

Entre las desigualdades y la justicia restaurativa: experiencias de escuelas rurales colombianas

Between Inequalities and Restorative Justice:
Experiences of Colombian Rural Schools

Artículo de investigación | Research Article | Artigo de investigação

Fecha de recepción: 9 de mayo de 2024

Fecha de aceptación: 2 de abril de 2025

Fecha de disponibilidad en línea: septiembre de 2025

doi: 10.11144/Javeriana.m18.edjr

FABIOLA CABRA-TORRES ✉

f.cabra@javeriana.edu.co

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4923-7642>

LUZ MARINA LARA-SALCEDO

lalar@javeriana.edu.co

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0182-6878>

JOHN JAIRO MATEUS-ARBELÁEZ

mateusj@javeriana.edu.co

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3116-5727>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo

Cabra-Torres, F., Lara-Salcedo, L.M. & Mateus-Arbeláez, J. (2025). Entre las desigualdades y la justicia restaurativa: experiencias de escuelas rurales colombianas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.edjr>



Resumen

Las diversas afectaciones sufridas por la educación rural colombiana como consecuencia de los impactos del conflicto armado pueden entenderse como un entrecruce de síntomas individuales y síndromes sociales que requieren procesos de sanación colectivos. El objetivo del estudio fue comprender las formas subjetivas en que algunos directivos de escuelas rurales han tramitado las afectaciones del conflicto armado, en medio de las desigualdades territoriales, luego de la firma del Acuerdo de Paz en Colombia en 2016. Para ello, se seleccionó el enfoque fenomenológico, permitiendo una comprensión y descripción de las experiencias vividas por los participantes, en relación con las dificultades que enfrentan en su vida cotidiana. Los participantes fueron quince directivos rurales. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Entre los hallazgos, se resalta la resignificación de las afectaciones hechas por los directivos rurales a partir de la memoria sensible de los impactos emocionales del conflicto armado. Se evidencian cambios en las dinámicas de la gestión del directivo rural, las cuales se orientan hacia la construcción de la paz territorial, en clave de justicia del reconocimiento y justicia restaurativa. Así, la gestión territorial surge como un proceso de creación conjunta del espacio para afrontar las violencias estructurales y los impactos de las desigualdades territoriales.

Palabras clave

Educación rural, violencia, Acuerdo de Paz

Abstract

Effects of armed conflict on Colombian rural education are a complex mix of individual symptoms and social syndromes that require collective healing processes. This study aimed to understand how rural school directors have subjectively processed the conflict's effects, amidst territorial inequalities, following the 2016 Peace Agreement in Colombia. A phenomenological approach was employed to gain insight into the lived experiences of the participants, in relation to the problems of world-of-life. Fifteen rural school directors participated in semi-structured interviews and focus groups. Notably, the findings highlight the rural directors' resignification of the conflict's effects, based on sensitive memory, and the emotional impacts of the conflict. This has led to changes in the dynamics of rural school management, oriented towards building territorial peace and promoting restorative justice. Territorial management emerges from a collective construction of territories to cope with the structural violence and impact of territorial inequality.

Keywords

Rural education, violence, Peace Agreement

Descripción del artículo | Article description | Descrição do artigo

Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación terminado: *Tránsitos hacia la paz territorial desde la escuela rural en Colombia*, que usa un enfoque cualitativo con una perspectiva fenomenológica a fin de comprender las transformaciones y resignificaciones de la práctica de directivos rurales en el país después de los Acuerdos de Paz en 2016. La investigación fue realizada por miembros del grupo Formación, subjetividades y políticas (grupo A de MinCiencias), financiado por la Facultad de Educación y registrado en la Vicerrectoría de Investigación de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Introducción

De acuerdo con la UNESCO (2022), la educación se reconoce como un derecho humano fundamental y un pilar esencial para el desarrollo social y económico de las naciones, a pesar de que, en muchas regiones del mundo, especialmente en América Latina, este derecho no ha sido garantizado de manera equitativa para todos los ciudadanos. Las disparidades en el acceso, la calidad y la pertinencia de la educación son particularmente marcadas en los territorios rurales, donde la distancia física y simbólica con los centros urbanos contribuye a una exclusión sistemática de millones de personas. Este fenómeno tiene una marcada relevancia en Colombia, un país caracterizado por profundas desigualdades sociales y territoriales que afectan de manera directa a la educación en el campo (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2015).

La escuela rural en Colombia se encuentra en el corazón de una encrucijada donde convergen las desigualdades históricas, el legado de un prolongado conflicto armado y las esperanzas depositadas en la construcción de paz. Con la firma del Acuerdo de Paz de 2016, el rol de las escuelas rurales ha adquirido una nueva dimensión, impulsando procesos de resignificación de las experiencias vividas por quienes han sido especialmente afectados por el conflicto interno armado.

Este artículo examina cómo directivos de las escuelas rurales han enfrentado las secuelas del conflicto armado, navegando entre las limitaciones impuestas por las desigualdades territoriales y las oportunidades que ofrecen las propuestas de construcción de paz. A través de un enfoque fenomenológico, se profundiza en las experiencias subjetivas de estos líderes educativos, ahondando en la manera en que han transformado sus prácticas de gestión para adaptarse a un contexto marcado por el dolor y la esperanza.

En primer lugar, se explora el contexto teórico que aborda la relación entre la educación rural, las desigualdades territoriales y la justicia restaurativa, destacando la relevancia de estos elementos en el contexto colombiano. Seguidamente, se detalla la metodología adoptada para la

investigación, describiendo los procedimientos cualitativos empleados para obtener una comprensión profunda de las vivencias de los directivos rurales. Posteriormente, se presentan los resultados, destacando cómo la memoria sensible y la semiótica del cuerpo han sido claves en la resignificación y comprensión de las afectaciones del conflicto y, a continuación, evidenciando las dinámicas del directivo rural hacia la construcción de paz territorial. Finalmente, el artículo concluye con una reflexión sobre el papel transformador de la escuela rural en Colombia.

Educación rural y desigualdades territoriales

Colombia es un país con una marcada identidad rural, aunque esta ruralidad se manifiesta de formas diversas y complejas que van más allá de las meras delimitaciones geográficas y administrativas. El término *ruralidad* en sí mismo es polisémico, sugiriendo una amplia gama de imágenes y significados. En este sentido, es crucial distinguir entre *rural*, que se refiere a un espacio físico específico, y *ruralidad*, que implica una cultura y un modo de vida vinculados a ese espacio (Entrena Durán, 1998). La ruralidad colombiana, por lo tanto, no es una realidad monolítica, sino una diversidad de experiencias y formas de habitar que varían según las particularidades territoriales, culturales y sociales de las comunidades.

El sujeto rural en Colombia ha sido tradicionalmente observado a través de una lente económica, visión que ha influido en la manera como se diseñan las políticas educativas para estas comunidades, habitualmente ignorando sus dimensiones culturales y políticas, que también son fundamentales para entender la ruralidad en Colombia (Forero, 2010). La falta de reconocimiento de la multidimensionalidad de los saberes tradicionales y locales contribuye a una erosión de la identidad cultural de estas comunidades, reforzando una percepción de inferioridad que afecta profundamente el desarrollo personal y colectivo (Arias-Gaviria, 2021).

En el contexto de la escuela rural insurrecta y con el fin de “emancipar y re-imaginar el conocimiento pedagógico, esto es, descolonizar las teorías del saber y la realidad que se ejercen mediante la colonialidad del poder y de una homogeneidad curricular que posiciona un único modelo y ritmo de poder sentir-habitar la escuela y la tierra”, el investigador peruano Canaza-Choque (2022, p. 456) propone un currículo desde abajo que permita “re-descubrir el verdadero sentido de todo aquello que se enseña en clases en épocas de disputa territorial” (p. 457), ubicando a la escuela rural en el marco de las relaciones de poder para senti-pensarla desde y con el corazón de la tierra, es decir, parafraseando al autor, con un corazón bien fijado y puesto en la tierra.

En el caso de la educación para los territorios rurales en Colombia, los desafíos son múltiples y complejos. Según datos publicados por el

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2023), los estudiantes en áreas rurales tienen menos probabilidades de completar su educación primaria y secundaria en comparación con sus pares urbanos. Además, la población entre los 15 y 24 años ubicada en territorios rurales tiene en promedio dos años menos de escolarización que sus pares ubicados en territorios urbanos. Esta situación se ve agravada por la falta de infraestructura adecuada y limitaciones en el acceso a recursos educativos, como materiales didácticos y tecnología. Las escuelas rurales a menudo carecen de programas de formación profesional que respondan a las necesidades y realidades del contexto rural, lo que limita las oportunidades de los jóvenes para proyectar planes de vida asociados a los contextos de sus territorios, integrarse al mercado laboral local o continuar sus estudios a nivel superior (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2019).

En Colombia, la brecha entre lo urbano y lo rural ha sido un tema recurrente en las agendas políticas y académicas, pero las soluciones propuestas han sido, en su mayoría, insuficientes o mal implementadas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2022). La concentración de la tierra, la pobreza multidimensional, la violencia estructural y el conflicto armado son factores que han contribuido a la perpetuación de estas desigualdades, afectando tanto la calidad de vida como las oportunidades educativas de las personas que viven en el campo (DNP, 2015).

En este sentido, la violencia estructural y el conflicto armado han sido factores determinantes en la configuración de la educación para los territorios rurales en Colombia. Durante décadas, las escuelas rurales han sido escenarios de violencia, tanto directa como simbólica. El reclutamiento forzado, las amenazas a docentes y estudiantes y la destrucción de infraestructuras educativas han sido parte del cotidiano de muchas comunidades rurales, lo que ha generado un clima de miedo e incertidumbre que afecta gravemente el proceso educativo (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2022).

El papel central asumido por los entornos educativos para el abordaje de fenómenos relacionados tanto con el conflicto armado como con la transformación de relaciones violentas naturalizadas ha puesto a educadores, familias y estudiantes en una situación de especial vulnerabilidad. El estudio realizado por la Fundación Compartir (Bautista & González, 2019) destaca que los docentes rurales son agentes particularmente expuestos a diversas formas de violencia generadas en el contexto del conflicto armado interno, debido a su liderazgo en las comunidades y los procesos inherentes a su práctica educativa.

En el informe *La vida por educar* (Federación Colombiana de Educadores [Fecode], 2019) se revela una notable vulneración de derechos hacia los

docentes en Colombia, especialmente aquellos que, desde su rol sindical, impulsan iniciativas de organización social y ejercicio político.

En su informe para la Comisión de la Verdad acerca de las afectaciones del conflicto armado a la escuela rural, con base en una revisión documental cuyo corte temporal cubrió los años 1991-2019, Cuesta *et al.* (2020) conciben la afectación como una experiencia subjetiva que entrelaza vínculos entre la historia, el pasado y el presente. Es una experiencia que deviene en acontecimiento y que delinea giros en la trayectoria del sujeto. Los autores encontraron las siguientes afectaciones: en relación con la escuela, afectaciones de violencia directa a la escuela y la comunidad educativa, afectaciones académicas y administrativas, y afectaciones pedagógicas; en relación con los sujetos, afectaciones psicosociales y emocionales; en relación con los contextos, desplazamientos de lo rural a lo urbano; y en relación con las tensiones vividas por la escuela, como lugar de agencia o resistencia, pero también, como reproductora de violencia.

Avanzando en estas comprensiones sobre las afectaciones, Blandón y Castellano (2022) proponen la categoría *despojo*, no como una pérdida de la tierra, sino como “la conservación de las rutinas antes del conflicto o la modificación de estas una vez este se instaura y las acciones que se movilizaron desde los docentes, los estudiantes y la propia comunidad” (p. 576), identificando dos formas: el despojo material y el simbólico.

De otra parte, y con relación a las variables que influyen en las instituciones educativas rurales respecto a las políticas de calidad educativa en el país, Jaramillo Neira *et al.* (2024) encontraron doce variables que agruparon en dos categorías: político-institucionales (capacitación docente, bajo presupuesto, carencia de herramientas tecnológicas, infraestructura inadecuada y falta de políticas educativas) y socioculturales (barreras culturales, trabajo infantil, discriminación, conflicto armado, desigualdad y pobreza), subrayando la importancia de abordarlas de manera integral e interrelacionada al momento de diseñar políticas educativas para una educación rural de alta calidad.

En el contexto rural latinoamericano, países como México, Colombia y Perú afrontan desafíos comunes, tales como un desigual acceso a la educación, una inadecuada infraestructura y escasez de recursos, falta de docentes y una educación descontextualizada, los cuales deterioran la calidad de la educación (Galván, 2020, p. 145).

Ahora bien, frente a esa educación rural caracterizada por una política pública educativa que no ha dado respuesta estructural a sus limitaciones y precariedades, Canaza-Choque (2022) propone una nueva perspectiva de ruralidad y de escuela rural para que la misma gane en “autonomía, reafirmación y autodeterminación dentro y fuera de su espacio” (p. 456),

reconfigurando su entorno a partir de un currículo desde abajo y de redescubrir el verdadero sentido de lo que allí se debe enseñar.

En este contexto, los directivos docentes están en una posición única, aunque compleja, para liderar procesos que promuevan la equidad y la inclusión dentro de la comunidad educativa. Su liderazgo es esencial para establecer un ambiente escolar que no solo aborde los conflictos de manera constructiva, sino que también reconozca y valore las diferencias culturales y territoriales de sus estudiantes.

Paz territorial y justicia restaurativa

La implementación del Acuerdo de Paz implicó una nueva alianza entre el Estado y las comunidades para construir de manera conjunta la institucionalidad en el territorio. Se trata de *la paz con enfoque territorial* propuesta por el Comisionado de Paz Sergio Jaramillo en una conferencia en la Universidad de Harvard en marzo del 2014, un modelo incluyente para el fortalecimiento de las instituciones en las regiones, en el cual la institucionalidad es concebida “no solo como la presencia de unas entidades estatales, sino como el establecimiento conjunto de unas prácticas y normas que regulen la vida pública y produzcan bienestar” (Jaramillo, 2014, p. 5). Sin embargo, y como bien lo señala González (2020), “la dimensión territorial de la paz responde a la necesidad de ajustar gradualmente la implementación de los puntos acordados en La Habana a las condiciones locales concretas de las comunidades” (p. 110), lo que ha implicado para el país un proceso de transiciones diferenciadas de paz, según las condiciones de los territorios y las maneras como vivieron el conflicto armado. Y es precisamente esta complejidad de situaciones en el nivel local lo que encontramos en el estudio, a través de los relatos de los directivos docentes rurales consultados en los distintos municipios del país, acerca de cómo les tocó vivir la experiencia del conflicto armado interno, de las maneras como la han venido resignificando y de cómo afrontan las nuevas conflictividades.

Este carácter diferencial remite a las desigualdades territoriales y a las formas en que se han venido configurando internamente, de acuerdo con las particularidades de cada región, lo que implica “un cierto reconocimiento de distintas fuentes de autoridad, que poseen cierto grado de legitimidad porque responden a la necesidad de regulación social que tienen las comunidades en territorios donde las instituciones estatales no operan, o lo hacen débilmente” (González, 2020, p 195).

Es precisamente en la convivencia escolar donde se identifican los aportes de la justicia restaurativa a la cual han acudido los directivos en sus prácticas de gestión, pues con ella se abordan dos dimensiones fundamentales, la relacional y la normativa, para el manejo del conflicto, toda vez que al convivir

con el otro, con los otros, se tejen valores, emociones, intereses, acuerdos, relaciones de poder. Esto, como bien lo señala Arias (2012, citada en Castellanos Angulo, 2018, p. 72), lleva a reconocer la escuela como “una institución social, jurídica y política, que desarrolla una microcultura, dentro del marco macroestructural de la sociedad”, donde se aplican criterios normativos de carácter moral y legal que fomentan la autorregulación y la autonomía en los estudiantes, y a su vez, la formación para la democracia, la justicia y la paz.

Con respecto a la justicia restaurativa, bien vale la pena aclarar que surgió recientemente en el país, en el contexto de las reflexiones sobre las aplicaciones de la justicia penal juvenil, desde una perspectiva novedosa orientada a que los jóvenes hicieran del conflicto una oportunidad de aprendizaje, asumiendo responsabilidades y la reparación de los daños causados. En últimas, y como lo resalta Castellanos Angulo (2018, p. 78), “se trata de reconocer más a las víctimas para brindarles atención y soporte, y a los ofensores mayor responsabilidad y compromiso con las acciones restaurativas”. Este modelo ha sido llevado a países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Australia y, con la celebración del Acuerdo de Paz de 2016, se incluyó en el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición.

Pero, ¿qué es la justicia restaurativa? De acuerdo con Ariza (2007, p. 16), podemos definirla como “una nueva forma de considerar las alternativas de la justicia penal, la cual se concentra en restaurar el daño causado a las personas, en restaurar los vínculos, el tejido social, más que en castigar al delincuente”. Son tres sus principios fundamentales: dar un lugar central al daño causado, asumir que las ofensas conllevan obligaciones por parte del ofensor, y promover un rol activo y con compromiso de todas las partes involucradas: el ofendido, el ofensor y la comunidad (Zehr, 2007). A partir del diálogo se crean procesos restaurativos fundamentados en la solidaridad, la cooperación y el bienestar entre todos (Corporación Excelencia en la Justicia, 2006), procesos que, particularmente, potencializan la justicia en la escuela.

Metodología

El estudio buscó comprender las formas subjetivas en que los directivos docentes rurales han tramitado las afectaciones derivadas del conflicto armado interno, así como la gestión directiva de sus instituciones educativas, en medio de las desigualdades territoriales, luego de la firma del Acuerdo de Paz en Colombia en 2016. Para alcanzar el objetivo planteado, se diseñó una investigación cualitativa de corte fenomenológico con el fin de comprender e interpretar los fenómenos en términos de significados otorgados por las personas; por tanto, la persona situada constituye el núcleo central de la investigación (Vasilachis, 2006).

Se optó por este método, toda vez que permitía comprender y describir la experiencia vivida y el mundo percibido por los sujetos, en relación con los desafíos enfrentados en su vida cotidiana (Fuster, 2019). En consecuencia, el presente estudio buscó acercarse a la dimensión subjetiva de las experiencias vividas y a las dinámicas de gestión que, como lo señala Corbetta (2009), están condicionadas por el territorio como espacio de trabajo, con determinadas interacciones y condiciones biofísicas.

El diseño integró tres momentos: primero, se realizó una revisión previa de concepciones teóricas sobre las circunstancias en las que los directivos docentes implementaron sus estrategias de gestión en el entorno rural durante el periodo del conflicto armado; luego, se accedió a una descripción de las experiencias de cada directivo rural mediante grupos focales y entrevistas individuales semiestructuradas, para profundizar en la relación entre gestión directiva y territorio, entre vivencias, memoria sensible y afectaciones; finalmente, se comprendió el significado otorgado a las experiencias por parte de los participantes (Van Manen, 2003), con relación a las situaciones vividas.

Participantes

En el estudio participaron 15 directivos docentes rurales, 5 mujeres y 10 hombres, quienes trabajan en 10 municipios diferentes del país (tabla 1). Los participantes seleccionados tienen una relación vivencial y contextual con el fenómeno de estudio, lo cual favoreció un mayor acercamiento a las dinámicas de gestión del directivo (Creswell, 2012). Un criterio de selección de los directivos fue contar con mínimo tres años de desempeño laboral en el sector de la educación rural, siempre que quisieran compartir su vivencia particular.

Tabla 1
Participantes del estudio

Departamento	Participantes	Municipio en que se desempeña
Chocó (noroeste Costa Pacífica)	1 1	Bojayá Bajadó
Nariño (extremo suroeste Costa Pacífica)	3 1	Tumaco Sandóná
Cauca (suroccidente Costa Pacífica)	2	Caldono
Cundinamarca (región central)	3 1	Localidad de Sumapaz del Distrito Capital Localidad Usaquén del Distrito Capital
Antioquia (región noroeste)	1	Medellín
Magdalena (noroeste Costa Atlántica)	1	Piñón
Putumayo (región suroeste)	1	Villagarzón
Total		15 participantes

Fuente: elaboración propia.

Los participantes desempeñan cargos directivos dentro de escuelas rurales ubicadas en municipios focalizados por los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial, y algunos en municipios del ZOMAC, es decir, pertenecientes a las zonas más afectadas por el conflicto armado interno en el país, como los seleccionados para los departamentos de Chocó, Cauca y Putumayo.

Recolección y análisis de la información

Tras otorgar su consentimiento informado, los directivos rurales participaron en grupos focales y en entrevistas semiestructuradas a partir de un guion. Las entrevistas se centraron en comprender cómo los directivos docentes de zonas rurales vivieron y sobrellevaron las consecuencias del conflicto armado interno en sus instituciones, a través de la experiencia sensible. Por otro lado, con los grupos focales se pretendió analizar a profundidad las dinámicas de gestión a partir de las transformaciones en los territorios tras el Acuerdo de Paz.

La participación fue voluntaria y confidencial. Para la validación de los instrumentos, se efectuaron dos procedimientos: primero se envió un formato evaluador a expertos para que verificaran aspectos de claridad, pertinencia e importancia de las preguntas; luego se llevó a cabo una prueba de pilotaje orientada a identificar la capacidad de los instrumentos para responder a los objetivos del estudio y la importancia y pertinencia de las preguntas en cada dimensión analizada.

Tras desarrollar la transcripción de los datos recogidos en las entrevistas y grupos focales, el proceso de análisis de datos se realizó considerando la perspectiva hermenéutica y fenomenológica con un enfoque narrativo. Se partió de un análisis en torno a las maneras de evocar las experiencias profundas a nivel vivencial en relación con las emociones, interacciones y situaciones expuestas por los directivos rurales; a continuación, se identificaron unidades temáticas asociadas al objetivo de investigación, agrupadas en matrices categoriales narrativas, a través de las cuales se profundizó en la manera como cuentan las historias los participantes, es decir, en su manera de construir la realidad social (Gubrium & Holstein, 2000), para luego establecer conexiones con temas emergentes vinculados a la memoria sensible, las afectaciones y significados de las vivencias, y finalmente, “desarrollar análisis posteriores basados en la vinculación de los elementos vivenciales con aspectos teóricos asociados al objeto de estudio, logrando una nueva dimensión de significados” (Pacheco & Fossa, 2022, p. 152).

Resultados

Entre los principales hallazgos, se resalta la resignificación de las afectaciones a partir de la memoria sensible, y en concreto, la tramitación de los

impactos emocionales del conflicto armado. Así mismo, se profundiza en las dinámicas de la gestión del directivo rural hacia la paz territorial, en clave de justicia restaurativa.

Resignificación de las afectaciones a partir de la semiótica del cuerpo y su memoria sensible

Según Urueña (2023), el concepto de cuerpo es polisémico y puede abordarse desde diferentes perspectivas teóricas. Para el trabajo analítico de los datos recogidos optamos por la perspectiva sistemática-funcional de Yuri Lotman (1996, citado en Urueña, 2023), quien concibe al cuerpo como un tejido que se elabora a través de las relaciones perceptibles y simbólicas (semiosis) que existen entre este y el contexto en el cual se encuentra, ganando sentido en estructuras de significación dentro del universo semiótico en el que se le ubique. De esta manera, el cuerpo se vuelve una construcción textual, de la cual deriva una semiosis sinestésica que nos remite a la configuración de su significación cuando son los sentidos (la vista, el tacto, el oído, el gusto y el olfato) a través de los cuales se accede a los modos semióticos para su traducción. La significación es entonces sinestésica, por cuanto la construcción de la memoria se activa por la intersección de estos sentidos.

El cuerpo adquiere así posibilidades de sentido a través de las interacciones, no mecánicas, que nos remiten a la capacidad sintiente del sujeto, la cual estará condicionada por el horizonte de sentido en el cual se encuentre y en tanto su “capacidad perceptible gana nuevas resignificaciones, cuando la experiencia vivida no solo involucra la propia experiencia personal, sino también, cuando asume que otro también siente (sintió) al igual que yo” (Urueña, 2023, p. 44).

En las entrevistas con los directivos docentes, las afectaciones a partir de la semiótica del cuerpo se evidenciaron al escuchar las narraciones sobre las violencias directas que debieron afrontar en sus escuelas y contextos, las cuales fueron incorporadas e incardinadas en sus cuerpos, cuerpos que fueron “vulnerados por el conflicto, y, por tanto, no pueden signar, sentir y percibir la realidad igual que lo hacían antes de que tuvieran que experimentar los hechos de violencia” (Urueña, 2023, p. 44).

Los cambios en la percepción sensorial (olfato - aroma - sonidos) de los directivos docentes se nos muestran en las maneras de resignificarlos en su memoria, en cuanto signos derivados de la experiencia vivida y detonados con preguntas ontológicas que los interpelaron en sus cuerpos: ¿a qué huele el conflicto?, ¿a qué huele la paz?, y, ¿desde su experiencia personal, cuáles fueron las afectaciones que le dejó el conflicto armado? En sus relatos, hablan sus cuerpos sobre cómo registraron esos cambios, en unos tiempos subjetivos, no cronológicos:

Cuando hay paz uno cree que huele a fresco, que huele a naturaleza, que huele de alguna manera a alegría; en cambio, cuando hay conflicto pues huele a muerte, huele a cadáver y podría decir que huele a miedo, de alguna manera para quienes hemos vivido esta situación, el miedo tiene un olor. (Entrevista con directivo docente, Sumapaz, junio 10/2022)

A veces podía estar durmiendo a medianoche y escuchar ruidos y asomarme al río y ver que van quinientos hombres armados en botes. Pues eso también es impactante y uno tiene que ir rápido, guardarse, que no se den cuenta de que uno los está mirando en medio de la noche... y algo que me quedó muy marcado del conflicto, por ejemplo, si yo estoy aquí en este momento y detrás de mi revientan una bomba, yo brinco, es un recuerdo que no lo he podido olvidar a esta altura de la vida, después de más de treinta años de vivir esas cosas. (Entrevista con directivo docente, Putumayo, junio 14/2022)

Como vemos en lo relatado, el cuerpo genera nuevas sub-estructuras semióticas que producen nuevas memorias (signos), al ser conscientes de los cambios perceptibles y sensoriales que les dejó el fenómeno del conflicto armado en el país.

En palabras de Urueña (2023, p. 43), para este análisis se propone un espacio de discusión, “se propone tener en cuenta un eslabón intermedio en la configuración sistemática del cuerpo como objeto vivo y sintiente. A este eslabón se le denomina el cuerpo-código”.

Igual sucede con las cicatrices que deja la guerra, se convierten en rutas y marcas que quedan en el cuerpo, es la guerra corporeizada, son cuerpos que nos hablan de la memoria del portador (la víctima), así como de la escuela como cuerpo y como víctima. Veamos qué dijeron al respecto algunos directivos a las preguntas ontológicas: ¿cuáles fueron las cicatrices que les dejó el conflicto armado?, ¿cuáles fueron las cicatrices que dejó el conflicto armado en la escuela?

Cicatrices de zozobra, de miedo, de dolor, de angustia especialmente. (Entrevista con directiva docente, corregimiento en Tumaco, 30 de junio /2022)

La cicatriz que ha dejado en la escuela tiene que ver con el desplazamiento, porque no se quedaron en la región. Se fueron a engrosar los cordones de miseria en la ciudad. Porque muchos llegaron a la escuela y su proyecto de vida llegó hasta 5º de primaria. (Entrevista con directivo docente, Putumayo, junio 14/2022)

La cicatriz que queda, por ejemplo, es que las niñas o los niños se vayan con ellos o se las lleven sin graduarse, y uno se pregunta dónde están, por allá se fueron... entonces eso es una herida, que se nos vaya alguno

sin terminar, una cicatriz grande. (Entrevista con directiva docente, vereda en Tumaco, julio 1/2022)

Pero el cuerpo también se configura como una metáfora, como figura metafórica para acceder al conocimiento de un algo. Lakoff y Johnson (2003) la describen como una entidad conceptual que encierra el sentir en una expresión, en un movimiento del cuerpo, en un significado que busca la representación de un algo. Desde el paradigma semiótico podemos afirmar que a través de la metáfora el sujeto expresa sus formas de sentir y existir, configurando el conocimiento, puesto que con cada parte de la metáfora que aborda desde la pregunta ontológica al sujeto, el conocimiento se modaliza en planos, colores, olores, aromas, texturas, formas, voces y sonidos, con los que se va delimitando a su vez un acto creativo del conocimiento, como lo reflejan las respuestas de los directivos ante la pregunta ontológica: ¿a qué sabe el territorio cuando hay paz?

Aquí en el Putumayo, por ejemplo, se consume un maní que tiene un sabor especial, es un maní propio de acá del departamento. Ese es el sabor que yo podría asociar un poco con la paz, porque cuando uno lo tiene en la boca, uno lo siente y como que no quiere que se le vaya de la boca. (Entrevista con directivo docente, Putumayo, junio 14/2022)

Aquí en Tumaco, en el parque Colón, entonces tipo 17:00 de la tarde empezaba ese olor a expandirse. Pero es un olor muy agradable, olía a jazmín, esos árboles cuando están en época de florecimiento huelen delicioso. (Entrevista con directiva docente, corregimiento en Tumaco, 30 de junio /2022)

Pues recurriendo al recuerdo, yo diría que el conflicto armado tiene un sabor a fermento fuerte y en cambio la paz se asocia con un sabor dulce y un sabor a alegría; me planteas también de los colores, en este momento, por ejemplo, estamos trabajando la paz, que nos acompañe en este momento todo el arcoíris con muchos colores para festejar la alegría de que no nos sigamos matando. (Entrevista directivo docente, Sumapaz, junio 10/2022)

Los distintos relatos nos van mostrando cómo se configura la memoria sensible, a través de un mecanismo que recupera la imagen de lo vivido valiéndose del uso de los sentidos. Al respecto, nos dice Urueña (2022) que esa capacidad de recordar está asociada a lo que se denominan las semiosis sinestésicas, las cuales se derivan de la percepción al codificar el recuerdo bajo un modo semiótico en particular: visual, sonoro, olfativo, háptico, entre otros, configurando a su vez la emoción como un significado que lleva al

sujeto a (re)crear el recuerdo a partir de los sentidos y los modos semióticos que estos producen. Por tanto, la memoria se asume como una semiosis en constante construcción, que en su dimensión sinestésica apela al recuerdo no solo con la palabra, sino también con los colores, las fragancias, la velocidad, las texturas, todo un conjunto que lleva a construir la imagen de ese recuerdo de la experiencia vivida y encarnada en nuestros cuerpos.

Ahora bien, en Colombia, tras un prolongado conflicto armado y sus diversas manifestaciones, una prioridad de las escuelas rurales es brindar respuestas pedagógicas que permitan educar con y para la justicia social, teniendo en cuenta el contexto actual de país y los tránsitos hacia la paz y sus desafíos, los cuales vienen enfrentando los directivos rurales al proponer otros modos, otras rutas, para formar sujetos más justos frente a las desigualdades y la injusticia social. Son estas dinámicas de la gestión que se describen a continuación.

Dinámicas de la gestión del directivo rural hacia la paz territorial

Como plantean Lara-Salcedo *et al.* (2024), el gobierno colombiano tiene una deuda histórica con la educación rural, los departamentos y los habitantes de extensas zonas del país, que sufren déficits en la provisión de bienes y servicios públicos, sin la atención suficiente de sus necesidades básicas, debido a la precariedad estatal. En el Chocó, por ejemplo, uno de los departamentos con mayores índices de pobreza y exclusión social del país (DANE, 2023), existe un alto riesgo para los niños, niñas y jóvenes, quienes, al estar en sus casas y no asistir a la escuela, se ven expuestos a la incorporación a la delincuencia, ya sea de manera forzada o bajo falsas promesas. Como lo manifiesta un directivo de este departamento:

Yo creería que en el departamento del Chocó hay una deuda histórica del Estado con este territorio, este territorio ha sido saqueado, este territorio ha sido mal administrado por nuestros líderes [...] yo creo que se requiere más presencia del Estado, el Estado tiene que garantizar paz en estos territorios, pero la paz llega con inversión social, la paz es cerrar esas brechas de inequidad, vías terciarias, acceso, conectividad, que son importantes para que la gente siga creciendo y pueda buscar y gestionar su propio bienestar. (Participante de grupo focal 1)

En el territorio se configuran procesos de gestión educativa para responder a su compromiso social a partir de los procesos de paz. Los directivos participantes ubicados en regiones de conflicto y desigualdad no asumen de manera pasiva las afectaciones del conflicto; por el contrario, en

las entrevistas comparten las prácticas y dinámicas que han impulsado en escuelas y territorios rurales, delineando una gestión territorial basada en la justicia restaurativa y la ampliación de las experiencias de aprendizaje para una compensación educativa, que concibe a la escuela como territorio protector.

Justicia escolar restaurativa

Se destacan estrategias orientadas a la reforma y a la implementación en los manuales de convivencia de la justicia escolar restaurativa, inspirada en los compromisos firmados por el Acuerdo de Paz, de modo que se cuestione, problematice y autoindague esa racionalidad de la violencia, castigo y venganza que ha contribuido a la construcción de la subjetividad de los estudiantes desde las dinámicas mismas de la escuela. La experiencia de un directivo del departamento de Nariño, al sur del país, va en esta misma línea:

Después de la firma del proceso de paz, y a partir del 2016, hemos colocado la justicia restaurativa y la práctica restaurativa en la escuela, utilizando los círculos de paz, utilizando las acciones restaurativas y no utilizando la ruta penal, le damos la oportunidad al estudiante que cometió un error, llevándolo a un círculo de paz para que después de un diálogo, ellos reconozcan su error, tengan esa valentía y hagan una acción restaurativa, lógicamente está el pedir disculpas públicamente y así hemos trabajado. (Participante de grupo focal 1)

En las instituciones educativas, las prácticas restaurativas buscan posicionar la paz como derecho y como proceso pedagógico, político y cultural. Ahora bien, de acuerdo con Arias (2012), el concepto de restauración nos remite a remendar, unir, reparar, tejer, y despliega un conjunto de prácticas de carácter preventivo, regulador o reparador, promoviendo a su vez en los involucrados una comunicación apreciativa en torno a reconstruir, sanar y no repetir. Ya que las escuelas no han estado exentas de las consecuencias de la violencia y los enfoques punitivos, la justicia restaurativa en el ámbito escolar se forja como un enfoque que posibilita la tarea humanizadora de la práctica educativa y la formación de ciudadanías reflexivas y críticas hacia la construcción de sociedad. Como lo narra un directivo:

Teníamos unos días específicos que son los días de la no violencia, en donde la institución educativa se pregunta sobre esa esa memoria de todo esto que hemos pasado... nuestras prácticas van hacia eso, esta justicia escolar restaurativa en cuanto a la no repetición de esas acciones que nos llevaron a enfrentarnos como sociedad y que nosotros desde las prácticas educativas debemos revisar. (Participante de Cundinamarca, grupo focal 2)

Protección de la niñez y la juventud del reclutamiento forzado

La justicia social se conecta con la importancia de erradicar las desigualdades sociales y la superación de las exclusiones históricas de grupos identitarios y étnicos. Desde la educación, implica identificar y reconocer situaciones de injusticias, de exclusión social, y promover acciones tendientes a su eliminación, como en el caso de los internados escolares en el sector rural y la ampliación de la jornada con alimentación escolar.

Los internados rurales

Los internados rurales se crearon como una opción para estudiantes de escasos recursos, provenientes de veredas distantes, que son excluidos por políticas basadas en desigualdades territoriales. Así lo ha vivido uno de los participantes del departamento del Cauca:

El colegio Inagro Monterilla prácticamente nace producto del conflicto armado, una respuesta a una de las manifestaciones que se vivían en los años 2000, básicamente en lo referente al reclutamiento de menores. Y el colegio nace precisamente por eso: porque los niños terminaban en quinto de primaria y no había un colegio cercano para ir a estudiar la secundaria, entonces quedaban en riesgo de ser reclutados y por eso fundamos el colegio, así nació el internado escolar. (Participante grupo focal 3)

La desigualdad territorial contribuye a perpetuar las violencias por la falta de políticas que respondan a las necesidades de las comunidades, en donde los menores quedan excluidos de la formación académica y con afectaciones en su proyecto de vida (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018). Como una de las problemáticas de justicia distributiva, se tiene que, en el sistema de educación rural colombiano, la mayor parte de las sedes solamente ofrecen grados de primaria (46,6 %) y preescolar (37,5 %), tan solo el 8,4 % de las sedes educativas rurales ofrece educación secundaria, el 5,1 % ofrece educación media, y solo el 2,4 % ofrece educación para adultos por ciclos (DANE, 2018).

Frente a esta realidad, las escuelas en tanto escenarios de socialización se erigen como espacios donde se produce una infinidad de relaciones educativas y de apropiación cultural, por lo que, sin ellas, los niños, niñas y jóvenes pierden la posibilidad de acceder a los más elementales derechos y bienes culturales, políticos y sociales que puede ofrecer una sociedad democrática.

Como bien lo señalan Soler *et al.* (2024, p. 57):

La distribución y la necesidad de redistribución de bienes económicos y simbólicos en el sistema educativo tiene estrecha relación con las

dimensiones propuestas por Katarina Tomasevsky para el cumplimiento del derecho a la educación, principalmente con las dimensiones de asequibilidad (disponibilidad) y accesibilidad, las cuales afectan de manera directa la aceptabilidad y la adaptabilidad.

Precisamente, el colegio de la vereda Monterilla en Caldonó, departamento del Cauca, hoy denominado Institución Educativa Agroindustrial Monterilla – IEAM, garantiza el derecho a la educación de los niños(as) de las partes más retiradas y especialmente de los afectados por dinámicas asociadas al conflicto armado, aportando así a la construcción de paz desde la educación en la ruralidad. Este es un claro ejemplo de las acciones que adelantan los directivos para eliminar situaciones de injusticia social, en particular, las referidas a las injusticias de distribución.

Adopción de la jornada única

Para los directivos rurales, hablar de paz implica incentivar procesos y propuestas que atiendan a las necesidades de las víctimas, generar oportunidades y especialmente condiciones para evitar nuevas y posibles vulneraciones de los derechos, con el apoyo de los entes gubernamentales, ya que se enfrentan a injusticias culturales, pero también estructurales. Otra de las acciones específicas consistió en hacer una caracterización general de la situación económica, del contexto y de los beneficios que aportaba la extensión de la jornada escolar, lo cual se concretó en la adopción de la jornada única (MEN, 2022). Así lo describe el siguiente testimonio de un directivo del departamento del Chocó:

Viendo la situación económica, porque ya muchos padres de familia no podían ir al campo a cultivar, a la caza, a la pesca, no podían movilizarse por la situación de las minas que dejaron sembradas muchos actores al margen de la ley como el ELN, lo que hicimos fue adoptar la jornada única como una estrategia para evitar, obviamente, que nuestros estudiantes fueran reclutados por los grupos al margen de la ley, y pues con la jornada única lo que hicimos fue ampliar la jornada escolar y laboral con unos beneficios bien claros para nuestras comunidades. (Participante del grupo focal 1)

Para el directivo rural, la ampliación de la jornada aporta a la formación académica y es una estrategia que beneficia a familias afectadas por el desempleo y bajos recursos. De acuerdo con Rivas (2013), diversos estudios han establecido que, a fin de prevenir situaciones de riesgo para los estudiantes, la mayor dedicación de tiempo a las actividades educativas es una buena estrategia. Además, esto aporta en la reducción de los factores que generan violencia entre los estudiantes y en sus contextos.

Blindar la escuela contra la violencia: una nueva gestión del directivo docente rural

Para estos directivos, la función compensatoria de la escuela y la protección de los estudiantes frente a los ataques de los actores armados son problemáticas que se encuentran en el epicentro del sistema escolar rural. Para proteger a la escuela del conflicto armado, el directivo rural se ve abocado a dialogar con los actores armados, pues la responsabilidad por el otro y por la comunidad implica diálogos mediadores para que ni estudiantes, ni profesores, ni la misma escuela sean atacados, como señala uno de los participantes: “Esa era nuestra tarea como directivos, era estar allí en diálogo con ellos para ganar confianza y ganar espacios y ganar posibilidades de continuar formando nuestros estudiantes” (participante de Sumapaz, grupo focal 3).

En ese mismo orden, cuando la escuela involucra a todos los actores que conforman la comunidad educativa, es inclusiva y es en sí misma una escuela formadora de la paz, se ‘blinda contra la violencia’:

Cuando todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa convergen en la escuela, acompañan los procesos y eso hace que los grupos violentos respeten la escuela, entonces eso es un factor determinante en la escuela rural. Es determinante cómo, cuándo y dónde hace que converjan todos los actores, los padres de familia, las autoridades eclesíásticas, las autoridades civiles, porque eso blinda la escuela de cualquier actor armado o cualquier actor ilegal que se quiera inmiscuir. (Participante de Antioquia, grupo focal 1)

Se trata de una forma de convergencia de alta intensidad, ya que a la misma escuela van los hijos, los hermanos, los nietos de los que están en los grupos armados y de los civiles, lo cual es posible en virtud de que se trata de un espacio que no es discriminatorio, donde se busca construir formas más democráticas de convivencia en las zonas de conflicto en el país y, por ende, termina siendo agente constructor de tejido social en los territorios rurales, que se resiste a la guerra (Fecode, 2021; Rivera, 2015; Romero Medina, 2013).

Discusión

El estudio ofrece una aproximación a la realidad de la educación rural en Colombia después de la firma del Acuerdo de Paz de 2016, resaltando las profundas desigualdades y las injusticias de distribución (Fraser & Honneth, 2006) que han afectado a la población rural. Coincidimos con Soler *et al.* (2020) en que estas realidades no solo reflejan injusticias económicas y políticas, sino que también se perpetúan en las instituciones, incluida la escuela, lo que contribuye al crecimiento estructural de las desigualdades sociales.

Las escuelas rurales son cruciales en la vida de los municipios y zonas rurales. Son espacios donde niños, niñas y jóvenes ejercen su derecho a la educación y donde se construyen procesos de cohesión social y cultural. Sin embargo, en un contexto adverso como el del conflicto armado, la escuela rural pierde su significado sociocultural, convirtiéndose en blanco para los actores armados que buscan desestructurar los vínculos sociales. Este deterioro impacta profundamente la función primaria de la escuela como constructora de tejido social, debilitando su capacidad para servir como pilar de cohesión comunitaria (Lizarralde Jaramillo, 2012; Muñoz, 2020; Rivera, 2015; Vázquez, 2016; Vera-Angarita, 2019).

Para fortalecer ese significado sociocultural de la escuela rural que se pone en peligro por el conflicto armado, la labor directiva con énfasis en la gestión territorial se revela como un proceso de construcción colectiva del territorio, fortaleciendo su capacidad de cohesión comunitaria ante las nuevas conflictividades y los nuevos actores.

En este contexto, la justicia restaurativa emerge como un enfoque necesario para abordar las desigualdades que caracterizan la educación rural en Colombia. En la medida en que esta se centra en la reparación del daño y la restauración de relaciones entre las partes afectadas, ofrece un marco para repensar las políticas educativas desde una perspectiva de equidad y justicia social, además de que busca nivelar las condiciones de acceso a la educación y valorar las diferencias culturales y territoriales que existen en las comunidades rurales.

En el esfuerzo por aportar a la construcción de paz territorial, los directivos acuden a principios de la justicia restaurativa para tramitar los conflictos que se les presentan con el estudiantado, respondiendo a las particularidades de sus contextos y los actores involucrados. En este escenario donde los directivos reconocen que tiene la capacidad de introducir cambios, la escuela emerge como territorio de posibilidad, situándose en las pedagogías críticas, en la pedagogía de la posibilidad, siempre que los directivos se esfuerzan por crear las condiciones para que sus estudiantes se conviertan en ciudadanos, “con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer [...] es una lucha que merece la pena comprometerse” (Giroux, 1997, p. 66).

Ahora bien, el análisis de cómo signan sus percepciones sensibles los directivos docentes implicó dos momentos. En primer lugar, nos llevó como investigadores a preguntarnos: ¿de qué hay recuerdo?, ¿de quién es la memoria?, ¿cómo y cuándo se recuerda?, ¿quién es ese directivo docente rural que rememora y que también olvida? Y, en segundo lugar, a formular las preguntas ontológicas para los directivos, a partir de una concepción de

cuerpo como espacio semiótico, siendo necesario hacer una modalización de las preguntas a partir de los sentidos para establecer conexiones entre el recordar y el sentir.

De otra parte, conviene señalar que, a pesar de los avances locales en la implementación de la justicia restaurativa en las escuelas, la falta de acciones concretas a nivel nacional, como las de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), ha impedido que estas heridas sean adecuadamente atendidas. Por ejemplo, el Macrocaso No. 7, sobre el reclutamiento de menores, sigue aún en fase preliminar, limitándose a la acreditación de víctimas, sin haber avanzado hacia etapas conclusivas que podrían ofrecer un cierre reparador para las comunidades afectadas (JEP, 2024).

Esta desconexión entre los esfuerzos locales y los procesos nacionales perpetúa las desigualdades entre el centro y la periferia. Mientras las escuelas y sus directivos se esfuerzan por sanar y avanzar, la falta de un proceso reparador a nivel macro envía un mensaje de impunidad y abandono. La escuela rural, desde sus ejercicios de justicia restaurativa, podría aportar metodologías que enriquezcan los procesos reparadores nacionales. La experiencia acumulada en la resolución de conflictos y la construcción de paz puede servir como modelo para la implementación de mecanismos de reparación que no solo busquen sanar a las víctimas, sino también fortalecer el tejido social y promover una paz duradera.

Para finalizar, es importante mencionar que este estudio está contextualizado en una muestra pequeña de escuelas rurales colombianas que han sido afectadas por el conflicto armado, por lo que dicho marco condiciona la lectura de los resultados, los cuales no se deben generalizar a nivel macro de la educación rural. Se puede identificar otro tipo de limitaciones relacionadas con las fuentes de información, ya que se requiere profundizar en las experiencias de los estudiantes frente al aporte de la justicia restaurativa en contraste con una mirada punitiva. Por último, luego de realizar el estudio se abren posibilidades para nuevas líneas de trabajo, en particular sobre los impactos/aportes de los ejercicios de justicia restaurativa en las subjetividades y ciudadanías de estudiantes en contextos de violencia estructural.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio confirman que la educación rural en Colombia enfrenta desafíos profundos derivados de las desigualdades estructurales y los efectos persistentes del conflicto armado. A pesar de los esfuerzos de las comunidades y los directivos docentes por fortalecer la educación en sus territorios, persisten barreras significativas que dificultan la garantía del derecho a la educación en condiciones de equidad.

Los directivos docentes rurales han desarrollado estrategias innovadoras para mitigar los efectos de la violencia y la exclusión, consolidando la escuela como un espacio de resistencia, de posibilidad y de transformación social. Su gestión ha permitido que las instituciones educativas no solo sobrevivan en contextos adversos, sino que se conviertan en motores de cambio dentro de sus comunidades. En este sentido, la justicia restaurativa se ha mostrado como una herramienta clave para la reconstrucción del tejido social, facilitando procesos de reconciliación y fortalecimiento comunitario desde el ámbito escolar.

Este estudio abre nuevas preguntas sobre la dimensión emocional y simbólica del liderazgo educativo en contextos rurales. Aunque la gestión escolar ha sido tradicionalmente analizada desde su papel organizativo y administrativo, los hallazgos sugieren que el trabajo de los directivos rurales implica una fuerte carga afectiva y de mediación social. En consecuencia, futuras investigaciones podrían centrarse en el modo en que las emociones, la memoria y la experiencia sensible influyen sobre estos líderes al momento de afrontar los desafíos de la educación en territorios marcados por el conflicto.

Asimismo, resulta relevante profundizar tanto en el impacto de las prácticas pedagógicas de justicia restaurativa sobre la convivencia escolar como en la forma de hacer de la escuela un escenario de deconstrucción de las afectaciones del conflicto armado para transitar hacia la paz, a partir de la investigación sensible.

Si bien este estudio ha identificado estrategias implementadas por los directivos, queda abierta la pregunta sobre las formas en que los docentes y estudiantes se apropian de estos enfoques en el día a día del aula. Investigaciones futuras podrían indagar sobre el rol del currículo y las prácticas pedagógicas en la promoción de la justicia restaurativa, explorando metodologías innovadoras que integren la memoria y la sanación colectiva dentro del aprendizaje escolar.

Finalmente, este estudio reafirma el papel de la escuela rural como un territorio protector y un espacio de reconstrucción social que parte del reconocimiento mutuo. La educación en estos contextos no solo tiene el potencial de transformar las trayectorias de vida de los estudiantes, sino que también puede contribuir a la construcción de nuevas narrativas de futuro, más allá del conflicto y la exclusión histórica que han marcado a las zonas rurales en Colombia.

Aclaraciones y agradecimientos

Agradecimientos a la Vicerrectoría de Investigación, a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y a los directivos rurales participantes en el proyecto.

Sobre los autores

Fabiola Cabra-Torres es profesora titular de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Investigadora del grupo Formación, Subjetividades y Políticas de MinCiencias. Sus líneas de trabajo son: formación docente, práctica reflexiva, evaluación y justicia social.

Luz Marina Lara-Salcedo es profesora titular de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Doctora en educación e integrante del grupo de investigación Formación, Subjetividades y Políticas de la misma facultad. Allí también es coordinadora de la línea de investigación: educación para las ciudadanías, la paz y la convivencia.

John Jairo Mateus-Arbeláez es profesor instructor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Investigador del grupo Formación, Subjetividades y Políticas de MinCiencias. Líneas de trabajo: educación rural, tradición oral, políticas públicas y gestión educativa.

Referencias

- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Arias-Gaviria, 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>
- Arias, R. L. (2012). *Implicaciones de la justicia, derechos y normatividad en la convivencia escolar* [tesis doctoral]. Bogotá, Universidad Externado de Colombia. https://catalogo.uexternado.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=116647&shelfbrowse_itemnumber=151769
- Ariza, R. (2007). *La justicia restaurativa para adolescentes en Colombia*. Editorial Civis.
- Bautista, M., & González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto*. Fundación Compartir. <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.901>
- Blandón Giraldo, A. M., & Castellano Ascencio, M. D. (2023). Escuela y despojo: la situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado en Colombia. *El Ágora USB*, 22(2), 567–581. <https://doi.org/10.21500/16578031.6246>
- Canaza-Choque, F. A. (2022). Partir de ese dolor. Educación rural, precariedad y poder territorial: Pensar y sentir desde y con el corazón de la tierra. *Revista de Filosofía*, 39(Especial 2), 444–457. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7311438>
- Castellanos Angulo, M. A. (2018). *Ideas y potencialidades de la justicia restaurativa para la convivencia escolar pacífica* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.35075>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Daños: análisis de los impactos del conflicto armado*. CNMH. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/danos.pdf>

- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Informe Final: Hay futuro si hay verdad. No es un mal menor. Niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado* (Tomo 8). CEV. <https://www.comisiondelaverdad.co/no-es-un-mal-menor>
- Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López (Coord.), *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina* (pp. 263-303). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189502>
- Corporación Excelencia en la Justicia. (2006). *De la justicia restaurativa a la disciplina restaurativa: La justicia restaurativa aplicada a la resolución de conflictos en el colegio*. CEJ-CAM. https://cej.org.co/wp-content/uploads/2006/03/De-la-justicia-restaurativa-a-la-disciplina-restaurativa_-la-justicia-restaurativa-aplicada-a-la-resoluci%C3%B3n-de-con%EF%AC%82ictos-en-el-colegio.pdf
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications. <https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>
- Cuesta, O., Cabra, F., Lara, L. M., et al. (diciembre, 2020). *La relación entre educación rural y conflicto armado en Colombia. Estado de la cuestión*. Pontificia Universidad Javeriana - Comisión de la Verdad.
- DANE. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda de Colombia*. <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/infografias/info-CNPC-2018total-nal-colombia.pdf>
- DANE. (2023). *Encuesta Nacional de Hogares*. <https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/782>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2015). *Misión para la transformación del campo*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/documento%20marco-mision.pdf>
- Entrena Durán, F. (1998). Viejas y nuevas imágenes sociales de ruralidad. *Estudios Sociedade e Agricultura*, 11, 76-98. <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/136>
- Fecode. (2019). *La vida por educar. Crímenes de lesa humanidad, de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de Fecode, entre 1986 y 2010*. Fecode. <https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2020/LavidaporEducar.pdf>
- Fecode. (2021). *La escuela: un territorio que resiste a la guerra. Aporte a la Comisión de la Verdad*. Fecode. https://fecode.edu.co/images/comunicados/2022/La_Escuela_un_territorio_que_resiste_la_guerra.pdf
- Forero, J. (2010). Contribución al entendimiento de la adaptabilidad y la resiliencia de la economía campesina colombiana. <https://semillas.org.co/apc-aa-files/353467686e6667686b6c676668f16c6c/jaime-forero.pdf>
- Fraser, N. & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*. Ediciones Morata. <https://edmorata.es/producto/redistribucion-o-reconocimiento/>
- Fuster, D. (2019) Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós. <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/wpcontent/uploads/sites/194/2020/09/giroux.pdf>
- González, F. (2020). *Más allá de la coyuntura. Entre la paz territorial y "la paz con legalidad"*. CINEP/Programa por la Paz. https://www.cinep.org.co/publi-files/PDFS/20200821_Mas_alla_de_la_coyuntura_previa.pdf
- Gubrium, J. & Holstein, J. (2000). Analysing interpretive practice. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 487-508). Sage Publications.
- Jaramillo, S. (2014, 13 de marzo). *La paz territorial* [conferencia]. Universidad de Harvard, Cambridge. <https://interaktive-demokratie.org/files/downloads/La-Paz-Territorial.pdf> (consultado: 16 de agosto de 2024)
- Jaramillo Neira, D. A., Poveda Aguja, F. A., & Andrade Salazar, J. A. (2024). Influencia de las políticas educativas en la ruralidad colombiana: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, 30, 137-152. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42253>
- Jurisdicción Especial para la Paz. (JEP). (2024). Relatoría Macrocaso No 7. <https://relatoria.jep.gov.co/caso007>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226470993.001.000b>
- Lara-Salcedo, L. M., Cuesta Moreno, O. J., Cabra Torres, F., González Rodríguez, C. I., & Castro Robles, Y. (2024). Gestión del directivo docente rural tras la firma del Acuerdo de Paz en Colombia. *Perfiles Educativos*, 46(183), 8-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61174>
- Lizarralde Jaramillo, M. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 21-39. <https://doi.org/10.17227/01203916.1621>
- Lotman, I. (1996). *The universe of mind: A Semiotic Theory of Culture*. Texas University.
- Muñoz Salinas, H. R. (2020). *Escuelas arrasadas. Relaciones entre escuela, conflicto armado y hechos victimizantes en el municipio de San Francisco (Antioquia), 1997-2005* [Tesis de maestría]. Universidad de la Sabana. <http://hdl.handle.net/10818/40911>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). Plan especial de educación rural. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). Lineamientos para la implementación de la jornada única en Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-406829_recurso_15.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2022). *Rural policy review of Colombia 2022*. OCDE Rural studies, OCDE Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/rural-policy-review-of-colombia-2022_c26abeb4-en.html

- Pacheco C. & Fossa, P. (2022). Cuatro aproximaciones a la experiencia subjetiva desde la metodología de investigación fenomenológica hermenéutica. *Revista de Investigación en Psicología*, 25(1), 135-158. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v25i1.21788>
- Rivas, A. (2013). *Escuelas de Jornada Extendida. Documento de diagnóstico y recomendaciones*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Rivera, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 29(65), 99-120. <https://doi.org/10.21500/01212753.1704>
- Romero Medina, F. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis Político*, 26(77), 57-84. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/44001/45250>
- Soler, C., Martínez, M.C. & Peña, F. (2024). *Educación para la justicia social. Rutas y herramientas pedagógicas* (2ª edición). Editorial Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19787>
- UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Urueña, J. (2023). Metáforas sinestésicas, cuerpos en movimiento: los paradigmas de la investigación semiótica y sensible. En J. E. Urueña López & R. Mangieri (Eds), *Las artes del cuerpo como celebración de la vida y el encuentro* (pp. 25-48). Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.12804/urosario9789585002005>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books. <https://www.calameo.com/books/005857547f20462a0e0c6>
- Vasilachis, I. (2006). (Coord.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa.
- Vázquez, R. (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 67-79. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27446519007.pdf>
- Vera-Angarita, N. Y. (2019). Escuela rural y territorio: una construcción para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 293-314. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.41>
- Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el_pequeno_libro_de_la_justicia_restaurativa.pdf