prescripción no se alcanza de manera permanente.

De allí que la consolidación de un liderazgo no-parametral sea una propuesta pertinente. Quintar (2006, 2008) argumenta la necesidad de una didáctica no-parametral, dado que ha quedado en unos parámetros que la convirtieron en un recetario, orientado por la semántica del orden hegemónico, orientando a la escuela, a los profesores y directivos a repetir lo establecido por el discurso dominante sin trasgredir ese sentido que se ha vuelto común. Es decir, esta didáctica sería la trasgresión de lo hegemónico y la apertura a lo disruptivo que reconozca las condiciones de posibilidad de la escuela rural.

El liderazgo, como la didáctica, está anquilosado en un orden semántico que lo domestica según los presupuestos del orden hegemónico, como lo puede ser el coaching, la gestión únicamente basada en indicadores medibles, la exitología, la omnipresencia de las emociones positivas y la invisibilización de los conflictos (propios de la condición humana).

Así, ser “un líder exitoso” (habría que sospechar qué significa “exitoso”) es aquel que cumple el parámetro establecido por el orden hegemónico, el que acata dócilmente la semántica de los especialistas, el que se adhiere sin cuestionar el perfil idealizado que circula en las guías, las redes sociales, los manuales y más. Este sería un debate que subyace a los planteamientos de los directivos.

Con base en lo anterior, se propone un liderazgo no-parametral, es decir, que no esté inoculado por los presupuestos conceptuales y estilos del liderazgo hegemónicos o



naturalizados, sino que tenga por eje el cuestionamiento y la reflexión crítica sobre los discursos que orientan tales formas de liderazgo. En ese orden, este liderazgo es la capacidad de influir en la práctica pedagógica a partir de cuestionar enunciados anquilosados que prescriben roles y actuaciones en la acción educativa, abriendo la posibilidad de nuevas concepciones que respondan a las determinaciones sociohistóricas, brindando a los sujetos una capacidad de despliegue según sus posibilidades de actuación, no reduciéndolos a prescripciones que pueden muchas veces desconocer los límites de su hacer, como lo es extrapolar estándares de lo urbano a lo rural.

Este liderazgo permitiría a los directivos cuestionar esa función ambigua donde se le pide ser pedagogo, pero al mismo tiempo administrador, y al final quedar sometido al cumplimiento funcional que le contrarresta su condición de intelectual de la educación. Igualmente, este liderazgo le permitiría cuestionar los lineamientos homogeneizantes que desconocen la diversidad de las ruralidades para construir planes de acuerdo con la realidad de cada instrucción, sin quedar agobiado por cumplir estándares.

Por demás, un liderazgo no-parametral permitiría la posibilidad de la pedagogía, puesto que su presupuesto de gestión es la duda y la pregunta, que son la condición previa de la pedagogía. Esto fomenta la reflexión y la investigación sobre la educación, en lugar de la reproducción domesticada de modelos o técnicas de aula. En fin, este liderazgo crearía las condiciones para que los directivos vindiquen su lugar como sujetos y puedan agrietar, de alguna manera, los condiciones que los agobian.

CONCLUSIONES

Las problemáticas analizadas en el artículo, a partir de las voces de los directivos rurales, dan cuenta de que, por estar su función más centrada en la eficacia, la eficiencia y la administración, han relegado lo pedagógico. Igualmente, sus funciones, al ser cumplidas en un escenario comunitario, están vinculadas a construcciones sociales, culturales y antropológicas propias del contexto. Por ello, es fundamental que el rector rural reconozca



la pedagogía y un direccionamiento ligado a las necesidades propias. Este enfoque permitiría una gestión más flexible y contextualizada, que promueva prácticas pedagógicas innovadoras y relevantes, las cuales respondan a las necesidades específicas de las comunidades rurales. Así mismo, las categorías identificadas dan muestra de la necesidad de una política y un modelo de gestión más aterrizado a la diversidad en las ruralidades, que permita dar respuesta oportuna y coincida con la planeación de las instituciones en colaboración de otros actores como la semed y el men.

Precisamente, lo que se infiere de lo planteado por los directivos es que ellos enfrentan diferentes retos, producto de la inestabilidad docente, de la carente formación académica para el liderazgo y la gestión, de las ingentes demandas de la escuela rural y el territorio, del rol del rector y coordinador rural y, a partir de esto, se derivan algunas implicaciones para seguir pensando asuntos relevantes en la investigación y en la política de la educación rural, desde una visión no-parametral, es decir, con apertura a la diversidad de formas de liderazgo, no encapsulado en presupuestos conceptuales, sino derivados de la voz y la agencia de los directivos.

El planteamiento de modelos de gestión adecuados y pertinentes para las necesidades de la población en zonas rurales, de manera que haya coherencia entre las planeaciones, los tiempos de ejecución, los calendarios escolares, los requerimientos de las Secretarías de Educación Municipales, las condiciones de las sedes. Lo que a su vez implica que se piensen formas de aplicación de las políticas de educación rural, considerando los contextos y condiciones territoriales (conflicto armado, infraestructura, convivencia, cobertura tecnológica). Dicho en otras palabras, alinear la gestión institucional y la gestión pública del estado.

La necesidad es pensar la calidad educativa en la ruralidad en instituciones territoriales certificadas y no certificadas y programas de flexibilización que vinculen la comunidad y escuela. Como se explicó, son diferentes los retos que enfrenta la educación rural. Uno de



ellos es comprender que la calidad educativa podría adoptar medidas a corto y mediano plazo, que implican la formación de los maestros y directivos en liderazgo pedagógico que contribuya a la mejora de las prácticas docentes y a la formación a lo largo de las trayectorias docentes (pregrado, posgrado y educación continua). Igualmente, se requiere formación en metodologías flexibles que involucren la tecnología, la creatividad, las artes, el pensamiento científico, la innovación, la comprensión de modelos pedagógicos que han aportado y pensar otros modos de actualizarlos (escuela nueva), y la consolidación de comunidades de aprendizaje que apuesten por la producción de saberes desde lo rural, desde los territorios e involucren actores, organizaciones, universidades. Esto es, que la escuela sea un centro de reflexión, investigación, diálogo y producción de saber sobre la construcción social de lo rural, articulado a los procesos de cambio y desarrollo comunitario con las familias, las poblaciones y los actores educativos.

Ligado a lo anterior, está pensar la flexibilidad educativa ligada a los programas existentes (secundaria activa, escuela nueva, caminar en secundaria, postprimaria), a su fortalecimiento, no solo para pensar temas como cobertura o calidad, sino para proponer estrategias de acogida, de permanencia y de integración de la escuela con la comunidad. De esta manera, programas, como el pae, puedan tramitarse de modo articulado con las familias o se planteen propuestas de bienestar articuladas al desarrollo y a las capacidades de las comunidades.

En términos investigativos, la voz de los directivos se constituye en una fuente de conocimiento para la comprensión de la educación rural, dado que puede resignificar el papel de la escuela y los sujetos rurales desde sus realidades, sus necesidades, sus tradiciones culturales, sus apuestas, más allá de cómo han sido representados en las políticas públicas y desde la normativa. Los directivos, desde una visión crítica y pedagógica de lo que acontece en la escuela, aportan una comprensión más situada.



Además, se requieren proyectos pedagógicos e investigativos que reflexionen los territorios y la escuela como espacios abiertos y potentes para pensarlos e involucrar a los estudiantes, las comunidades y los maestros en la solución de problemas situados, es decir, que se planteen proyectos que impliquen un trabajo colaborativo.

Finalmente, el liderazgo no-parametral tendría como reto social resignificar el papel de la escuela rural en el siglo xxi, dejando de lado la dicotomía entre lo rural y lo urbano, y entendiendo su relevancia en el desarrollo social, cultural, científico y político en las comunidades. Los modos de ser, actuar y sentir en las ruralidades pueden dar lugar a proyectos pedagógicos territoriales, en los que los directivos docentes y su liderazgo tienen mucho por aportar. Las nuevas formas de organización educativa y las constantes transformaciones sociales demandan, de los directivos, liderar, de acuerdo con sus condiciones territoriales, así como de un acompañamiento dialógico y reflexivo del estado y de diferentes actores educativos y sociales que aporten a los procesos de flexibilización, actualización, desarrollo profesional y liderazgo pedagógico.

REFERENCIAS

- Acosta, W., Ángel, N., Pérez, T, Vargas, A., & Cárdenas, D. (2020). Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial. Ediciones Unisalle. <https://ediciones.lasalle.edu.co/producto/liderazgo-en-la-educacion-rural-con-enfoque-territorial-3/>
- Arias, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, (54), 171-185. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Benavides, M., Pompa, M., Agüero, S., Sánchez, M., & Rendón, V. (2021). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana*, (34), 163-195. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>



- Beltrán, J. (2014). Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 939-961. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300014&lng=es&tlng=es
- Cabra, F. (2023). *Educación en territorios rurales. Escuela, conflicto y educación*. Universidad del Rosario.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Imprenta Nacional.
- Cuesta, O., & Cabra, F. (2021). La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias. *Andamios*, 18(47), 493-518. <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.886>
- Cuesta, O., & Cabra, F. (2023). Introducción. Vindicación de la educación rural y algunos elementos para su comprensión: una introducción categorial. En F. Cabra (Ed.), *Educación en territorios rurales: Escuela, conflicto y formación*. Editorial Universidad del Rosario
- Cuesta, O., & Moreno, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia*, 17(1), 84-99. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- Cuesta, O., & Lara, L. (2023). Afectaciones del conflicto armado en el sistema escolar de la educación rural colombiana. En F. Cabra (Ed.), *Educación en territorios rurales: Escuela, conflicto y formación*. Editorial Universidad del Rosario
- Creswell, J. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- García, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36.
- Gómez, F., Bustos, E., & Reyes, J. (2021). La escuela rural, un espacio socialmente construido de posible resistencia territorial: miradas del territorio desde el papel de una docente rural. *Territorios*, (44 Especial), 1-27. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9032>



- Gómez, D., & Gómez, J. (2022). Representaciones sociales de directivos docentes respecto a educación rural. *Educación y Ciencia*, 26. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12986>
- Gonzales, F., & Alarcón, E. (2023). Liderazgo directivo y gestión educativa en el ámbito educativo. *Revista Estudios Psicológicos*, 3(4), 21-29.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2016). Liderazgo Colaborativo y Mejora Escolar: Comprendiendo el Impacto sobre la Capacidad de la Escuela y el Aprendizaje de los Estudiantes. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 12(4). <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.4.004>
- Hernández, M., Catrino, J., & Bravo, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*, 21, 541-548.
- Huggard, P., Stamm, B., & Pearlman L. (2013). Physician stress: compassion satisfaction, compassion fatigue and vicarious traumatization En C. Figley, P. Huggard & C. Rees (Eds.), *First Do No Self-Harm: Understanding and Promoting Physician Stress Resilience* (pp. 127-145). Oxford University Press.
- Juárez, D. (2019). Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. *Red Temática de Investigación de Educación Rural*. https://inide.iberomx/assets_front/assets/libros/2020/librocierreescuelas-digital.pdf
- Laboratorio de Economía de la Educación. (2023). Informe No. 79 Características y retos de la educación rural en Colombia. Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en <https://lee.javeriana.edu.co/w/lee-informe-79>
- Lara, L., Cuesta, O., Cabra, F., González, C., & Castro, Y. (2024). Gestión del directivo docente rural tras la firma del Acuerdo de Paz en Colombia. *Perfiles educativos*, 46(183), 8-20.
- Mauris, L. (2022). Liderazgo pedagógico en la educación rural colombiana: los desafíos, retos y oportunidades generadas por la crisis sanitaria del COVID-19. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1), 74-87.
- Mesa de Liderazgo Escolar. (2021). Acuerdo Nacional para el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar y las Prácticas Directivas.



<https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/maestrospublic/2021-12/Acuerdo-Nacional-para-fortalecer-el-liderazgo-escolar-practicas-directivas-2021-Pliegos.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía No. 34: Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Plan Especial de Educación Rural. <https://portalparalapaz.gov.co/wp-content/uploads/2022/07/Archivo-Digital-09-Plan-Especial-de-Educacion.pdf>

Miranda, L., & Valdivieso, K. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 284-309.

Moreno, E., Cuesta, O., & Gómez, F. (2022). Análisis de las tendencias temáticas y propósitos de formación de los programas ofrecidos para directivos docentes en Colombia. *Zona Proxima*, 37, 80-98.

Moreno, L., & Rojas, G. (2017). Desarrollo del sistema educativo en municipios certificados y no certificados en Colombia en 2005, 2008 y 2011. *Voces y Silencios*, 8(1), 103-128. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS8.1.2017.07>

Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes

Packer, M. (1985). *La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana*. Psicología Cultural, Universidad del Valle.

Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Politécnico Nacional.

Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero a la descolonización*. Editorial Cerezo, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.

Ritacco, M., & Amores, F. (2019). Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: un estudio cualitativo. *Revista mexicana*



de investigación educativa, 24(81), 375-402.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200375&lng=es&tlng=es

Soto, B., Morillo, P., Betancur, H., & Calderón-Hernández, G. (2020). El perfil de gestión del directivo docente de Antioquia y los enfoques de gestión administrativa. *INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 30(77), 123-136.
<https://doi.org/10.15446/innovar.v30n77.87453>

Stoll, L., & Fink, D. (1998). The cruising school: The unidentified ineffective school. En L. Stoll (Ed.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty* (pp. 189-206). Falmer Press.

Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*. Jossey-Bass.

Ulloa, J., Nail, O., Castro, A., & Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 121-129.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100007>

Valencia, E. (2016). Retos y desafíos del modelo de la UGEL de Huanta. *Gestión educativa local con enfoque territorial. TAREA*, 92, 62-67. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2017/03/Tarea93_62_Edhgar_Valencia.pdf

Vásquez, L., Díaz, C., Monroy, M., Álvarez, C., Salcedo, J., Pérez, T., Lozano, D., & Turriago, D. (2020). *La asociatividad y el liderazgo del profesor en comunidades rurales de Colombia*. Ediciones Unisalle.

