



Con voz propia. Relato de mi experiencia docente durante la pandemia

Claudia María Restrepo Restrepo

Trabajo de investigación presentado para optar al título de Magíster en Educación

Asesoras

Diana Monsalve Morales, Magíster (MSc) en Educación

Hilda Mar Rodríguez Gómez, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Andes, Antioquia, Colombia
2022

Cita	(Restrepo Restrepo, 2024)
Referencia	Restrepo Restrepo, C. (2024). <i>Con voz propia. Relato de mi experiencia docente durante la pandemia</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Andes, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte V.

Grupo de Investigación Pedagogía y Diversidad Cultural (DIVERSER).

Línea de formación Pedagogía y Diversidad Cultural



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Muy especialmente, dedico a mi madre y a mi padre (que en paz descansen) a quienes admiré y respeté con mucho amor y quienes siempre me apoyaron y creyeron en mí.

A mi familia, a mis hermanas y hermanos, mis mejores amigos, y a mi compañero de viaje que siempre me motivaba.

A mis estudiantes, esos seres tan especiales y diversos que han sido fuente de inspiración durante todo este tiempo.

Agradecimientos

Doy gracias a la vida por la oportunidad que me dio.

Un agradecimiento muy especial a mi maestra guía, la profesora Hilda Mar, mi asesora del proyecto de investigación, gracias por enseñarme a deconstruir, construir, y reconstruir, gracias por su acogida, por el acompañamiento intenso y desinteresado durante este proceso de mi maestría.

A mi familia por su comprensión con mis ausencias y su apoyo incondicional.

A mis maestros y maestras que me acompañaron durante la maestría. A mis asesoras que me enseñaron a cruzar a la otra orilla.

A la Universidad de Antioquia, mi Alma Mater, que a través de la academia me permite continuar con mi formación docente.

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
Contexto y presentación	9
El inicio de la historia. Un relato en primera persona	10
<i>Mi primera experiencia en la ruralidad</i>	10
<i>Un inicio que no fue</i>	13
<i>Empezar de nuevo para pensar la educación rural</i>	22
<i>“Reconociendo los aportes de otros para construir los propios”</i>	33
¿Qué me lleva a revisar mi práctica?	42
Mi escuela: Espacio vital de construcción, reconstrucción y de interacción	49
Contexto municipal	49
Corregimiento de Santa Rita	51
Contexto escolar	52
La autobiografía un camino para verme	57
<i>La idea, el deseo, la acción de ser una maestra investigadora</i>	58
<i>Ser otra para ser yo misma</i>	62
<i>La pandemia</i>	72
<i>Sobre la evaluación de los aprendizajes</i>	87
<i>La escritura en los diarios pedagógicos</i>	95
Algunas palabras para el cierre	103
Referencias	108

Lista de tablas

Tabla 1 Modelos educativos flexibles	24
Tabla 2 Descripción de las dimensiones o aspectos del modelo Postrimaria	68
Tabla 3 Informes académicos por estudiante con recomendaciones primer período.....	¡Error!
Marcador no definido.	

Lista de figuras

Figura 1 Presentación cartillas	¡Error! Marcador no definido.
Figura 2 Mapa político del Municipio de Andes	53
Figura 3: Sede la Libertadora.....	55
Figura 4: Certificados en formación en Modelo Flexible Postprimaria	63
Figura 5: Mapa conceptual Postprimaria aspectos teóricos y pedagógicos.....	70
Figura 6: Folleto Matriz DOFA modelo Postprimaria	71

Resumen

A partir de mi experiencia como maestra rural, y en el marco de un proceso de transformación pedagógica e intelectual, esta tesis presenta un tránsito vital y educativo en una I.E. rural que funciona bajo uno de los modelos flexibles que el MEN reconoce en el país. Este relato autobiográfico me lleva a presentar mis dudas, inquietudes y deseos de comprometerme con la educación de los y las estudiantes de esta escuela rural. Esta decisión política, ética y laboral me hacen recorrer, en medio de la pandemia que vivimos entre 2020 y 2022, un camino de formación académica para conocer y comprender el modelo; así como una exploración de mi práctica pedagógica en este contexto. El trabajo, además, recoge una visión de mi rol como maestra investigadora en el marco de esta maestría y relata los cambios que ocurrieron en mi proyecto de investigación inicial. Este texto está compuesto por 4 apartados que, en su orden, presentan el contexto de esta experiencia, el relato del inicio de esta historia con la educación rural y mi formación en la maestría; la exploración de la escuela como espacio vital para repensar mi práctica pedagógica y en este, las vicisitudes logísticas, pedagógicas y didácticas que enfrenté durante la pandemia. Para ello, me fueron de mucha utilidad la revisión de investigaciones alrededor del tema de la educación rural en diversos contextos; pues, me dieron la oportunidad de afinar la mirada, precisar los conceptos y explorar mi realidad. Finalmente, presento algunas conclusiones y ofrezco recomendaciones a partir de mi experiencia.

Palabras clave: modelo flexible, educación rural, práctica pedagógica, pandemia.

Abstract

From my experience as a rural teacher, and within the framework of a process of pedagogical and intellectual transformation, this thesis presents a vital and educational transit in a rural I.E. (I.E.:Institución Educativa = Educational Institution) that works under one of the flexible models that the MEN (Ministerio de Educación Nacional = National Ministry of Education) recognizes in the country. This autobiographical story leads me to present my doubts, concerns and desires to commit myself to the education of the students of this rural school. This political, ethical and labor decision made me travel, in the midst of the pandemic that we had between 2020 and 2022, through a path of academic training to know and understand the model; as well as an exploration of my pedagogical practice in this context. This work also includes a vision of my role as a researcher teacher within the framework of this master's degree and recounts the changes that occurred in my initial research project. This text is composed of 4 sections that, in its order, present the context of this experience, the story of the beginning of this journey to rural education and my training in master's degree; the exploration of the school as a living space to rethink my pedagogical practice and in this, the logistical, pedagogical and didactic vicissitudes that I faced during the pandemic. For this, the review of several research papers on the subject of rural education in various contexts was very useful to me; since, they gave me the opportunity to refine the look, specify the concepts and explore my reality. Finally, I present some conclusions and offer recommendations based on my experience.

Keywords: flexible models, rural education, pedagogical practice, the pandemic

Introducción

Contexto y presentación

Este informe de investigación es el resultado de muchas vicisitudes y otras tantas luchas, de una decisión política de ser mejor maestra y de una voluntad pedagógica de dar a conocer lo que he vivido como maestra en el modelo educativo flexible, que en adelante será nombrando con la sigla MEF Postprimaria. Llego al entorno rural como una decisión vital, como un deseo de comprometerme con la enseñanza. Luego, arribo al MEF como parte de una decisión administrativa. Este cambio supuso una modificación en mis pretensiones académicas; pues, fue necesario cambiar el eje del proyecto que en principio tenía la intención de mejorar el rendimiento/aprendizaje de estudiantes de la institución educativa I.E. En medio del cambio ocurrió una catástrofe, la pandemia de la COVID -19 que hizo que se modificaran las relaciones, las formas de enseñanza y de aprendizaje. Y aquí, en medio de esto tomé fuerza para contar qué me ocurrió, para ilustrar cómo se vivió en una escuela de Antioquia este encierro, ese *distanciamiento social* que me hizo aprender otras maneras de enseñar, que me llevó a la formación con entidades que comparten una visión sobre la formación docente.

Quizás el título para esta experiencia, y empleando palabras que usa Alliaud (2017), sea “*hice lo mejor que pude con lo que tenía*”. Y así fue. También en este trabajo aplican esas palabras. Tenía temores, preguntas, presiones, tensiones, poco tiempo y muchas ganas. ¿Qué hice? Una escritura autobiográfica que me permitió ir y volver, tener un espejo para mirarme y comprenderme.

Por eso, escribir en primera persona no es solo el método y el enfoque. Es, también, la manera de ser y estar en la escuela. Escribir en primera persona fue una elección para mostrarme como sujeto, para tener una voz que no fuera la de las políticas o de la administración; sino, una que diera cuenta de lo que ocurrió en la escuela, en mi escuela, durante la pandemia. Que me permitió

comprenderme como sujeto capaz de descubrir nuevas formas en el ser y hacer docente, que me dio la posibilidad de darle sentido a lo que hacía.

El inicio de la historia. Un relato en primera persona

Mi primera experiencia en la ruralidad

Siempre había tenido en mi mente trabajar con niños y jóvenes en contextos rurales, pero no sabía cómo. Lo llevaba tan dentro de mí, que hace poco revisando algunos escritos míos, encuentro uno, con fecha de 10 años atrás, en él había escrito que me visualizaba en un futuro no muy lejano trabajando con niños y jóvenes. Entonces, creo por esto que estoy aquí, zona rural del municipio de Andes como docente de educación básica y media.

Cuando soy nombrada docente del área de ciencias naturales- química llego al corregimiento de Santa Inés en compañía de dos docentes de la sede principal, que me guiaron y me llevaron hasta allá; como llegamos en la tarde, ya no había estudiantes, ni docentes, pero nos recibió una profesora que lleva mucho tiempo allá, y tiene las llaves del colegio.; ella me saludó amablemente, y con una mirada de esas que no se quiere perder ningún detalle, y me di cuenta de que era cuestionada y me dije ¿cuáles son sus preguntas internas? Tal vez sus preguntas podrían deberse a que yo fuera la primera docente vinculada que llegaba a la institución. Sí, porque Santa Inés está tan alejado del casco urbano, que ningún profesor pide plaza para allá, y si la pide, es por desconocimiento y renuncia inmediatamente o a los pocos días. Llegué y observé el lugar, las personas, todo el corregimiento, las instalaciones del colegio; en fin, traté de observar todo, y después de un viaje tan largo y agotador, solo valoré la amabilidad y solidaridad de los docentes

que me llevaron hasta allá. Aquí, y como dice Bustos (2007), me hago consciente de que debo conocer el territorio, acercarme a sus modos de vida y vincularme con las prácticas cotidianas.

“Se asume como primer requisito que los profesores tienen que conocer mejor la cultura y el medio social de los alumnos para poder construir su propuesta pedagógica. Se convierte en herramienta primordial la construcción de todo el proceso sobre la base de los códigos y las experiencias que ya posee el niño. Con ello se consigue emerger sus “fortalezas” (Bustos, pág. 5).

A la semana siguiente, cuando ya había iniciado las clases con los estudiantes, llegaron otros dos compañeros, hombres, vinculados también, ya éramos tres docentes nuevos, igual que yo, habían pedido plaza para la I.E. Santa Rita, pero esas plazas están ubicadas en el corregimiento de Santa Inés. La señora Rectora llegó a la sede de Santa Inés a hacer oficialmente la presentación de nosotros a todos los estudiantes y a darnos la bienvenida. Recuerdo las palabras de un estudiante de grado 10 que dijo: “la señora rectora al hacer la presentación suya profe, nos dijo que “era una excelente profesional con muchas competencias y muy capacitada y que tenía una excelente calidad humana”. Estas palabras las recuerdo como una deuda que tengo que saldar. Y desde ese momento me pregunté: ¿Cómo yo, puedo ser buena maestra? ¿Qué puedo enseñar yo, aquí en este contexto?

Continuaba mi pregunta entre clase y clase y, entonces, surgieron otras: ¿Cómo hacer que los estudiantes tengan mejores resultados en las evaluaciones? ¿Qué hacer para que los estudiantes aprendan? Y ¿Qué hacer para reconocer las potencialidades que tiene el contexto rural? ¿Cómo vincular la enseñanza de las ciencias con el contexto sociocultural de los estudiantes? Estas

preguntas me llaman a la cautela, a la medida; pues como dice Bustos (2007), existe un riesgo en esta llegada acrítica, apresurada y rígida que, quizás, puede llevarme a construir prejuicios con base en supuestos ideales sobre la educación y el alumnado.

“La desconexión entre formación y realidad profesional predetermina al profesorado a comportarse de un modo generalizado en la etapa inicial de experiencia en la Escuela Rural. Esto viene alimentado por los prejuicios de quien no conoce estos grupos y, por tanto, genera dudas y temores en torno a la docencia en ellos” (Bustos, 2007 pág.11).

Las preguntas no cesan, mi deseo de hacer un poco más crece, el deseo de tener respuestas. Y entre tanta pregunta surge una idea de hacer un proyecto, y así nace la idea de hacer una investigación, pero este proyecto inicialmente estuvo enfocado en mejorar los resultados de los estudiantes, porque eso es lo que en ese momento me parecía que debía mejorar. De ese primer ejercicio de pensamiento resultó lo siguiente.

1 Planteamiento del problema

Un inicio que no fue

En la I. E.R. Santa Inés, los estudiantes que viven en zona rural, con conocimientos propios del contexto, desarrollan con dificultad las competencias generales e integrales más importantes para la vida, como las que se requieren para interpretar, argumentar, proponer o convivir. Y cuando las desarrollan, no alcanzan un buen nivel de dominio de ellas según los resultados institucionales de las pruebas saber del año 2017. Presentan dificultades conceptuales y de solución de problemas propios del trabajo científico, es decir se sienten incapaces de aplicar lo aprendido en una situación semejante, en ocasiones los estudiantes se limitan a encontrar el resultado, pero son incapaces de dar una explicación a ello. No relacionan lo que se les enseña con lo que viven en su vida cotidiana, no aprenden los conceptos básicos de las ciencias y por lo tanto no logran unos buenos resultados en las pruebas evaluativas, como se evidencia en el nivel 2 de desempeño alcanzado en las pruebas Icfes. Una de las hipótesis al respecto es lo que proponen Mockus y otros (1994), sobre la distancia entre el saber escolar y el saber extraescolar que, a veces, se convierte en barrera insalvable.

“El lenguaje extraescolar se distancia del que se maneja en la escuela por la forma de la relación entre las palabras y las acciones, por la conexión entre los conceptos y las estructuras teóricas, por la forma de la fundamentación y la demostración de las proposiciones y por las efectivas posibilidades de introducir modificaciones en las reglas y en el tratamiento de los elementos (diversas interpretaciones, extrapolaciones, deducciones, analogías y distanciamientos críticos frente a las significaciones previamente establecidas). A pesar de la expresa voluntad de la escuela

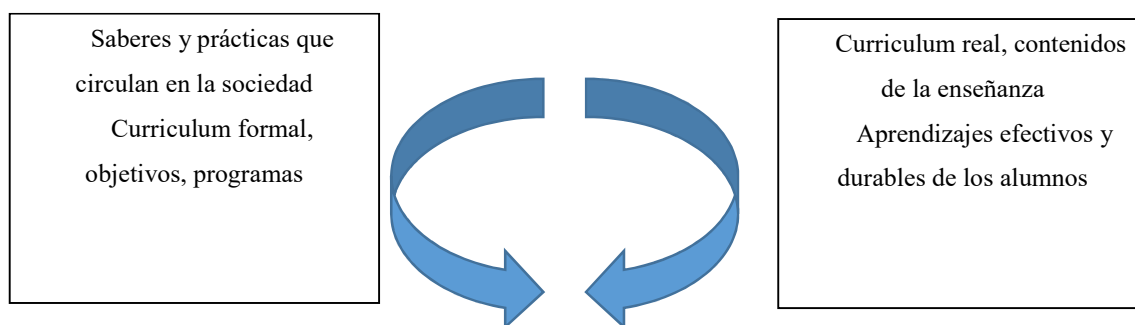
de transmitir el lenguaje de la disciplina que se propone enseñar al alumno, partiendo de la experiencia de este, la discontinuidad de los juegos no puede evadirse: las palabras pueden ser las mismas, pero los “usos” son diferentes (esto es, los significados en uno y otro campo pueden no coincidir ni siquiera parcialmente)”. (Pág. 41).

Lo que deriva de la cita anterior tiene relación, entonces, con la posibilidad de usar esos conceptos y conocimientos que la escuela propicia en espacios vitales cotidianos signados por situaciones particulares. Y aquí, estas se vinculan con lo que Perrenoud (2001) plantea como un debate sobre las *competencias del siglo XXI*.

“Para la mayoría de los ciudadanos del Tercer Mundo, tales competencias son irrelevantes (debido al estado de la urbanización, el sistema político, servicios de salud, escuelas, consumo, paz y orden público, etcétera), mientras que se necesitan otras habilidades para vivir y sobrevivir cuando la hambruna, pobreza urbana o guerra civil forman parte de la cotidianidad de la gente común. Incluso en los países desarrollados hay personas sin derechos políticos (especialmente inmigrantes), desempleados, pobres, miembros de minorías y excluidos sociales que sueñan con bienes de consumo, participación o integración, pero que no tienen forma de hacer realidad estos sueños. Otros, los disidentes marginales, tampoco caben en el concepto de una existencia normal" o "feliz". (pp. 220).

Así, buscar respuestas para desarrollar las competencias en mis estudiantes, entendidas estas como un entramado complejo de saberes, habilidades, disposiciones y capacidades, que se ponen en acción y movimiento en los espacios de práctica y participación, lo que denota que se trata de elementos contextuales, puestos en escenarios de actuación e intervención de los seres humanos.

Además, facilitan la inserción en el mundo de la vida de manera crítica y relacional; por ello, resulta esencial que la educación atienda la manera de promover las competencias desde la enseñanza. Así, nuevamente nos valemos de Perrenoud para indicar asuntos relativos a la *transposición didáctica*, y al valor que tendría una intersección entre competencias, saberes locales y saberes escolares. He aquí, de manera muy esquemática, las transformaciones que sufren los saberes en los procesos de su escolarización y de transposición didáctica que, de acuerdo con Perrenoud, podría esquematizarse del siguiente modo.



Estas decisiones didácticas están articuladas a la concepción de currículum que propone Contreras, no solo como prescripción sino como formación:

“Se podría decir que el currículum es la herramienta de trabajo de los profesores. Al decir esto no me refiero sólo al aspecto puramente material del currículum, a esa colección de objetos que utilizamos para dar clase, ya sean los libros de texto en los que normalmente nos apoyamos para pautar las actividades y contenidos, o cualquier otro artilugio como mapas, diapositivas, materiales de laboratorio, o lo que sea. Cuando hablo del currículum como herramienta de trabajo me refiero también, y sobre todo, a lo que tiene de herramienta conceptual, y me explico. Un

currículum supone siempre, de forma explícita o tácita, una respuesta a las preguntas qué enseñar, cómo y por qué. (...) Es en este sentido en el que digo que el currículum es la herramienta de trabajo de un oficio que no se realiza sólo por la capacidad de disponer de un instrumental con el que operar, sino también con la capacidad de tener respuestas a preguntas”. (pág. 22).

Esta situación sobre la adquisición de competencias en el área de ciencias naturales, como ya dije, está presente, también, en el municipio de Andes que no es ajeno a la problemática nacional que abarca el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales y aunque en nuestro país se han venido realizando esfuerzos de diferente nivel u orden en pro de la calidad de la educación como seguimiento del sistema educativo y la cobertura; desafortunadamente los indicadores siguen siendo críticos para la educación colombiana (de Zubiria, 2010). Y qué decir de la educación en zona rural, donde las cifras que sustentan el estado actual de la educación rural del país destacan las altas tasas de analfabetismo, los bajos niveles de escolaridad y los grandes índices de deserción. Siendo una de las mayores problemáticas en materia de educación en las zonas rurales el déficit en cobertura y la baja permanencia de los estudiantes en las aulas de clase (Zambrano, 2018). Las problemáticas de la educación rural son muchas y variadas, a saber:

- Cobertura limitada
- Atención integral a una población dispersa
- Permanencia de la planta docente por un período de tiempo suficiente para desarrollar procesos y proyectos.
- Materiales disponibles para el estudiantado
- Alto número de estudiantes en extraedad

- En muchas ocasiones el estudiantado, y por razones económicas, privilegia, por órdenes familiares, la vida productiva en las parcelas.

A este respecto Zambrano (2018) indica:

“El panorama de la educación rural, aunque alentador, sigue siendo un desafío para la política pública. Significa esto que las escuelas rurales aún encuentran dificultades para promover una educación de calidad. Para el 2013, mientras las tasas de matrícula en las zonas urbanas son del 84% en las zonas rurales solo llega al 68%. Esta misma proporción la encontramos en la matrícula neta en la educación secundaria. Sólo un 32% de los hombres y un 34% de las mujeres entre 18 y 24 años de las zonas rurales han terminado el bachillerato. Los resultados de las pruebas Saber 11 dejan ver que en las zonas rurales es más bajo respecto de las zonas urbanas.” (pág.49).

A este respecto, también es necesario citar lo que Galván Mora y Cadavid Rojas (2020) destacan sobre la situación de la educación rural en América Latina:

- La necesidad de considerar su valor social, político y pedagógico. Cabe mencionar aquí lo que indica Arias (2017) sobre el valor de las escuelas rurales para una relación con otros saberes y prácticas: “La escuela rural justifica su existencia y se hace necesaria en la configuración de la vida misma, dado que allí están las técnicas campesinas y el uso de los utensilios tradicionales, a pesar de que se han visto relegados por la inserción de una escuela homogénea.” (pág. 58).
- Las tensiones económicas, políticas y pedagógicas entre las decisiones administrativas y la materialización de los ideales de la educación; por ejemplo, en los materiales que se usan en las instituciones, como lo que analiza Cadavid (2021) sobre las guías para escuela nueva. Situación similar ocurre con las guías propuestas para MEF Postprimaria.

- La atención a la diversidad: como estudiantes con NEE o en situación de discapacidad, en estos espacios y el reconocimiento de su formabilidad para desplegar acciones pedagógicas para su formación.
- La atención/intervención en temáticas presentes en la escolaridad como el acoso, el racismo y el sexismo, desde referentes contextuales.
- Problemáticas referidas a la formación docente: conocimiento de la normatividad, conceptualización sobre la ruralidad, información sobre los diversos MEF.
- Los vínculos con la comunidad y la territorialización de la educación; pues, como indica Arias (2017), muchas veces la educación rural es “(...) Es una educación para olvidar la vida rural y las prácticas del campo, que las reemplaza por la felicidad ofrecida por el desarrollo de la adquisición de objetos y el mercado de productos llamados desarrollo. Un progreso ajeno para las comunidades y poco pertinente para las aulas donde se enseñan y aprenden costumbres de una sociedad que imita las formas de pensar consumistas. Una única visión de mundo para olvidar a los abuelos y sus enseñanzas, las maneras de intercambio y solidaridad.” (pág. 59).
- Asuntos relativos a la calidad de la educación y su medición a través de diversos factores e indicadores. (Arias, 2017)

En el área de mi competencia, me fue posible observar la situación. La educación en ciencias naturales es un área que ha tenido poco desarrollo y poca apropiación por parte de los estudiantes de la institución dados los resultados de los últimos dos años de las pruebas externas, donde el nivel de desempeño promedio alcanzado está en el nivel 2. (Informe resultado ICFES I.E. Santa Rita 2). Esta situación es el resultado del proceso de enseñanza de las ciencias que se ha venido dando en la Institución, donde ésta se ha basado en modelos educativos tradicionales, de corte

informativo, conductista, con resultados limitados y poco comprendidos; es decir se continúa con metodologías tradicionales en los procesos de enseñanza en las que el maestro en el tablero con su discurso del saber y los estudiante con texto guía; no se hacen actividades propias de laboratorio; en algunas ocasiones se introducen elementos audiovisuales como instrumentos con los cuales se persigue el desarrollo de las habilidades de pensamiento creativo de los estudiantes. Por otro lado, como docente del área, y con toda la intención y responsabilidad hacia la enseñanza, se ha puesto toda la atención en los contenidos y se ha dejado olvidada la manera de concebir el saber pedagógico como ese “saber del otro”. Lo que pasa en las clases, o lo que les pasa a los alumnos o a los docentes. Sucede lo que dicen Contreras y Pérez (2010): podemos estar ocupados en el desarrollo de programas y actividades para la enseñanza, tratando de conducirnos según su plan, y en el fondo lo que está dirimiendo en el mundo de significados y sentidos de lo que ocurre en el aula, en nuestro alumnado y en nosotros mismos, está en otro lugar, en otra cosa”. Es decir, por cumplir con los requerimientos meramente legales, nos perdemos en la esencia de la enseñanza.

Dadas estas condiciones es muy probable que se tengan estudiantes desmotivados y que muestren desinterés por continuar el ciclo educativo, esto asociado a la falta de pertinencia y baja calidad de la educación, o porque tienen expectativas inadecuadas sobre los beneficios que la educación les puede reportar en el mejoramiento de sus condiciones de vida, pues no encuentran ninguna vinculación de su hacer diario con la escuela y lo que aprenden no lo ven útil en su vida diaria. Por ello, y como señalamos antes de la mano de Mockus, et.al (1994), es necesario encontrar estrategias para la articulación entre el saber escolar y el saber extraescolar, tal como lo indican Vera, Gil y Gil (2012):

“Dentro del desarrollo de la propuesta metodológica tiene especial importancia el diálogo de saberes y, por ello mismo, se consolida un presupuesto fundamental de la concepción sobre una educación rural que aquí se presenta, en el sentido de reconocer y hacer activo el principio de que el proceso pedagógico, como acción, saber y reconocimiento no se separa de la realidad en la que actúa sino que genera una serie de flujos y relaciones que dan como resultado una apuesta educativa con mayor capacidad para responder a los desafíos del contexto en el que actúa.” (p.156).

Es por esto, que es importante proporcionar en las clases de ciencias naturales el espacio para que los estudiantes tengan la oportunidad de poner a prueba sus construcciones de significado. Y a partir de allí transformarlas o reemplazarlas para entender el mundo que los rodea. Tiene lugar, entonces la pregunta que me hice: *¿Cómo favorecer la enseñanza de las ciencias naturales y reconocer los saberes empíricos –campesinos de los estudiantes de la I.E.R Santa Inés, desde una perspectiva intercultural, en el contexto rural?*

Para lograr lo anterior, proponía la enseñanza de las ciencias naturales basada en la metodología de la indagación, partiendo del reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes en contexto rural, que a través del diálogo de saberes (escolar y extraescolar), como propuesta pedagógica, ontológica y política (Bastidas *et al*, 2009); permite desarrollar las competencias de las que habló Perrenoud (2001). Para dar forma a esta pregunta, me basaba en supuestos desarrollados por diversos autores sobre la educación rural, a saber:

- La idea del currículo, desde una perspectiva crítica, como posibilidad de desarrollo local con la vinculación de la comunidad (Ramón, 2009). A este respecto, Parra Sandoval (1987) declara que “Esta función docente de entrelazar mundos diversos por medio de la práctica

docente, de enseñar el contenido cultural y cognoscitivo de otros mundos, de ser agente de interculturación, convierte al maestro en un actor fundamental en la generación de valores en la sociedad” (pág. 17).

- En este mismo sentido Boix (2003) y Bustos (2011), afirman que la educación rural es una estrategia que permite afianzar la identidad de las comunidades; por ello, resulta de vital importancia el papel y lugar de la escuela como eje de la vida comunitaria, como centro de encuentros y reuniones.
- El maestro como líder comunitario (Pineda de Cuadros, 2014) y el efecto pedagógico que alcanza en las labores de enseñanza.
- La relación escuela – comunidad (Parra Sandoval, 1987 y Regalado y Jiménez, 2015), y la necesidad de una tarea *corresponsable* para compartir las demandas de la socialización en cada uno de los ámbitos.
- La importancia de la escuela rural como proyecto político (FAO, 2004) “La sola existencia de escuelas en los sectores rurales de América Latina constituye en sí misma un testimonio de búsqueda de igualdad de oportunidades y de presencia de la idea democrática en sectores apartados y postergados del continente” (pág. 9).

Esta propuesta no fue llevada a cabo; pues, me trasladaron a un nuevo lugar de trabajo bajo uno de los modelos flexibles en Colombia; esto supuso un ajuste a las ideas y posibilidades. El traslado, a diferencia de lo que enunciaba en la primera parte de este texto, no fue voluntario; sino una medida debido a *la necesidad del servicio*.

Empezar de nuevo para pensar la educación rural

En el año 2019 me nombran docente de ciencias naturales en la Institución Educativa Rural Santa Rita, municipio de Andes, departamento de Antioquia, sede la Libertadora. Esta sede funciona bajo la modalidad de **postprimaria**, en correspondencia a que en la primaria se implementa Escuela Nueva¹. De acuerdo con el Ministerio de Educación, la postprimaria es una modalidad de educación flexible²

Que brinda la posibilidad de atender a los jóvenes de áreas rurales, que han terminado la básica primaria, para que cursen la educación básica secundaria, generando estrategias educativas, para su permanencia en el sistema escolar y en las zonas rurales, procurando la pertinencia curricular de acuerdo con las expectativas y necesidades de la vida rural (flexibilización y diversificación) (2010, p.7).

El modelo de postprimaria hace parte de los Modelos de Educación Flexible (MEF) que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) implementó a partir de la década de 1960, por iniciativa de la UNESCO, con el fin de universalizar la primaria, en un inicio, y luego ampliar la oferta educativa en las regiones rurales. Ahora, el debate está centrado en aspectos relativos a la calidad y pertinencia de la educación rural. A este respecto, FAO (2014), indica:

“En la actualidad -y así aparece reflejado en varios de los informes por países- el tema de la pertinencia de la educación para la población rural se expresa en la discusión respecto de la especificidad y diferenciación del currículo. Se trata de una discusión aún abierta y sobre la cual los estudios muestran avances parciales en algunos países, pero pocas decisiones definitivas ni menos consensos respecto del tema. Surge aquí con fuerza la temática de las competencias relevantes para desempeñarse en el medio rural y del rol que cumplen actualmente los sistemas educativos para validarlas, transmitir las y certificarlas. Así, la problemática de diseñar un currículo pertinente y apropiado para los sectores rurales latinoamericanos sigue siendo un tema pendiente de las políticas y que parece de primera importancia para generar una oferta educativa significativa para los niños y jóvenes rurales”. (pág. 11).

De acuerdo con este mismo organismo (FAO, 2014), los problemas centrales de la educación rural son:

- Déficit en la adquisición de las *competencias básicas*, como anoté con anterioridad a partir de las formulaciones de Perrenoud (2001) y con base en las observaciones de clase en la primera institución a la que llegué.
- La pertinencia de los contenidos escolares, que señalé como una brecha entre el conocimiento escolar y el extraescolar tal como lo propone Mockus, et.al. (1994).
- Tasas de deserción y repitencia provocadas por diversos factores: conflicto armado, necesidades económicas, condiciones de desplazamiento a la escuela.
- Los MEF como expresión de atención a la población vulnerable, en este caso rural. En el siguiente cuadro presento información sobre los distintos modelos que ha tenido el país.

Modelo	Características	Dirigido a
Escuela unitaria	Sistema multigrado	
Escuela nueva	☒ Aulas multigrado	Niños y niñas de 7 a 12 años.

	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Monodocente ☐ Adaptación del calendario escolar ☐ Guías de aprendizaje 	
Sistema de Aprendizaje Tutorial – SAT	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Dirigida a la educación secundaria ☐ currículo integrado organizado alrededor del servicio a la comunidad ☐ Niveles de formación³: Impulsor en Bienestar Rural, Práctico en Bienestar Rural, Bachiller en Bienestar Rural 	Las personas con edades de 15 años o más que hayan finalizado el ciclo de educación básica primaria y demuestren que han estado por fuera del servicio público formal dos años o más. Artículos 17 decreto 3011/97
Servicio de Educación Rural – SER	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Dirigido a jóvenes y adultos en extraedad. ☐ Principios: proactividad, autodirección, interaprendizaje, flexibilidad, centralidad de los proyectos de aprendizaje productivos, lúdicos, artísticos y de desarrollo humano y comunitario. ☐ Se enmarca en la educación básica comunitaria. Esta tiene cuatro Ciclos Lectivos Especiales Integrados – CLEIs 	Las personas con edades de 13 años y más que no han ingresado a ningún grado del ciclo de básica primaria o hayan cursado como máximo los tres primeros años. Las personas con edades de 15 años o más que hayan finalizado el ciclo de educación básica primaria y demuestren que han estado por fuera del servicio público formal dos años o más. Artículo 16 y 17 del decreto 3011/97.
Aceleración del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Desarrolla contenidos de la básica primaria a partir de un plan de estudios, articula, bajo una perspectiva interdisciplinaria y mediante la metodología de proyecto pedagógico, las cuatro áreas básicas de matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales. ☐ Desarrolla las competencias fundamentales para seguir aprendiendo con éxito, tanto en la escuela como en el mundo laboral. 	Niños niñas y jóvenes en extraedad
Telesecundaria	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Integra diferentes estrategias de aprendizaje en el marco de una propuesta ☐ Armoniza la educación presencial con educación a distancia a partir de la utilización de medios de comunicación. ☐ Los proyectos pedagógicos productivos son eje articulador del currículo. 	Niños, niñas y Jóvenes entre 12 y 17 años.
Postprimaria	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Promueve la ampliación de la cobertura ☐ Ofrece a los niños y jóvenes entre 12 y 17 años que terminan quinto grado, y a la población en edad escolar que está fuera del sistema educativo, la posibilidad de continuar sus estudios de sexto a noveno grado en un modelo contextualizado a las características y expectativas del medio rural. ☐ Desarrollo de actividades de educación formal, articuladas con acciones educativas no formales e informales en una misma población 	Niños, niñas y Jóvenes entre 12 y 17 años

	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Desarrolla procesos educativos presenciales, semi-presenciales y a distancia. ☐ Fortalece en los alumnos el aprendizaje activo, flexible, cooperativo, significativo y productivo. 	
--	---	--

Cuadro 1. Elaboración propia con base en MEN, 2006.

En mi trayectoria docente, esta es la primera experiencia en la modalidad postprimaria; pues, desde mi nombramiento como docente, venía trabajando en la misma institución, pero en una de las sedes de secundaria en las áreas de ciencias naturales y química, de acuerdo con mi formación inicial en ingeniería de alimentos, con formación en pedagogía y didáctica para profesionales, lo que me da la competencia en el saber de las ciencias naturales y químicas.

Estar en la modalidad de postprimaria, me implicó comenzar a explorar y comprender la propuesta de dicho modelo que, de acuerdo con los criterios del Ministerio de Educación, tiene en cuenta los referentes de calidad, con un enfoque de formación por competencias y que además cuenta con un currículo pertinente a la realidad rural (MEN, 2010).

Al explorar cómo se lleva a cabo el modelo de postprimaria en la sede de la Libertadora me di cuenta de que, en la visión, misión y propuesta filosófica y pedagógica del Proyecto Educativo Institucional, no se hace referencia a ello y mucho menos a modelos de educación flexible para el bachillerato, a pesar de ser central en la práctica, ya que en esta sede no se cuenta con otro modelo de educación para la básica secundaria. Noto entonces que existimos sin ser nombradas, lo que quizás tenga consecuencias administrativas y pedagógicas. A continuación, relato algunas situaciones con las que me encontré:

- No se aplican diseños curriculares de acuerdo con los lineamientos del MEN los que plantean que, en primera instancia la planeación se debe hacer de manera colectiva, implicando directivos y docentes de todos los niveles y asignaturas (MEN, 2010), aunque la responsabilidad de guiar el grupo de postprimaria radica en quien se desempeña como monodocente.
- Por otra parte, en la sede la Libertadora, en la plataforma donde se registra la planeación curricular, no permite la visibilización de elementos esenciales para este modelo como los criterios de desempeño, los derechos básicos de aprendizaje y los estándares básicos de competencias, incluso su registro no está bajo responsabilidad de la docente sino que quien puede acceder a dicho registro son usuarios administrativos (directivos) que no conocen el proceso de planeación curricular en esta modalidad.
- En la actualidad el módulo correspondiente a postprimaria en la plataforma no se encuentra parametrizado con los períodos académicos, no tiene criterios de desempeño, además de que no se evidencia la programación de las mallas curriculares para ninguna de las áreas ni de los grados del modelo.

Con relación a los materiales que aportan a que el modelo de postprimaria se lleve a cabo en la sede, solo se cuenta con material educativo centrado fundamentalmente con cartillas proporcionadas por el MEN y el grupo Alianza Era⁴ que guían el aprendizaje de los estudiantes, las cartillas están compuestas por módulos que a su vez constan de guías que abordan las áreas obligatorias y fundamentales: matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, ética y

valores, artística, educación física y proyecto pedagógico productivo. Estas cartillas presentan contenidos en varios momentos que permiten a los estudiantes fomentar el trabajo autónomo, a través de actividades en las que deben analizar e interpretar diversas situaciones problemas cercanas a la realidad rural. Este material facilita que el docente en las aulas multigrado pueda hacer un trabajo individual con estudiantes y el resto del grupo pueden estar haciendo trabajo autónomo e individual.

En la práctica estas cartillas son centrales porque determinan la dinámica del aula; regulan los tiempos de trabajo individual, orientan las actividades docentes; pues, indican cómo deben desarrollarse las clases. Además, estos materiales, como lo indican Cadavid, Acosta y Runge (2019) carecen de una visión de la enseñanza de los saberes específicos: “(...) las Guías presentan una visión de ciencias, de enseñanza y aprendizaje que no dialoga con los desarrollos investigativos del campo de la educación en ciencias. Además, al ser construidas por expertos, se presentan como currículo prescrito para ser reproducido por los maestros.” (pág. 391). Esto desnuda un problema que ya he planteado antes: la relación entre el conocimiento escolar y el conocimiento extraescolar.

La siguiente es una muestra de cómo se presentan las cartillas:





imagen tomada de: aulavirtualmef.gitei.edu.co_2020

Las secuencias didácticas de las guías se componen de los siguientes momentos metodológicos:

1. Lo que sabemos
2. Aprendamos algo nuevo
3. Ejercitemos lo aprendido
4. Apliquemos lo aprendido
5. Evaluemos

Con esto, queda demostrado, como indican Cadavid, Acosta y Runge (2019), que el problema no son las guías y su estructura, sino, la manera como se insertan con los saberes locales.

“Las investigaciones referenciadas posibilitan considerar que las Guías de Aprendizaje del Estudiante del modelo Escuela Nueva son valoradas de manera favorable en el diseño y en la forma de presentar los contenidos, no obstante, esta visión se pone en tensión al estudiar el contenido y las dinámicas sociales que se generan a partir de las orientaciones de estos materiales.” (pág. 394).

La descripción acerca de cómo el modelo de postprimaria se aplica en la sede de la Libertadora me ha llevado a cuestionar mi práctica pedagógica en relación con la influencia que esta tiene para fortalecer el desarrollo de competencias en el marco de este modelo. Ya que los docentes en dicha modalidad son quienes “orientan no sólo todas y cada una de las áreas fundamentales y transversales que exige el currículo, sino también en forma paralela, [deben] atender a más de un grado” (MEN, 2010, p.30). En mi caso como expuse, soy docente de ciencias naturales y me veo enfrentada a acompañar aprendizajes de áreas como la educación física, inglés, ciencias sociales, entre otras, que como lo afirma el Ministerio en cada grado aumenta la complejidad de conceptos en cada área requiriendo un acompañamiento más profundo (MEN, 2010).

Lo anterior pone en tensión el perfil del docente vinculado al modelo postprimaria, que tiene una exigencia en formación en áreas disciplinares específicas que, desde la academia, en programas de formación docente es complejo cumplir en su totalidad, adicionalmente debe conocer las pedagogías activas. De acuerdo con Santos y Boix (2011), los procesos formativos mono docentes, exigen por tanto un desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado como estrategia para la atención a la diversidad con perfil integral en áreas específicas y en pedagogías activas con un enfoque integrador (2011). Siendo el docente central en la práctica.

La situación en la sede la Libertadora, no es ajena a la realidad que se presenta comúnmente en las sedes con esta modalidad, donde se cumple parcialmente el perfil; pues tanto a la docente anterior como a mí, ambas con formación académica específica diferente, en ciertas situaciones al interior del aula se presentaron (tan) retos y desafíos en el manejo de otras disciplinas, y en menor o mayor grado también con las pedagogías activas. Queda entonces un interrogante dentro

de las líneas de formación docente actuales, cuál podría ser la formación específica más cercana para cumplir este perfil de docente de Postprimaria.

Para explorar cómo se ha aplicado el modelo postprimaria dentro del grupo, mi primer ejercicio consistió en una evaluación de aprendizajes diagnóstica para identificar en los estudiantes los conocimientos y las habilidades adquiridas en el tiempo en que han participado de esta modalidad, acción que se realizó de forma individual con cada uno de los estudiantes, a partir de una revisión de las actividades propuestas en las guías y con el desarrollo de la evaluación de competencias propuesta al final de la guía de aprendizaje. Y, además, a cada estudiante se le pidió una valoración sobre su progreso con relación al tema.

Sumado a ello, a partir de una conversación, busqué identificar intereses, motivaciones con relación al tema que, de acuerdo con sus narrativas habían abordado, ¿qué saben?, ¿qué es lo que los motiva? y ¿cuáles son las condiciones de aprendizaje? Con estos ejercicios, descubro que el único centro de aprendizaje es el uso individual de las cartillas, cuando los estudiantes expresan “llevo varias guías desarrolladas, pero no entiendo nada”, lo que puede deberse a que no existe trabajo colaborativo, o un trabajo individual dirigido y mediado por el docente como lo plantea el modelo de postprimaria.

Este ejercicio me lleva a concluir que existe una gran diferencia en las competencias adquiridas por los estudiantes de mismo grado y área en relación a otros, situación que se agrava con la condición de que los mismos estudiantes decidieran qué cartilla emplear, sin importar la intensidad horaria de la asignatura; es así, el caso de una estudiante que no había empezado a trabajar con el módulo de lenguaje, porque no le gusta la asignatura; además, existen diferentes

niveles de aprendizaje de acuerdo al grado en el que se encuentran matriculados, tienen dificultades para interpretar, argumentar y proponer, capacidades básicas para desarrollar las competencias en ciencias (MEN, 2006).

Identifico que la única forma de la que participan los estudiantes en la construcción de conocimiento es con el desarrollo de las guías, en contraste a como se plantea la educación flexible, fundamentada en un enfoque desde el aprendizaje significativo donde:

“La construcción del conocimiento requiere de la participación activa del estudiante en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren propiciar en él una actividad mental constructiva en la que se relacionen los procesos psicológicos implicados y los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje (Barriga Díaz & Hernández Rojas, 1998, p.12).

La acción mediadora del docente es indispensable para incorporar actividades complementarias, ofrecer condiciones necesarias e incentivar el aprovechamiento de los recursos, entre los cuales están los saberes construidos por fuera de la escuela. La función docente es un aspecto clave del aprendizaje significativo, porque se convierte en “puente” entre el saber colectivo construido culturalmente y la construcción del conocimiento del estudiante (MEN, 2010). La ausencia de esta acción mediadora no permite ese diálogo de saberes entre estudiante y docente en el que le permita a este último hacer seguimiento para garantizar que los propósitos planteados y los contenidos seleccionados estén acorde con el nivel de desarrollo de los estudiantes, es decir trabajar la zona de desarrollo próximo en todas las dimensiones. Por lo cual no garantiza que el estudiante alcance los estándares básicos de competencias propuestos para cada grado.

Al cuestionarme por conocer cómo funciona el modelo de postprimaria indagando por cuáles son sus propuestas pedagógicas y metodológicas, comienzo a leer acerca del mismo y descubro que, en este modelo “el docente debe ser un mediador entre el conocimiento previo y el conocimiento complejizado o nuevo. Reconoce al estudiante como individuo activo frente a la realidad y como modelador de esta” (MEN, 2010, p.12). Empiezo a descubrir que el docente es central en la propuesta multigrado, pues es fundamental para que genere espacios y situaciones didácticas compatibles con todo aquello que llega con la diversidad de estudiantes, para facilitar que construyan aprendizajes significativos (Boix, 2011).

Cuando tengo contacto con la realidad y, como docente trato de identificar las situaciones que se tejen al interior del aula con el grupo multigrado que me fue asignado, me resulta complejo comprender las implicaciones y los significados que supone la práctica pedagógica en la escuela rural modalidad postprimaria que, de acuerdo a lo que dice Zambrano (2018): “Los docentes son actores importantes de la escuela y su percepción es clave para comprender los desarrollos que han tenido los modelos flexibles en las instituciones educativas rurales” (p.53).

Por consiguiente, pensar en esta búsqueda de conocer y comprender el modelo y los significados de ser docente en grupo multigrado, me plantea la posibilidad de hacer una mirada propositiva en términos investigativos y me surge esta pregunta que guió mi camino:

Pregunta

¿Cuáles son los sentidos y significados de ser docente de postprimaria rural en la sede la Libertadora de la vereda San Pedro Abajo de la Institución Educativa Santa Rita del Municipio de Andes?

1.1 Antecedentes

“Reconociendo los aportes de otros para construir los propios”

Durante el proceso de búsqueda y documentación de antecedentes investigativos encuentro que en estos últimos años son varias las investigaciones sobre la educación rural, pero en su mayoría abordadas desde la institucionalidad, desde sus retos, desde sus carencias y desde las desigualdades educativas, a diferencia de las investigaciones en educación rural desde la voz del maestro, desde las implicaciones de la práctica docente en el aula multigrado, desde la exigencia para ser docente en modelos flexibles en secundaria.

Para la construcción de antecedentes se tomó en cuenta los campos investigativos sobre aulas multigrado, modelos flexibles, docente rural y práctica pedagógica.

Antecedentes investigativos internacionales

Bustos (2007) en su artículo titulado *“Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado”* explora los procedimientos que el docente utiliza para compensar las carencias formativas que posee a su llegada a los centros rurales, la construcción de su identidad profesional en base a los condicionantes que vive en este tipo de escuelas y la organización de la enseñanza que se lleva a cabo. La metodología investigativa fue la etnográfica, pues, busca comprender en profundidad los fenómenos educativos que se producen en la escuela rural, de este modo se lleva a cabo un estudio de caso en un colegio público rural ubicado en la ciudad de Granada España en la localidad de Retamar en las estribaciones de la Sierra Nevada, con un contexto socio-cultural y económico de la población: familias de bajo nivel socio-cultural y económico, dedicadas en su mayoría a las tareas

agropecuarias y al sector servicios. Las estrategias e instrumentos para recoger la información fueron: la observación, la observación participante, la entrevista a docentes, familias, a estudiantes y al director del centro, la entrevista semiestructurada y conversaciones; se utilizaron como instrumentos: Documentos y fotografías. Para el registro de la información se utilizó el diario de investigación y el diario de campo. Para sistematizar el análisis de los datos obtenidos se ha utilizado el programa AQUAD 6, especializado en el análisis cualitativo de texto, que permitió limitar las unidades de significado en los textos asignándoles un código conceptual y de esta forma asociarlas a categorías. El autor con esta investigación concluye que gran parte de las dificultades que se originan en el comienzo de la actividad docente en estos grupos están justificadas por un inadecuado modelo de formación inicial y por la no realización en estos centros de prácticas de enseñanza. Se fomenta que el profesorado llegue a los escenarios de la multigradación sin la dotación didáctica necesaria. De este modo se genera un alto nivel de insatisfacción. Con el tiempo, el docente va descubriendo elementos positivos como: el creciente dominio de las estrategias para impartir en condiciones de multigradación, el conocimiento de un alumnado generador de relaciones positivas, la fluida y beneficiada relación con las familias y, cuando también se dan, las buenas relaciones interpersonales entre compañeros y compañeras de profesión. De igual manera que las circunstancias del medio en el que se encuentran insertados estos centros y el dominio de la profesión a través de la experiencia constituyen elementos que hacen mejorar la eficacia educativa que el colectivo de maestros y maestras ofrece como respuesta a las dificultades formativas que ha sufrido. Además, se comprueba que la puesta en práctica de modelos didácticos contextualizados y de flexibilizaciones del nivel de instrucción responden a las exigencias que sugieren las diferencias de edad del alumnado de aulas rurales. Los resultados también ponen de relieve que en el escenario de la enseñanza y el aprendizaje de la escuela rural el docente cuenta con condicionantes que facilitan la interacción social y la

convivencia de los miembros que integran la Comunidad Educativa. Sin embargo, se resalta que el trabajo en aulas con multigrados responde a una peculiaridad del tipo de escuelas rurales que no se da en otros contextos escolares y, por lo tanto, requiere una base formativa específica para los docentes.

Schmuck (2021) en su artículo de la tesis doctoral titulado *Somos jóvenes y estudiantes del campo. Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano de la Universidad Nacional de Rosario de Argentina*; permite comprender la configuración de las experiencias formativas de las y los jóvenes rurales en un contexto de extensión de la obligatoriedad escolar. Este autor, realizó su investigación desde el enfoque histórico-etnográfico en una zona rural dispersa del norte de la provincia de Entre Ríos, considerando las experiencias de las y los jóvenes en relación con el espacio escolar y las unidades domésticas. Entre los aportes, indica que la escolarización de las juventudes, más que una obligación o un derecho, se configura como una conquista de las familias y que, aunque no fomenta el arraigo ni disminuye los crecientes desplazamientos a la ciudad, prolonga la estadía y facilita la acreditación de un título. No obstante, la escuela no se limita a constituirse como una etapa de espera ni reproducir las relaciones sociales dominantes en el espacio social rural, sino que se erige como espacio privilegiado de sociabilidad y escenario de diversas experiencias de apropiación por parte de las y los jóvenes, quienes construyen identificaciones con la condición de “estudiantes del campo”

Morales (2018) en la investigación titulada: *Prácticas pedagógicas docentes en contextos de interacción juvenil rural, de la Gran Área Metropolitana de Costa Rica: Una mirada desde la educación intercultural*. El propósito de la investigación fue analizar los fundamentos teóricos y

prácticos de la educación intercultural que están presentes en las prácticas pedagógicas de docentes que se desempeñan en contextos de interacción juvenil rural dentro de establecimientos de educación secundaria de la gran Área Metropolitana de Costa Rica. El proyecto abarcó tres liceos rurales localizados en las provincias de San José y Alajuela. De manera específica 11 personas docentes, 9 de asignaturas básicas y 2 de especialidad técnica, se realizaron 33 entrevistas, 3 encuentros con cada una y cada una de las personas docentes. Algunas de las conclusiones del estudio son las siguientes:

- a) Dentro de los fundamentos teóricos que sustentan las prácticas pedagógicas se constata el fuerte componente práctico y racionalidad técnica en la caracterización de la propia experiencia, y una débil tendencia hacia el componente reflexivo.
- b) En torno a los componentes operativos todos ellos son identificados con propiedad, siendo el espacio de aula el más apreciado por el profesorado en su totalidad, la evaluación por su parte es uno de los aspectos que requieren de mayores cambios desde la opinión docente, así mismo los procesos administrativos son los que menos valorados en el quehacer profesional.
- c) En las representaciones docentes se muestra un reconocimiento amplio en la posición respecto a situaciones, hechos, formas de conocimiento sobre lo juvenil, la diversidad, la cultura, la ruralidad que socialmente han sido elaboradas y que repercuten en la práctica pedagógica, en este sentido el impacto tiende a ser positivo se reconocen estos conceptos desde constructos constituidos por una serie de elementos que complejizan el quehacer profesional y permiten desde el actuar docente dar sentidos distintos a la práctica, aspectos que supone un desafío y una oportunidad para la educación intercultural.
- d) Es importante recalcar en lo que concierne a las estrategias educativas que fomenten la diversidad, el profesorado expresa elementos muy importantes que se acerca a un

abordaje intercultural en el reconocimiento de esa pluralidad, entre ellas el generar espacios para hablar de equidad y diversidad, impulsando el respeto y la valoración de la diferencias, lo cual evidencia una significativa sensibilidad hacia la diversidad juvenil, en tanto también señalan como relevante el considerar las distintas problemáticas familiares dentro de su sala de clase en el accionar docente, el tener en cuenta elementos culturales de la región y otros países es una buena oportunidad para abrir la visión de mundo del estudiantado y general el desarrollo de otras habilidades de personas jóvenes.

Antecedentes nacionales

En la investigación desarrollada por Toro (2020) titulada “Tensiones en el modelo educativo y las prácticas de aula en las sedes de una I.E.R de Cundinamarca, con la pregunta de investigación que se hace la autora ¿Qué tensiones se presentan en el modelo educativo y las prácticas de aula en las sedes de Primaria de una Institución Educativa Rural de Cundinamarca? Tiene como objetivo analizar las tensiones que se presentan en el modelo educativo y las prácticas de aula implementadas por los docentes de las sedes de primaria. La autora toma el paradigma hermenéutico, en la medida que tiene posibilidad de formarse, busca comprender la complejidad de las prácticas de aula, la experiencia de cada docente frente al modelo flexible. En esta línea se emplea el enfoque cualitativo, este permite tener en cuenta las vivencias de los participantes en cómo asumen las prácticas de aula que se pone en diálogo con el modelo escuela nueva. Como instrumentos de investigación se utiliza la entrevista semiestructurada, la revisión de documentos de la Institución y fotografías de los cuadernos de los estudiantes, las entrevistas se aplican a los docentes. El contexto de la investigación es el Municipio De Pacho Cundinamarca, durante el año 2019. la población tenida en cuenta son los trece docentes de las sedes primaria de la I.E vinculados y oriundos del Municipio. Los resultados que encuentra la autora la lleva a concluir

que los docentes desconocen el modelo de Escuela Nueva donde se centra la atención en el componente de planeación curricular y desarrollo pedagógico con el uso de las guías, dejando de lado el componente de capacitación y seguimiento a maestros, el componente administrativo el componente de escuela comunidad, que se asocia con la falta de formación constante, además de que la rotación de docentes en las zonas rurales es alta, hace que el docente que llegue, esté sin las bases para comprender que se hace al no existir un proceso articulado.

Por otra parte, Buitrago (2017) en su tesis de maestría titulada “*La maestra rural y su saber pedagógico*” Este estudio evidencia las características sociales, culturales y personales que hacen parte del saber pedagógico rural durante el periodo de 1975 a 2015, de la historia de vida de una maestra boyacense, que se destacó en su misión educativa y comunitaria en el poblado rural de difícil acceso Santa Teresa del municipio de San Luis de Gaceno, Boyacá-Colombia, y que dentro el marco histórico se presentaron diferentes fenómenos sociales que se vivenciaban como eco de la realidad del país. Este estudio tiene como finalidad comprender el significado de las dimensiones de una trayectoria biográfica, la cual permite vislumbrar el aporte al ámbito pedagógico desde la visión de una maestra rural, dando a conocer su contexto socio-educativo particular durante su trayecto de vida y experiencia escolar. Esta investigación de tipo cualitativo, con enfoque Hermenéutico-Crítico, basado en el método biográfico-narrativo-integrativo-experiencial, potencia el discurso escritural e intelectual, se complementa y se recrea a través de la imagen representativa y simbólica que aportan los dispositivos de información que se utilizaron como lo son: la auto-biografía y la foto-biografía, ésta última como elemento subsidiario, ambas de origen psicológico. Dentro de los hallazgos se desenvuelve la narrativa de cuatro categorías preliminares, las cuales responden a los elementos de las dimensiones: subjetiva, social y experiencial. La discusión y las conclusiones son el resultado de la reflexión y

conversación de las categorías emergentes producto de la reflexión de la sujeto-mujer del estudio, los teóricos y el análisis de las autoras.

Castañeda (2021) en su tesis de maestría titulada *Exigencias y realidades en escuela nueva multigrado. Mirada de actores en institución pública rural de Boyacá*. Tiene como propósito comprender el camino, los diferentes procesos, situaciones, problemáticas y oportunidades, que ha seguido la escuela rural en Colombia, hasta la conformación del actualmente denominado, Modelo Escuela Nueva con aula Multigrado; a la vez y de manera particular, relacionar este recorrido histórico contextual, con las vivencias en la Institución Educativa Técnica San Luis, ubicada en el municipio de Garagoa Boyacá. La metodología seguida en el proyecto de investigación, se sustenta en el enfoque cualitativo, de corte etnográfico, en este caso, se busca comprender las exigencias y realidades en Escuela Nueva Multigrado desde la mirada de los actores. Las estrategias utilizadas en esta indagación son: la investigación documental y las entrevistas semiestructuradas a los principales actores que conforman la comunidad estudiada. Es así que los antecedentes y evolución, fueron leídos a través de investigación documental, mediante la conformación de un banco que recogió aquellos trabajos seleccionados conforme a criterios ideados para tal fin, de la misma manera, la normatividad establecida para este nivel y modelo para la educación rural en el país. Estos hallazgos se complementaron con las vivencias y aportes en entrevistas a los diferentes actores que integran la comunidad educativa en la institución objeto de la investigación.

Suarez (2021), en su tesis de maestría titulada *La educación rural la construcción de proyectos de vida de los jóvenes: currículos vs narrativas estudiantiles*. Se describen los factores escolares, principalmente los curriculares que han sido determinantes en el fracaso escolar en la institución

educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera del municipio de El Retorno Guaviare. La población objeto de estudio fue un grupo de diecisiete estudiantes de postprimaria, en 2019, y trece exalumnos de noveno (promociones de 2014 a 2018). Dicho estudio se llevó a cabo con un enfoque fundamentalmente cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas, relatos autobiográficos (historias de vida), y observaciones en clase, con el fin de analizar la situación de los egresados y así conocer qué sucedió con sus proyectos de vida. Asimismo, se analizaron las historias de vida de los estudiantes de sexto a noveno, sus vivencias y sus anhelos, e intereses en proyectos individuales. Del mismo modo, se hizo una valoración del currículo institucional bajo el punto de vista de los estudiantes y egresados, y una revisión de documentos en cuanto a estructura, coherencia, pertinencia y aplicación en relación con el horizonte institucional. Posteriormente se dio el primer paso proponiendo algunas intervenciones pedagógicas para contribuir con la armonía entre lo que quieren y necesitan los jóvenes y lo que ofrece la escuela, así como otras recomendaciones y tareas prioritarias en su implementación. En primer lugar, se pudo determinar que los entornos de los niños y jóvenes están marcados por la violencia arraigada de generación en generación y nutrida por situaciones de pobreza, escasa formación académica de los padres, múltiples conflictos y dinámicas sociales de violencia en el Guaviare. Otro factor que debe considerarse es la ausencia del estado. En cuanto al currículo, pudo determinarse que no aporta de manera eficaz en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes al ir en contravía de sus intereses, y no tener en cuenta las particularidades del sector ni de los estudiantes. Se pudo observar que el instituto se encuentra estancado en lo meramente memorístico, sin objetivos claros, que le permita al estudiante encontrarle sentido a su formación, lo que conlleva a la resistencia en los procesos de aprendizaje, a desmotivaciones y por ende a fracasos escolares. (Texto tomado de la fuente)

Rojas (2017) en su tesis de maestría Prácticas pedagógicas de los docentes rurales con aula multigrados para el fortalecimiento del pensamiento creativo, cuyo objetivo general es analizar las prácticas pedagógicas de los profesores de las escuelas rurales multigrados de la Institución Educativa de Pance, en el marco de la Metodología Escuela Nueva y su relación con el fortalecimiento del pensamiento creativo. La investigación es de enfoque cualitativo, se aborda la investigación en el aula. El desempeño de la labor docente en zonas rurales tiene características particulares, que, si bien enriquecen el quehacer pedagógico, en ocasiones se dificultan por la escasez de estudiantes y por la necesidad de agrupar en una sola aula varios grados, lo que podría ser una valiosa posibilidad, pero en ocasiones es una dificultad para el desarrollo académico-formativo. En este marco, esta investigación surge a raíz de la necesidad de comprender las prácticas pedagógicas en medio de las dinámicas existentes entre la metodología Escuela Nueva, el pensamiento creativo y las prácticas de los profesores rurales en escuelas multigrado del Corregimiento de Pance, en el municipio de Santiago de Cali.

2 Justificación

¿Qué me lleva a revisar mi práctica?

Son varias las razones por las que encuentro pertinente la pregunta por el significado de ser docente en el modelo flexible Postprimaria; la primera de ellas es una razón **ética**, tiene que ver con el requerimiento de los modelos flexibles, ya que el proceso de implantación depende tanto de la normatividad como del empoderamiento ante la labor, la actitud y el interés que tenga el docente. Esta adopción del modelo postprimaria rural no siempre confirma lo que ocurre realmente en la cotidianidad de la sede, tampoco habla de la forma en que el docente y los estudiantes se apropian de las propuestas pedagógicas pertinentes con educación rural flexible, que, desde el punto de vista pedagógico, se fundamenta en un enfoque centrado en el aprendizaje significativo.

Este enfoque exige la aplicación de metodologías activas-participativas para propiciar “puentes entre el saber colectivo culturalmente y los procesos individuales de construcción del conocimiento del estudiante” (MEN, 2010, p.12). Siendo importante nombrar que como docente llego a la sede La Libertadora, desconociendo el lugar, es decir, sin entender las características particulares del contexto rural, y sin identificar la organización social, apenas sí, entendiendo un poco su cultura por los rasgos generales que definen la cultura cafetera.

El modelo Postprimaria exige que el docente tenga facilidad y disposición para desenvolverse en diferentes campos de conocimiento, toda vez que la flexibilidad del modelo plantea que el docente se haga cargo de uno o varios grados en el cual se entrecruzan varias disciplinas. Esto genera una tensión entre las demandas del modelo flexible y las competencias adquiridas en mi

proceso formativo en las ciencias exactas, específicamente en ciencias naturales- química; sin desconocer el aporte que me da la formación en pedagogía. Además, para el modelo, es importante y necesario que los docentes estén en disposición de formarse de manera permanente. (p.38).

En cuanto a la labor de mediación en los procesos de enseñanza aprendizaje, se requiere de un docente que planifique, organice, seleccione, ordene lo que va a enseñar y decida la mejor manera de presentarlo (MEN. 2010, p.38). Es por esto, que en las condiciones actuales de la sede la Libertadora, los procesos de planificación, organización, selección y el ordenar lo que voy a enseñar, se vuelve complejo cuando el tiempo para ello es escaso, dado que la mayor parte de él estoy inmersa en atender cada uno de los estudiantes durante las seis horas de clases de cada día, por los cinco días a la semana, máxime que, como mono-docente, debo atender a todos los grados: sexto, séptimo, octavo y noveno, con las 12 asignaturas, teniendo en cuenta que no existen guías suficientes para cada estudiante.

Es aquí donde el significado (los sentidos / implicaciones) de ser docente en el aula de clase de modelo postprimaria, aula multigrado, cobra sentido, pues encuentro el “aula diversa” aula multigrado, que según (Boix, 2011):

“ha sido siempre característica destacable la diversidad de edades, que simultáneamente es atendida por un maestro que con su práctica pedagógica debe dar una respuesta educativa, comprensiva, diversificada, capaz de atender eficientemente a las necesidades educativas de los alumnos, considerando la individualidad de cada uno de sus miembros, generando confianza en ellos como protagonistas del proceso de enseñanza- aprendizaje y activando mecanismos de

respeto en toma de decisiones a partir de la pluralidad de ideas y percepciones que surgen en el seno del aula” (p.5).

Estas condiciones exigen del maestro un nivel muy alto de compromiso ético y social en el trabajo pedagógico, por lo que se debe mantener un nivel continuo de formación.

Por todo lo anterior, es importante hacer una mirada reflexiva a las experiencias y relaciones que se dan entre docente y estudiantes para atender las demandas educativas de una educación pertinente al contexto rural. Las experiencias y las relaciones entre los estudiantes y docentes se van re-significando y en los espacios educativos dentro del aula circulan sentidos y percepciones en torno a las deficiencias e incomprensiones que son importante considerar y la búsqueda de configurar prácticas pedagógicas activas articuladas al contexto para la autonomía del estudiante que pueda posibilitar el desarrollo de competencias e ir superando las brechas y rezagos que aún se tiene con relación a la educación rural. Asumiendo el ejercicio profesional con seriedad, responsabilidad y humanidad.

La reflexión del compromiso profesional como docente de impartir una enseñanza de calidad con la implementación de prácticas pedagógicas que permiten cumplir la labor de mediación docente como lo exige el modelo postprimaria “implica un cambio en las relaciones que se entablan entre estudiantes y maestro. El estudiante ya no será un sujeto receptor, sino que el docente también valorará su saber construido fuera de la escuela” [...] en el que la función del maestro es propender a formar sujetos más autónomos (MEN, 2010). Esta enseñanza implica el saber, la creatividad, el amor y el interés por la labor que se hace.

La segunda razón tiene que ver con lo **educativo**: Teniendo en cuenta que la Postprimaria nace como una respuesta a los grandes problemas de la educación básica secundaria en zonas rurales dispersas de nuestro territorio nacional; la implementación del modelo postprimaria en la Institución Educativa Santa Rita supone por un lado la expresión del discurso de leyes, decretos y resoluciones, y por otro lado se encuentra el cómo se concreta dicho propósito en la realidad escolar. Por tanto, el estudio, a nivel institucional posibilita la toma de conciencia del deber ser y el de la realidad develada. Es así como, en la sede La Libertadora desde el año 2017 comenzó a funcionar el modelo de postprimaria que tiene unos lineamientos de educación flexible dados por MEN, con sustentos teóricos y metodológicos que no han sido abordados desde la Institución, pues aún no se encuentran articulados al PEI, por lo que viene funcionando con muchas falencias. Se pretende entonces propiciar a nivel institucional estos espacios desde donde se propone trabajar sobre la indagación de antecedentes y marcos teóricos conceptuales del currículo, (MEN, 2010). En donde esa producción de conocimiento alrededor de la postprimaria rural multigrado puede dar lugar a la reorganización y reestructuración del modelo, que como docente en ejercicio toma relevancia el proceso investigativo, ya que son pocos los docentes en ejercicio que han recorrido la investigación del modelo con sus demandas, particularidades y exigencias del ejercicio docente comparado con lo que se ha venido investigando en el modelo de escuela nueva.

Es por ello, que este proyecto parte de una realidad que exige un cambio al interior de la Institución Educativa para que se llegue a consolidar la aplicación del modelo postprimaria siguiendo los lineamientos dados por el MEN, donde se proponen dos fases para la implementación del modelo: una de diseño del currículo y otra de formación de docentes y

directivos docentes, en cuyo caso particular no se han dado ninguna de estas fases, es tal vez esta situación la que ha generado la condición actual de la postprimaria en la sede la libertadora.

Y otra razón, muy importante es lo referente a lo **político**: El sistema educativo colombiano muestra marcada inequidad reflejados en problemas de cobertura, calidad y eficiencia en las zonas rurales, es por ello, que el ministerio de educación nacional se pone unas metas y asume ampliar la cobertura y la calidad de la educación. En el marco de la política de calidad, y teniendo como referencia la experiencia en las metodologías flexibles, presenta la adopción de modelos educativos flexibles, entre ellos la Postprimaria rural, modelo para la prestación del servicio educativo de básica secundaria, de manera pertinente y diferenciada a un grupo poblacional, dentro de un contexto específico, rural dispersa. El modelo tiene su sustento conceptual en las características y necesidades presentadas por la población a la cual busca atender y se apoya en tecnologías y materiales educativos propios. El explorar y caminar por el desarrollo de los programas de educación flexible que nacen como una política educativa, posibilita reflexionar acerca de la importancia y la pertinencia en el contexto rural, las ausencias y fortalezas de este modelo; es la posibilidad de reconocer en qué medida los modelo de educación flexible adoptados por las instituciones se desarrollan y se reflexionan como proyecto político en la medida en que le apuesta a la equidad, a la justicia, al derecho a la educación y educación de calidad, pues busca responder a las desigualdades que existen en cuanto a oportunidad de acceso a la educación básica en zonas rurales y urbanas.

En esta perspectiva, es una apuesta tanto para la Institución, como para mí, como docente novel en postprimaria con postura ética y política , que reflexiona frente a las tensiones , relaciones y exigencias que demanda hacia el maestro en la implementación del modelo a partir de su

reconocimiento como modalidad flexible que busca re-significar el modelo, en el que el docente debe entender las características particulares del contexto en donde se implementa el modelo flexible de Postprimaria rural, identificando la organización social y política de la región y el municipio o vereda[...] ya que de una adecuada lectura, se deriva el fortalecimiento de aquellas competencias específicas (MEN,2010). Que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa de la zona donde se implementa la Postprimaria.

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, esta investigación es pertinente, oportuna y necesaria dadas las actuales condiciones del modelo en la sede la Libertadora. Es relevante porque toma importancia los resultados que se obtengan para una mejor comprensión del modelo al interior de la institución. Es conveniente y es necesaria en cuanto al propósito de producción académico desde la reflexión de la docente en ejercicio en el modelo con sus implicaciones y significados que ello representa para el beneficio de la Institución y la calidad de la educación en este modelo y como referente para otros contextos sociales con la adopción de este modelo.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Identificar los sentidos y los significados del ser docente de la modalidad postprimaria rural en época de pandemia de la sede la libertadora de la vereda de San Pedro Abajo municipio de Andes

3.2 Objetivos específicos

- Describir los sentidos y significados de ser docente de postprimaria rural en la sede la Libertadora.
- Describir las implicaciones institucionales que demanda el modelo postprimaria rural.
- Interpretar los sentidos y significados de ser docente de postprimaria rural en la sede la Libertadora.

4 Marco teórico

Mi escuela: Espacio vital de construcción, reconstrucción y de interacción

LA LIBERTADORA, es una de las sedes rurales de la Institución Educativa Santa Rita, está ubicada en la vereda San Pedro Abajo del corregimiento de Santa Rita del municipio de Andes, Antioquia.

Contexto municipal

El municipio de Andes está ubicado en la subregión del suroeste del departamento de Antioquia en la cordillera occidental de los andes colombianos. su cabecera está localizada a los 05° 39' 29" de latitud norte y 75° 52' 51" de longitud oeste con un perímetro urbano de 148 hectáreas. Altura sobre el nivel del mar: 1.300 m. con una temperatura media 21, 2° C y con una Precipitación media anual de 2.092 mm. El área municipal es de 403,42 km², el área urbana corresponde a 2.5 Km² y área rural: 400.92 Km².

Dista de Medellín, la capital del departamento, 118 km, su red vial rural cuenta con 270 km de vías y 520 km de caminos, la red vial urbana cuenta con 3.6 km de vías en asfalto, 4.2 km de vías en concreto, 3.3 Km de vías en adoquín, 3.2 km de vías en tierra y 3 km de vías peatonales.

La riqueza y el desarrollo urbano de Andes se debe, en gran medida, al aporte vigoroso de sus zonas rurales y de los territorios que conforman sus siete corregimientos: Santa Rita, San José, Buenos Aires, Santa Inés, Tapartó, La Chaparrala, y San Bartolo

Los datos demográficos según el Censo Nacional Poblacional de 2018, la población total del municipio de Andes es de 43.269 habitantes, la población de la cabecera municipal es de 20.250 habitantes y en el sector rural es de 23.019 habitantes.

Límites del municipio: Limita por el norte con Betania, Hispania y Pueblo Rico, por el este con Jericó y Jardín, por el sur con el departamento de Risaralda, municipio de Mistrató y por el oeste con el departamento de Chocó, municipio de Bagadó. En concordancia con lo publicado en el libro “Andes, identidad y memoria” (2019).

La economía de Andes tiene como actividades importantes el cultivo del café, como actividad primordial, seguido de la minería, el cultivo de plátano y el comercio.

En Andes, es común que existan pequeñas fincas cafeteras que funcionan como empresas familiares que no demandan mayores gastos en mano de obra. Las más grandes poseen un núcleo de trabajadores denominados *agregados* que viven con sus familias en un pedazo de tierra prestado por el propietario y donde pueden sembrar, tener cerdos, o en ocasiones hasta una vaca. Estos *agregados* suministraban el trabajo en mano de obra y se emplean en desmontar, desyerbar, podar, sembrar y abonar; las mujeres y los niños de las familias son también fuente de mano de obra en la cosecha principal. Estas además requieren en épocas cafeteras contratar personal externo llamados “recolectores” que normalmente son personas extranjeras de la zona que trabajan en diferentes lugares donde se presenta la cosecha.

La producción agrícola sigue siendo en la actualidad un renglón importante en la economía municipal. Andes en el 2010 fue el mayor productor de plátano de la región del suroeste, cultivado en asocio con el café, con un total de 8.622 toneladas. (p.60)

La economía del café trajo consigo otras modalidades de comercio y otras formas de consumo, esa así como los mercados dominicales se fortalecieron con un productivo negocio: el de las

cantinas, fondas y tiendas mixtas, además de almacenes, boticas, tiendas, cacharrerías y agencias de café.

La economía solidaria está representada por importantes cooperativas dedicadas a la producción, consumo y distribución de bienes y servicios como la cooperativa De los Andes cooperativa, Coopexca (cooperativa de expendios de carnes de Andes), Comsab (cooperativa de plátano) y Cootrasandina (empresa de transporte público)

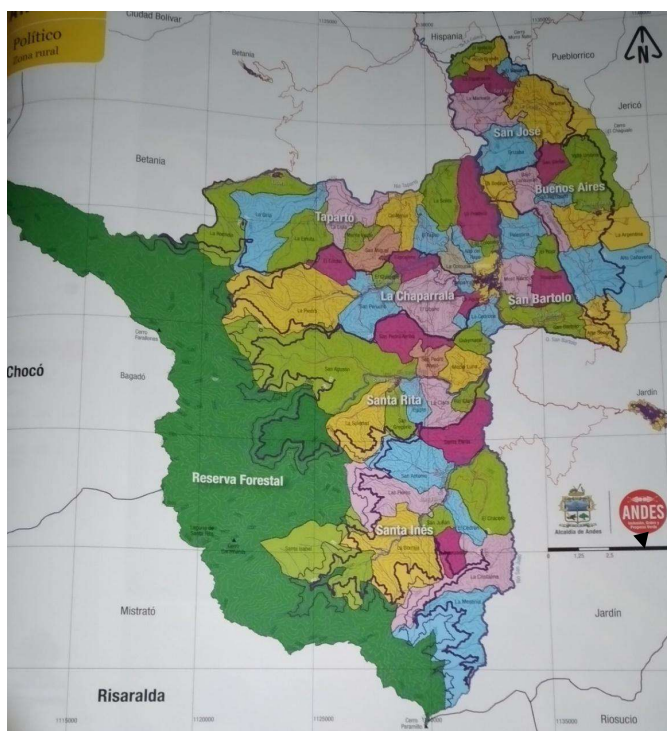
Corregimiento de Santa Rita

Este corregimiento está localizado al suroeste de la cabecera municipal a una altura de 1.600 metros sobre el nivel del mar y dista de esta, 12 kilómetros. Los ríos San Juan y Santa Rita son sus más importantes afluentes. Lo conforman las siguientes veredas: Egipto, Guaymaral, La Cedrona, La Clara, Río Claro, La Soledad, Media Luna, San Agustín, San Gregorio, San Pedro Abajo, San Pedro Arriba. En su parte alta posee importantes territorios dentro de la Reserva Forestal Protectora Regional Farallones del Citará en la que se encuentra una bellísima laguna a 3200 m.s.n.m

Santa Rita es el más antiguo de los corregimientos de Andes, tiene una población de 4.784 habitantes: en el centro poblado 1026 y en sus veredas 3758 habitantes.

Con el inicio de la economía cafetera, la región, por su suave clima y suelos aptos para el cultivo del café, se transforma en una de las regiones más prósperas del municipio y se conecta por carretera con la cabecera municipal desde 1951.

Imagen 2: mapa político del municipio de Andes



**Vereda
San Pedro**

• • •

Fuente: “Andes, identidad y memoria” (2019)

Contexto escolar

La educación municipal se articula desde la secretaría de educación cultura y deporte municipal y se compone de cincuenta centros educativos rurales y once Instituciones Educativas, cuatro en la cabecera municipal y una en cada corregimiento. Estas ofrecen educación desde el preescolar hasta la media técnica o académica. Ellas son: San Juan de los Andes, Juan de Dios Uribe, María Auxiliadora, Marco Fidel Suarez, Felipe Henao Jaramillo, San Peruchito, La Carbonera, Tapartó, San José, Santa Rita Y Santa Inés; además se tiene en Andes desde 1999 la sede de la Seccional Suroeste de la Universidad de Antioquia.

La Institución Educativa Santa Rita es un establecimiento público, está ubicada en el centro poblado del corregimiento de Santa Rita, cuenta con cinco sedes rurales ubicadas en las veredas: Guaymaral, Media Luna, San Agustín, San Pedro Arriba y la sede la Libertadora ubicada en la vereda de San Pedro Abajo.

La sede la Libertadora, pertenece a la Institución educativa Santa Rita, está ubicada en la vereda de San Pedro Abajo, es la única sede que tiene además de la modalidad de escuela Nueva, la posprimaria Rural, en las demás sedes funcionan con Escuela Nueva. Esta sede está ubicada a 45 minutos de la cabecera municipal por carretera sin pavimentar. La Libertadora atiende desde preescolar hasta grado noveno, así: una profesora para preescolar, primero y segundo, un docente para grados tercero, cuarto y quinto; y la docente para postprimaria que orienta los grados sexto, séptimo, octavo y noveno.

	
Carretera principal a la vereda. Punto de encuentro	Sede La Libertadora

Las modalidades de escuela nueva y postprimaria rural se caracterizan tener aulas multigrado, esta condición implica, diferentes grados, diferencia de edades, sumado a la diversidad de contenidos con todas las áreas; este es el reto para el docente, la diversidad de necesidades que debe atender un docente rural requiere trabajo autónomo por parte del estudiante, y su autogestión con relación a su proceso de aprendizaje.



Nuevos salones de postprimaria



Tertulia con el grado sexto



Nuevos salones de postprimaria

Imagen 3: sede la Libertadora

La comunidad de la Vereda tiene agrupaciones sociales como la Junta de Acción Comunal, grupo de la tercera edad, está conformada por núcleos familiares que tienen diferentes composiciones: hogares conformados por madre, padre, hermanos y abuelos, hogares conformados por madres cabeza de familia, hogares conformados por padres e hijos y hogares conformados con abuelos y nietos únicamente, donde no están los padres. Algunas familias son fluctuantes por la actividad económica. Una parte de las familias de los estudiantes viven en pequeñas fincas propias en las que tienen los cultivos de café del cual sustentan sus gastos. Otras tienen sus casas, pero no tienen terrenos extensos para el cultivo por lo que tiene su sustento, trabajando en otras fincas o como *agregados* en estas, es así como los habitantes dependen su economía especialmente de la cosecha del café y cultivo de plátano. El nivel de educación de los padres en general es primaria completa y básica secundaria incompleta, y los abuelos en su mayoría tienen la primaria incompleta.

En palabras de Giraldo (2013):

contexto es un conjunto de circunstancias o hechos que rodean un evento o una situación particular. Es decir, son aquellos elementos que conforman el escenario de un evento, de una afirmación o de una idea y los términos en los cuales podemos entenderlos.

Esta cita tiene lugar para entender un poco la dinámica sociocultural de los habitantes de la vereda, la que tiene que ver con los estudiantes de la postprimaria de la Libertadora, pues en su mayoría están en edad de colaborar con la economía de sus hogares, sea en sus fincas o en las fincas de sus patrones, como ellos mismos lo nombran. En la misma línea el aprendizaje de los estudiantes se ve permeado por las condiciones específicas que se dan en la ruralidad, ausentismo en épocas de cosecha, poco o nada trabajo académico en casa, extra-edad, entre otras.

Pero tomando nuevamente a Giraldo:

Contexto es además un espacio físico, una zona o una región geográfica que posee unas condiciones particulares en las cuales las personas y los eventos tienen lugar. Es un escenario no solo físico y geográfico sino también temporal, histórico, cultural, estético, en el cual una acción tiene lugar” (p. 2) (2013)

Así mismo, este contexto tiene características de zona cafetera, que determinan ciertas condiciones que favorecen una población estudiantil flotante, es decir sus familias cambian frecuentemente de lugar de residencia en busca de un sustento, que en ocasiones no permite la terminación normal del año escolar de los estudiantes. Se presenta ausentismo en el último trimestre del año causado por la cosecha cafetera. Y en muchos casos deserción académica dado que encuentran en el trabajo la respuesta a las necesidades económicas que presentan, también porque se tiene un imaginario en comunidades cafeteras que desde las épocas de bonanza se fue creando el poder y la importancia del dinero, y dado que los estudiantes de la postprimaria de la sede la libertadora están entre los 11 y 17 años, edad en la que generalmente colaboran con su mano de obra en sus fincas, y están en “edad de trabajar”, como lo nombran ellos mismos, por lo que la gran mayoría de estudiantes, además de asistir a la escuela a estudiar, deben cumplir con la realización de las actividades del hogar o finca.

El grupo de postprimaria de la sede la Libertadora está conformado por 18 estudiantes hombres y 10 estudiantes mujeres, repartidos así: en grado sexto: 8 hombres y 2 mujeres; en séptimo: 3 hombres y 4 mujeres; en octavo: 6 hombres; y en noveno: 1 hombre y 4 mujeres. Algunos viven en zonas muy apartadas de la sede, deben caminar hasta una hora desde sus casas a la escuela, no tiene transporte escolar.

5 Metodología

La autobiografía un camino para verme

En la narrativa, como dice Somer (1994) “expresar los relatos guían la acción y a su vez construyen identidad, cuando se sitúan en un repertorio de historias, que no son otra cosa, que la misma experiencia, donde los sujetos integran vivencias a través de relatos, pues la identidad se convierte en una construcción narrativa”. Esto fue lo que hice en este registro de relatos y vivencias que recoge aspectos relativos a la investigación narrativa y su giro subjetivo, como lo señalan Arfuch (2007), Connelly y Clandinin (1995), Bolívar Botía (2001); en este caso, se trata de mi propio giro, de mis búsquedas y exploraciones. Para determinar qué leer, qué revisar de mi vida, parto de la idea de que no se trató de una historia completa de pasado; sino, de una selección de momentos y eventos para dar cuenta de mi ser de maestra. Para ello,

- Hice una criba de los datos y registros disponibles de los recuerdos y memorias, con base en la idea de que lo central era revisar mi práctica pedagógica durante la pandemia, dar cuenta de los mecanismos que utilicé para mantener el contacto a través de diversas modalidades de encuentro con estudiantes y familias. Esto, por supuesto, implicó la revisión de mi diario pedagógico, que no solo era un instrumento burocrático para dar cuenta de mis acciones; sino, que fue un elemento de reflexión profunda sobre este período.
- Con base en estos registros, fui ordenando las teorías, conceptos y nociones que me permitieron aproximarme al modelo flexible, explorar las demandas que se ciernen sobre la escuela rural e identificar las tensiones a que está sometida en medio de reclamos e imposiciones sociales, educativos y económicos.

- Por ello, la relación entre mis registros y las teorías y conceptos no es causal o determinista; tampoco se inscribe en el orden explicador. La relación entre estos elementos es de ilustración de esos acontecimientos que dieron origen a este orden discursivo que me permite hablar de mí, de mi práctica, de lo que soy como maestra rural.

Así, además de recuperar, diversos registros, como proponen (Connelly y Clandinin, 1995), me ocupé de establecer categorías narrativas de acuerdo con lo que quería destacar: evaluación, guías de aprendizaje o contacto con las familias. Estas fueron orientadoras de mi labor y me llevaron, luego, a revisar otras categorías que surgían de la revisión de las memorias y registros, como la de competencia o curriculum, que me sirvieron para una reflexión más profunda sobre la realidad de la escuela rural.

La idea, el deseo, la acción de ser una maestra investigadora

Pensar mi práctica, revisar las acciones, leer el contexto en el que me desempeño, buscar respuestas en mi *vocación*, analizar lo que pasa en mis clases, dar cuenta de lo que ocurrió con el inicio de mi ejercicio docente, con mi presencia en una escuela que implementa el modelo *postprimaria*, hablar de lo que me pasó en la pandemia: el silencio, el encierro, la búsqueda de opciones, de las estrategias empleadas para mantener la enseñanza (Rodríguez, 2021), tiene en su base una idea que ha atravesado el ejercicio docente: la investigación. Ser maestra investigadora, no como un deber ser, como una imposición legal o una demanda social; sino, como parte de lo que soy: una maestra rural que necesita ubicarse en esa geografía física y simbólica que es la escuela para como propone Stenhouse (1991), que se articula con lo que señala la educación rural y muchos de los modelos flexibles que hacen presencia en las escuelas dispersas entre las

montañas, las selvas, los cafetales, algunos desiertos y unos cuantos llanos. Mi lugar como maestra investigadora surge, entonces, como una posibilidad de mejorar la enseñanza, como era la intención en ese primer proyecto, y pensar, cuestionar, inquirir mi lugar: maestra de ciudad, profesional convertida en educadora; para comprender cómo hacer más y mejor. Siguiendo las palabras de Freire (2003) me pregunto: *Qué es lo que me mueve, me alienta como profesor, si gano tan poco, si estoy tan desprestigiado en esta sociedad de mercado? ¿Qué sueño tengo para soñar (...)*” (pág. 42)?

Y el sueño es ser una mejor maestra, ofrecer opciones a estos estudiantes, hacer de ese modelo de postprimaria una alternativa pedagógica para que se vinculen al mundo: al de la palabra, al de la explicación científica, al de la actuación responsable y consciente. Y, bajo esta premisa, hago del aula mi espacio privilegiado (Stenhouse, 1991). Mi mirada, mi pregunta, mis registros quizás sean preguntas para quienes hacen las políticas, para todas aquellas personas que desde fuera nos miran, a quienes habitamos la escuela, con sospecha, con menosprecio, con el deseo de hallar, casi siempre, en nuestras actuaciones la falta, el desvío. Mi postura de maestra investigadora puede ser un reto; pues, “interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director” (Elliot, 1993). Interpelo mi propio modo de enseñar para que ese ciclo sea un proceso en espiral que organiza esas actividades propias de la enseñanza: planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y Taggart, 1988). Esta postura de maestra rebelde, por lo menos en mi institución educativa hace eco de lo que Torres (1999) expresa:

“[La] desprofesionalización [de los maestros] tiene que ver no únicamente con condiciones materiales sino con un proceso gradual de “desposesión simbólica” (Perrenoud, 1996): los

docentes cada vez más arrinconados en un rol de meros operadores de la enseñanza, relegados a un rol cada vez más alienado y marginal, considerados un “insumo” más de la enseñanza (Lockheed y Verspoor, 1991; Banco Mundial, 1996), crecientemente dependientes del libro de texto así como del experto y el agente externo”. (pág. 43).

Quiero ser sujeto de saber (pedagógico, social, político, didáctico) y no mero instrumento de operación de las políticas y disposiciones educativas. Con esto en mente me dispongo a contarme, a dar cuenta de mi historia y transformación, de mis relatos sobre estos cambios laborales que me han puesto en la ruta de la indagación; porque, y como indica Freire (1980), no solo somos lo que hacemos; somos también lo que reflexionamos: “la acción es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión”. (Pág. 45).

Para seguir este camino he elegido un enfoque narrativo (Bruner, 2003, Bolívar, 2001, Rivas,) porque lo que acontece en el aula, eso que me pasa cuando enseño, eso que ocurre en el encuentro con el saber y los sujetos que constituyen la escuela deben ser comprendidos como “textos cuyo valor y significado primariamente viene dado por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona” (Bolívar, 2001:15). Además, como lo dicen Contreras y Pérez De Lara (2010) “la apertura a la experiencia es, pues, lo mismo que dejarse tocar: reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin imponer la mirada propia” (Pág. 31).

Hace algún tiempo, este tipo de investigación estaba proscrita del mundo académico; las exigencias de objetividad y científicidad hacía que sujetos como yo, maestra rural en ejercicio,

quedaba por fuera de los estándares y cánones de producción de conocimiento pedagógico. Sin embargo, y como dice Suárez (2011),

“(…) solo recientemente la narrativa oral o escrita de los sujetos de la educación y de la formación empezó a ser valorada en términos científicos y ha ganado una progresiva legitimidad como vehículo, y también como metodología, para indagar, reconstruir, documentar y comunicar los sentidos pedagógicos construidos en la experiencia educativa y los saberes profesionales elaborados y recreados a través de la reflexión de los educadores en permanente formación. (pág. 12).

,Empiezo, entonces, a narrarme, a contarme los cambios y peripecias de esta vinculación.

6 Resultados

Ser otra para ser yo misma

Uno de los primeros cambios que ocurrió en mi vida con este inicio de mi docencia en el modelo Postprimaria, fue la necesidad de ser otra: profesional, mujer, persona; pues, la organización curricular por núcleos hizo que fuera necesario asumir otras áreas del conocimiento. Por ello, la formación resultaba necesaria; no solo, porque el modelo así lo propone; sino, especialmente, porque no sabía de esas otras áreas. Empecé, entonces, con la formación en el modelo



Varios asuntos llaman la atención. La primera de ellas es la duración del curso: 48 horas, *sólo* 48 horas, para apropiar (como muestro en la tabla 2: historia, fundamentos y características de un modelo que es política pública. El segundo asunto es quien ofrece el curso; se trata de la Facultad de Ingeniería de la primera universidad del país. ¿Cómo explicar esto? ¿Qué sabe la ingeniería de la educación rural?

Imagen 4: *certificación Modelo Flexible Postprimaria.*

El tercer asunto que destaca es el tema: Estrategias flexibles. Modelos diversos. Es un curso para enseñar a enseñar mediante diversas estrategias que procuran cumplir el propósito del MEF Postprimaria. ¿Solamente para ese? ¿Qué pasará si me trasladan a otra escuela que funciones bajo otro de los MEF? ¿Necesitaré otro programa de formación? En medio de estas preguntas,

recuerdo las palabras de Contreras y Pérez de Lara, 2010); pues, insistir en revisar mi práctica, revisar mi proceso, dar cuenta de este paso de una escuela a otra, de un modelo a otro, puede entenderse como “Una forma de investigación que [hace] posible hablar de lo que no se suele hablar, expresar lo que no se suele decir, hacer visible lo sutil pero sustancial de lo que sostiene la relación educativa, de lo que nos permite encontrar nuestro lugar en los espacios y relaciones educativas, de lo que permite reconocer el del otro o la otra (Contreras y Pérez de Lara, 2010, pág. 17).

Este curso estuvo acompañado de mi participación en comunidades de aprendizaje⁵ constituidas dirigidas por el MEN y con la financiación de la Fundación Natura⁶. La formación, aquí capacitación, es una de las características que destaca el MEN (2010) de la implementación del MEF Postprimaria: “Es necesario que los docentes estén en disposición para formarse de manera permanente ya sea de manera presencial o a través del uso de las tecnologías de la información (TIC), permitiendo que dicha formación entre en diálogo constante con el contexto rural ayudando a consolidar los procesos de educación propios de los escenarios rurales colombianos.”(2010, pág. 38). A continuación, los distintos certificados obtenidos y lo que, se supone, estoy habilitada a hacer con esos conocimientos.



Con poco más de 60 horas de formación a través de la plataforma virtual seré capaz de:

Comunidades de aprendizaje	Modelo postprimaria
----------------------------	---------------------

<p>Promover “El aprendizaje dialógico [que] se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores”. Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). <i>Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información</i>. Barcelona: Hipatia Editorial.</p>	<p>Acompañar “(...) los procesos de enseñanza aprendizaje, generando y aprovechando al máximo ambientes propicios para alcanzar los estándares básicos de competencia propuestos para cada grado, procurando potenciar el sentido plasmado en las cartillas que buscan fortalecer experiencias de formación donde los sujetos participantes trabajen autónoma y colaborativamente. (MEN, 2010, pág. 38).</p>
<p>Desarrollar la Lectura Dialógica, que implica un proceso de lectura e interpretación colectiva y dialógica de textos en un contexto donde prima la validez de los argumentos en lugar de las pretensiones de poder de las y los participantes. A través de este procedimiento dialógico cada persona y el grupo da un nuevo sentido a la lectura de los clásicos y se alcanzan comprensiones muy profundas y críticas que hubiesen sido imposibles en solitario.</p>	<p>Promover distintas estrategias de enseñanza, de modo que el aprendizaje sea, también, responsabilidad del/la estudiante. “El estudiante ya no será un sujeto receptor, sino que el docente también valorará su saber construido fuera de la escuela; de esta forma se inicia un diálogo de saberes en el que la función del maestro es hacer un seguimiento que le permita trabajar la zona de desarrollo próximo de los estudiantes en todas las dimensiones.</p> <p>Esto propende a formar sujetos más autónomos. se propone trabajar las actividades de tres formas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajos colaborativos. 2. Trabajo individual. 3. Trabajo dirigido.” (MEN, 2010, pág. 38).
<p>Lograr que con mi acción se lleve a cabo la transformación social y cultural de la I.E. y su entorno para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad actual “basado en</p>	<p>Recorrer y reconocer el territorio para “(...) entender las característica particulares el contexto en donde se implementa el modelo flexible de Postprimaria rural, identificando la organización social y política de la</p>

<p>el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concentra en todos sus espacios incluida el aula como elemento clave para superar las desigualdades educativas y el fracaso escolar”, (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002).</p>	<p>región y el municipio o vereda , y los rasgos centrales que definen el sistema productivo y por ende los principales medios de subsistencia y ocupaciones de sus pobladores, todo esto en el marco de un entorno cultural que define las idiosincrasias propias de los habitantes, los elementos asociados a sus tradiciones, formas de convivencia, y manera de resolver los conflictos, ya que de ser adecuada lectura, se deriva el fortalecimiento de aquellas competencia específicas que potencian el desarrollo de la región donde se implementa la Postprimaria. (MEN, 2010, pág. 37).</p>
--	---

Los retos parecen enormes, las tareas requieren, además de disposición y deseo, tiempo para realizarlas y estrategias para vincular a la comunidad. Ante esto, el tiempo de formación resulta reducido, limitado. La labor que queda por delante para *transferir* el conocimiento de un contexto a otro es monumental.

La capacitación me permite pensar en mi rol de maestra en constante formación, en búsqueda de horizontes para mejorar mi práctica; que es la pregunta que recorre mi reflexión personal sobre mi oficio de maestra. Dejo constancia de esto en mi diario pedagógico del 2 de junio

Martes		
2 de Junio	Atención a Estudiantes por vía telefónica. Curso de las comunidades de aprendizaje : Proyectos Comunidades de Aprendizaje	El curso “Proyecto comunidades de aprendizaje” tiene un objetivo muy ambicioso y es la superación de las desigualdades. Este proyecto busca la transformación educativa y social que tiene su inicio en la escuela y que se expande a toda la comunidad a través de su participación. Y por resaltar es saber que hay unas bases científicas y unos teóricos que la sustenta. El aprendizaje dialógico es un constructo teórico que tiene un eje en la transformación de los contextos desiguales , teóricos como Freire, Habermas, Vygotsky, Bruner, sustentan esta teoría concepción comunicativa del aprendizaje Este eje transformador tiene como Principio el aprendizaje Dialógico, que es nuestro también.

Aquí relato en qué consiste ese programa, bases fundamentos y retos.

Con esta *capacitación*, logré aclarar los siguientes aspectos que están contenidos en el Manual de Implementación del modelo (MEN, 2010):

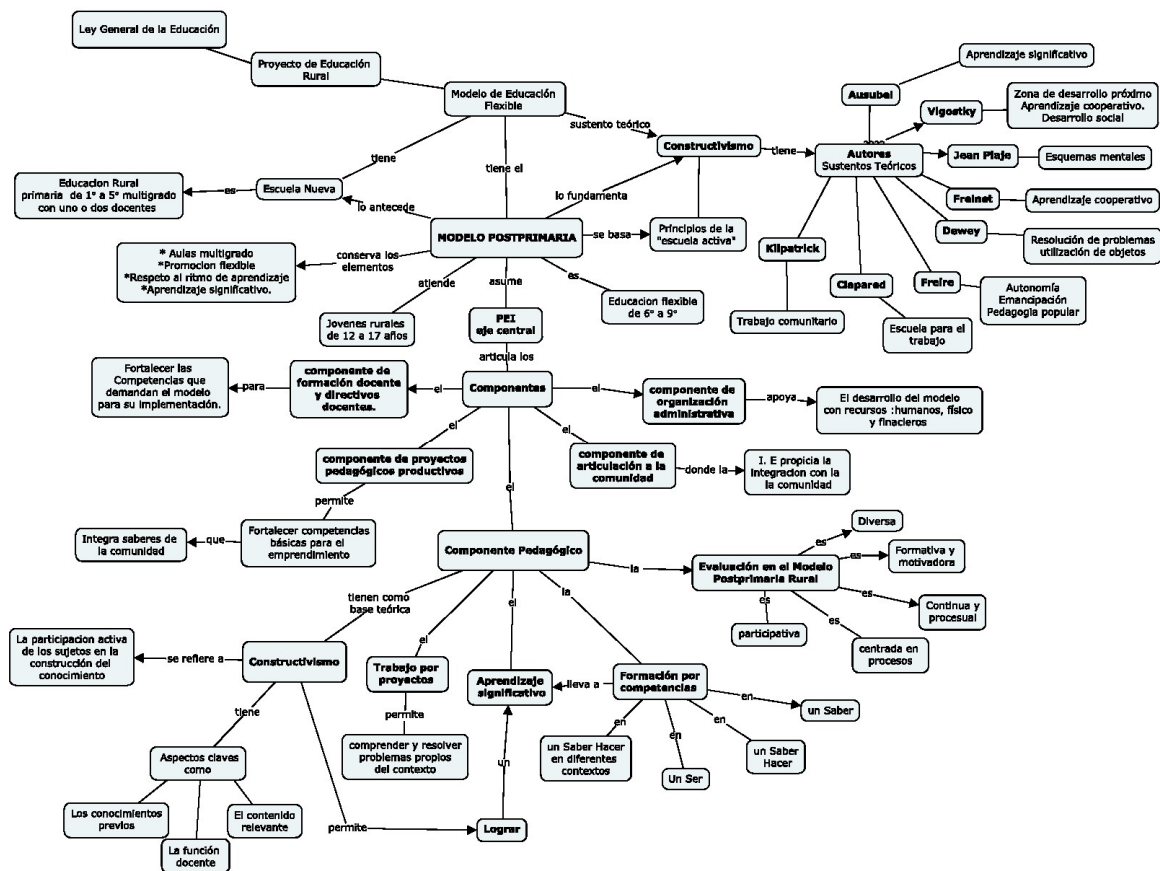
Aspecto o dimensión	Descripción
Concepto	“Postprimaria es un modelo educativo flexible que brinda la posibilidad de atender a jóvenes de áreas rurales, que han terminado la básica primaria para que cursen la educación básica secundaria, generando estrategias educativas para su permanencia en el sistema escolar y en las zonas rurales, procurando la pertinencia curricular de acuerdo con las expectativas y las necesidades de la vida rural (flexibilización y diversificación)” (p.7).
Antecedentes	El modelo postprimaria surge como alternativa de continuidad para la educación básica primaria de Escuela Nueva que surgió en Colombia en los años 70, como un modelo educativo basado en las teorías de la “Escuela Activa”, que buscaba responder las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país”. (p.6). El MEN en el año 1992 presentó al banco de proyectos de inversión nacional, un proyecto para la implementación de 400 centros de educación postprimaria rural que fue aprobado en 1994 en los departamentos de Cundinamarca, Boyacá y Norte de Santander. (p.6)

Componente pedagógico	Componente Pedagógico: formación a través del enfoque por competencias, materializado en el aprendizaje significativo. “Para el desarrollo del <u>componente pedagógico</u> del modelo postprimaria rural se ha partido de la corriente epistemológica constructivista, entendida como la base teórica del aprendizaje que supone una participación de los sujetos en la construcción del conocimiento” (p.11).
Principios del aprendizaje significativo	<p>La diferenciación progresiva. Se da cuando los conceptos <i>inclusores</i> (más generales) se van aprehendiendo y en esa aprehensión se van modificando de tal forma que la estructura cognitiva del estudiante se organiza de una manera jerárquica.</p> <p>La reconciliación integradora. Hace referencia a la capacidad de establecer relaciones entre los conceptos para evitar la segmentación excesiva, esto permite encontrar relaciones entre conceptos, diferencias y similitudes.</p> <p>Organización secuencial. Consiste en secuenciar los conceptos de manera tan coherente como sea posible, asumiendo un hilo conductor que permita la comprensión con un tópico trabajado con anterioridad.</p> <p>El principio de consolidación. El factor más importante en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe, por tanto, el estudiante y el docente deben estar seguros de que lo enseñado se ha aprendido para iniciar el aprendizaje de nuevos conceptos. (p.13).</p>
Rol docente en el aprendizaje significativo	<i>Función docente:</i> el docente es el guía y orientador del aprendizaje. Proporciona los puentes entre el saber colectivo construido culturalmente y los procesos individuales de construcción de conocimiento del estudiante. (p.12 y13).

Tabla 2. Elaboración propia con base en MEN (2010).

La capacitación de *estudio* en el sentido de dedicación, esfuerzo, búsqueda de estrategias de comprensión y apropiación. Por ello, busqué maneras de sintetizar estos elementos. El resultado es un mapa conceptual que recoge los diversos aspectos teóricos, pedagógicos, históricos y didácticos del MEF.

Imagen 5: Mapa conceptual Modelo Postprimaria aspectos teóricos y pedagógicos



La capacitación también fue diagnóstico, revisión de condiciones institucionales, análisis de la I.E. Para ello, nos ofrecieron una matriz DOFA. El resultado de este ejercicio es el siguiente



HOLA !!!

Este es un lugar especial, donde se vive la aventura de aprender, enseñar, construir, soñar, crear, imaginar, convivir y compartir.

Es un lugar maravilloso, pero tiene algunos factores que amenazan y ponen en riesgo la garantía del derecho a la educación

Los riesgos

Como es tan importante este lugar para toda la comunidad, en especial para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Nos pusimos en la tarea de identificar que le puede afectar, o dañar hasta hacerlo desaparecer, entonces hicimos la matriz DOFA, que la pudieron observar en la pagina anterior.

Que encontramos ?

Encontramos un escenario con algunos factores que la amenazan y se convierten en riesgo para la implementación del MEFPFR.

Las amenazas que ya están identificadas, sirven para construir el MAPA DE RIESGOS

MAPA DE RIESGOS

Posibles eventos

Deserción escolar en épocas de cosecha		Población flotante _ migración continua de un lugar a otro	
Baja capacidad económica de las familias		Consumo de sustancias psicoactivas.	
Vinculación temprana de niñas, niñas y adolescentes al mundo laboral.		Infraestructura insuficiente	
Desintegración familiar.		Avenidas torrenciales	

QUE ES UN MAPA DE RIESGO Y PARA QUE SIRVE

Es una herramienta basada en un sistema de información (la matriz DOFA).
Que busca el Mapa de Riesgo ?
BUSCA:

- ❖ Identificar las actividades o procesos sujetos a riesgo que afectan el proceso educativo en la modalidad postprimaria en la sede la Libertadora
- ❖ Identificar los riesgos que afectan el derecho a la educación en :

Disponibilidad.
Calidad.
Acceso
Permanencia

MATRIZ DOFA

STUDE
EL SELLO
AQUÍ

Postprimaria Rural Sede la Libertadora

la única sede educativa de la vereda de San Pedro Abajo con educación flexible Postprimaria.

DEBILIDADES	OPORTUNIDADES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apropiación del Modelo Educativo Flexible desde la dirección 2. Desarticulación de planes y proyectos coherentes con el planteamiento estratégico y el modelo. 3. Desconocimiento de la información interna y externa en la toma de decisiones. 4. Fallas en procesos en algunos canales de información. 5. Rotación del personal docente. 6. Articulación del MEF Postprimaria Rural al PEI. 7. Recursos tecnológicos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mejoramiento en la infraestructura física – ampliación de salones de clase. 2. identificación de las fallas o deficiencias. 3. cohesión del grupo de trabajo docente 4. actualización del plan de estudios del modelo PPR 5. Establecer conexiones con entidades de la comunidad para el desarrollo de Proyectos Pedagógicos Productivos. 6. formación permanente en pedagogías activas. 7. incrementar el uso de nuevas tecnologías. 8. Conocimiento del MEFPPR por parte de la comunidad
FORTALEZAS	AMENAZAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación y compromiso de los docentes 2. Talento humano capacitado en el MEFPPR. 3. Buenas relaciones profesor- alumno. 4. Enfoque de aprendizaje dialógico de la Institución Educativa. 5. Apertura a la participación de los padres de familia en el proceso educativo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deserción escolar en épocas de cosecha cafetera. 2. Baja capacidad económica de las familias. 3. Vinculación temprana de niños, niñas y adolescentes al mundo laboral. 4. Desintegración familiar. 5. Población flotante, cambia continuamente de lugar de residencia por sustento económico. 6. Consumo de sustancias psicoactivas y enervantes. 7. Falta personal de servicios generales. 8. Infraestructura inadecuada 9. Avenidas torrenciales.



Municipio de Andes.
Antioquia.
Corregimiento Santa Rita
Vereda San Pedro Abajo

Imagen 6: folleto Matriz DOFA

Esta revisión institucional es necesaria porque, como indica Rivas (2012), “(...) los relatos de los sujetos son construidos en contextos específicos, de forma que representan las lecturas que estos hacen de estos contextos a través de su experiencia. A través de las voces de los sujetos, por tanto, podemos comprender los contextos en los que se han producido. Todo forma parte de la misma realidad: investigando las narraciones o las biografías, investigamos también los contextos y los procesos que han tenido lugar.” (p. 82).

En este caso se trató de la biografía de la institución, de la sede ubicada en el corregimiento de Santa Rita, Andes. De aquí se derivaría un plan de trabajo que estaría signado por la pandemia y

sus consecuencias. Se trataría, como ya he indicado, de relatar en primera persona lo que sucedió: mis ajustes, temores, acomodos y preguntas sobre y desde el MEF Postprimaria. Porque, como dice Demetrio (1999):

“El estudio sistemático de la propia biografía y de la ajena es un procedimiento que se remite a la tradición científica. Porque indagando en la propia memoria o en el relato de los demás, formulamos indicios, hipótesis de explicación, elaboramos teorías sobre los pasos que se dan en la vida. Nuestra mirada es también científica cuando, trabajando en un solo caso (el nuestro) o en otros pocos, nos encontramos inevitablemente con el punto de vista cualitativo de las ciencias humanas, en el cual la preocupación no es llegar a leyes generales, verificar con enormes números la aparición o la transparencia de un fenómeno”. (pág. 117).

Lo que este ejercicio de diagnóstico pone de presente es la necesidad de un trabajo constante sobre la escuela, sobre sus bases y fundamentos. Además, debemos encontrar soluciones para situaciones como la movilidad docente, quizás sirvan procesos de inducción y reinducción, la necesidad de establecer vínculos y nexos con instituciones y entidades de carácter comunitario que permitan acompañar la labor docente de otras personas que ayuden en la formación de niños y niñas.

La pandemia

Decir algo más sobre la pandemia, ese acontecimiento extraño que ocurrió en marzo de 2020 puede resultar inútil; pues, se ha dicho tanto, de tantas maneras, se han destacado los efectos de las diversas medidas sanitarias para muchos ámbitos de la vida, incluida la educación. Sin

embargo, y con la intención de precisar asuntos de esta vivencia en el MEF Postprimaria, quiero indicar algunos asuntos puntuales. El primero de ellos tiene que ver con la definición: “Los coronavirus son una extensa familia de virus que pueden causar enfermedades tanto en animales como en humanos. En los humanos, se sabe que varios coronavirus causan infecciones respiratorias que pueden ir desde el resfriado común hasta enfermedades más graves como el síndrome respiratorio de Oriente Medio (MERS) y el síndrome respiratorio agudo severo (SRAS). El coronavirus que se ha descubierto más recientemente causa la enfermedad por coronavirus COVID-19. (...) Tanto el nuevo virus como la enfermedad eran desconocidos antes de que estallara el brote en Wuhan (China) en diciembre de 2019”. (OMS, 2020).

El segundo aspecto hace referencia a una distinción necesaria para comprender ese confinamiento que vivimos. Se trata de diferenciar entre *Endemia*, *brote*, *epidemia* y *pandemia*.


Endemia: “La mayoría de las infecciones que ocurren en el ámbito sanitario son *endémicas* (...) Se define «endemia» cuando existe un número usual o esperado de casos de una enfermedad en un área geográfica o una población específica” (Horcajada y Padilla, 2012).

Epidemia. “Se entiende como «brote» o «epidemia» cuando existe un aumento inusual del número de casos de una determinada enfermedad, en una población específica, en un periodo de tiempo determinado” (Horcajada & Padilla, 2012, p.182).

Pandemia. Según la OMS, se produce una pandemia cuando aparece un nuevo virus que se propaga por el mundo y la mayor parte de la población no es inmune al mismo.

El tercer aspecto hace referencia a las medidas que tomó el MEN, bajo la orientación del Ministerio de Salud. Un confinamiento estricto de casi dos meses, un confinamiento selectivo por casi 18 meses. Esto tuvo incidencia en la escuela; pues, todas las actividades pasaron a ser

virtuales, a través de medios digitales que requerían conexión a internet. Esto no era posible para la gran mayoría de familias de la zona de influencia de la I.E.; por ello fue necesario implementar diversas estrategias de producción y entrega de materiales. Una de las peticiones de las directivas de la I.E. fue adelantar un diagnóstico de los recursos disponibles en las familias. El resultado lo dejo consignado en mi diario pedagógico:

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA RITA APROBADO MEDIANTE RESOLUCION DEPARTAMENTAL Nro. 00708 DE OCTBRE 4 DE 1995 - LA RESOLUCIÓN 17068 DE NOVIEMBRE 23 DE 2005 Y S20150000513
	Diario de Campo
	Postprimaria_ Sede La Libertadora
	Docente: Claudia María Restrepo
	Fecha: semana del 20 al 24 de abril de 2020

Día	Actividad / Descripción	Reflexión
Lunes 20 de abril	Reunión a las 9 am con directivos y docentes de la I.E. (Video conferencia) El objetivo es recibir las directrices desde la Rectoría para hacer el trabajo desde casa con los estudiantes. Se propone hacer una caracterización de los recursos que tiene los estudiantes en sus casas para hacer el proceso de aprendizaje. Recolectar información.	se recoge la información y se encuentra un diagnóstico: El grupo en general no tiene internet, no tiene computador y solo cuentan con televisión y algunos con whatsapp. ¿Cuáles serán los medios más ajustados a las necesidades de ellos? Durante la jornada llame a cada estudiante por teléfono para recoger la información que se montó al drive con la información de todos los estudiantes

La situación sobre la disponibilidad de recursos tecnológicos para desarrollar la enseñanza hace que sean necesarias muchas modificaciones a los planes y programas; además, las particularidades del MEF imponen algunas otras limitaciones. Por ejemplo, la integración de las áreas. El diario sigue siendo el receptor de mis preocupaciones y labores.

Jueves 23 de abril	Reunión virtual con directivos de la I.E y los docentes de la sede central. Socializando la elaboración de los talleres de los estudiantes	Es una posibilidad de hacer la integración de las áreas en un mismo taller. Como lo plantean los docentes desde la sede central, en donde cada docente diseña su actividad, es hacer un taller articulado entre áreas y docentes. En mi situación como única docente de Postprimaria, no tengo posibilidad de hacer una construcción en equipo. Yo en cambio hice una guía taller con secuencia didáctica de lenguaje por grados.
-----------------------	---	--

En cuanto a la producción de material y entrega de material; como indiqué antes, se trató de una odisea para que cada estudiante recibiera una manifestación de la escuela en su cotidianidad. El siguiente fragmento de mi diario pedagógico, escrito en la semana del 27 al 30 de abril dejó constancia de lo que esto significó:

Nota semanal	<p>El material para que los estudiantes desarrollen las actividades escolares debe ser de forma física, porque de esta manera puedo llegar a todos por igual, ya que solo algunos estudiantes tienen celular con whatsapp, pero no tienen plan, sino que deben recargar. Y no todos mantienen carga para datos, entonces definí para todos en forma física. Como estrategia para hacer llegar los talleres físicos a los estudiantes implementé esta ruta contando con la colaboración de la profesora Marta Montoya que está ubicada en el municipio de Andes y con la colaboración de una madre de familia de la Vereda, pero no es madre de ninguno de mis estudiantes. La ruta es: envío un correo con los talleres hechos por semana a la profesora Marta, ella me los imprime y me los envía en las escaleras (los primeros días no hubo transporte regular, por lo que le pedí un favor a un padre de familia que viajó al pueblo y me los llevó), los talleres los entregan en la panadería de la vereda y allí la hija de la dueña de la panadería los recibe y los entrega cuando los estudiantes van a reclamarlos. A los estudiantes les aviso en el grupo y por teléfono cuando llegan los talleres para que los reclamen.</p>
--------------	---

Extracto del diario pedagógico de la semana del 27 al 30 de abril de 2020.

Podría decir que se trataba de una odisea, de un viaje fantástico de estas guías. Quizás esto de cuenta del compromiso como maestra, de mi capacidad y disposición de ajustarme a los tiempos, de leer el contexto; pero, quizás, no permite interpretar eso que el MEF Postprimaria pregona sobre la autonomía del aprendizaje, la vinculación de los temas con el contexto. Creo que no logran promover el autoaprendizaje y el avance autónomo de sus comprensiones, como sugiere el MEN (2014):

“Plantear un trabajo escolar y extraescolar que desarrolle en el estudiante de las zonas rurales y semiurbanas del país permita adquirir una disciplina con altos niveles de responsabilidad encaminada al autoaprendizaje, lo cual le a través de materiales de calidad y pertinencia, elaborados teniendo en cuenta las características y condiciones de la población a la cual van dirigidos. A este

respecto, los módulos del estudiante facilitan el desarrollo autónomo y el autoaprendizaje al proveer las metodologías básicas para ello”. (MEN, 2014, pág. 24).

Y no logran, porque para llegar a ser autónoma e independiente en el aprendizaje requiero orientación, acompañamiento, guía; requiero indicaciones para las tareas, espacio y tiempo para confrontar mi comprensión con el pedido. Esto último no era posible porque, como veremos más adelante, las posibilidades de una comunicación directa a través de los medios disponibles eran muy limitadas. A veces, muchas veces, esta situación de distancia física, de dificultades para el intercambio, me hace sentir frustración, dolor y angustia. Me siento en una encrucijada: servir como mediadora, servir como sostén de la escuela, hacer valer mi vocación de maestra en un ejercicio que parece no tener retorno.

Nota semanal	Con esta metodología de estudio desde casa, para los estudiantes y para nosotros como docentes apoyarlos desde nuestras casas, implica muchos esfuerzos de nuestra parte, que no se alcanzan a ver en los resultados. Me genera cierta frustración cuando dedico bastante tiempo en la construcción de las guías para que los estudiantes las resuelvan, le pongo todo mi empeño y las hago con mucho gusto. Pero no alcanzo a ver las respuestas de los estudiantes. No recibo oportunamente los talleres resueltos, cuando hablo con ellos, algunos ni aun han reclamado el taller de la semana.... Aquí hay una situación diferente con las familias de los niños, porque con los estudiantes de secundaria no hay ese acompañamiento, porque no pueden o no tiene los elementos para hacerlo; o porque tampoco tienen el control con sus hijos adolescentes. El trabajo con las familias que he venido haciendo es hablar con ellas, para que den los espacios a sus hijos para que estudien, y si pueden, que los apoyen. QUE LOS MOTIVEN. Sin embargo, podría resaltar algo bueno en esta situación de anormalidad, es que se está tejiendo una relación directa familias - escuela, y en ella estamos aprendiendo todos, con un interés común que es la formación de sus hijos	

Extracto del diario pedagógico de la semana del 11 al 15 de 2020.

Con esta reflexión que dejo en mi diario quiero indicar que la enseñanza es un ejercicio que requiere reciprocidad, necesitamos de otro que nos devuelva una imagen, una palabra un gesto para seguir por la senda de la transmisión.

A esto debo sumar el tiempo requerido para desarrollar las guías en las condiciones indicadas para permitir interacción pedagógica, diseño didáctico, derivar efectos formativos en la vida de las personas que asisten a la escuela. El tiempo no está disponible, porque debo cumplir las demás labores de la institución: reuniones, contacto con familias, diseño y elaboración de guías, evaluación de los aprendizajes.

Un logro.	<p>La construcción de las guías de aprendizaje con una secuencia didáctica para cada grado me exigió mucho tiempo en la elaboración, fueron dos días completos en esta actividad. Esto me genera una pregunta ¿cómo puedo mejor esto y optimizar el tiempo, porque además la comunicación vía telefónica requiere tiempo ya se hace uno a uno de los estudiantes.</p> <p>En esta semana logré comunicarme con el estudiante Simón que tiene dificultades porque no tiene teléfono, y su mamá tampoco tiene en el momento. Logré ubicar una hermana que no vive con él, y por medio de ella me comunique.</p> <p>Además, fue muy valioso en este fin de semana, porque pude hablar con la mamá de Simón y me comentó todos los inconvenientes que ha tenido para comunicarse. Nos pusimos de acuerdo para que le facilitara tiempo para estudiar, así él estuviera trabajando recogiendo café.</p>
-----------	---

Extracto del diario pedagógico de la semana del 20 al 24 de abril de 2020.

Otros de los aspectos que se vio modificado es de la relación con la comunidad; padres, madres y demás personas cuidadoras se vieron inmersas en la lógica de la escuela, debieron asumir roles de control, motivación y promoción de los aprendizajes, como queda constancia en esta guía de estudio del 20 de abril de 2020:

ORIENTACIONES

Disposición del ambiente de estudio y recomendaciones para los padres de familia:


Es importante que durante la época de trabajo escolar en casa por la situación de la pandemia de Coronavirus se sigan las siguientes recomendaciones:

- ❖ Establecer un espacio adecuado para el estudio de su hijo: el lugar debe estar iluminado y con los materiales escolares necesarios. Debe estar alejado de distractores como el televisor, equipos de sonido, entre otros. En lo posible el lugar debe ser independiente de las otras áreas de la casa para evitar interferencia.
- ❖ Establezca un horario para que su hijo haga sus labores escolares, puede ser en la mañana o en la tarde (esto en común acuerdo con él) y respete este horario, no lo interrumpa asignándole labores de la casa en este horario.
- ❖ Motive y supervise las actividades de su hijo: pregúntele a su hijo sobre las tareas escolares, apóyelo, revísele que ha completado sus tareas, y hágale saber que usted lo puede apoyar.

En cuanto al saber que se ofrece o propone en la escuela que trabaja desde MEF Postprimaria, quiero indicar que los esfuerzos para elaborar guías que recogen los postulados de la perspectiva constructivista fueron arduos. Tal como señalan Perfetti, Leal y Arango (2001)

“El modelo está basado en los principios de la pedagogía activa, según los cuales el aprendizaje debe ser reflexivo, no meramente memorístico, el trabajo debe ser cooperativo y planeado de acuerdo a los intereses y necesidades propios de la edad de desarrollo. Desde este punto de vista, el alumno es el centro del aprendizaje, por lo que tanto los profesores como los administradores se convierten en orientadores, lo que a su vez supone una revisión constante de los programas curriculares y las metodologías para que se adecúen de la mejor manera a las necesidades e intereses del joven rural” (Pág. 129).


Esta visión del aprendizaje y con base en otros modelos teóricos procuran establecer vínculos entre el conocimiento escolar y el extraescolar que, como anoté antes de la mano de Mockus, es uno de los problemas centrales de la educación en general y de la educación rural en particular.

	INSTITUCION EDUCATIVA SANTA RITA APROBADO MEDIANTE RESOLUCION DEPARTAMENTAL Nro. 00708 DE OCTBRE 4 DE 1995 - LA RESOLUCION 17068 DE NOVIEMBRE 23 DE 2005 Y S20150000513		
	TALLER #1		
	Areas: Lenguaje, ciencias sociales, historia, ética, religión, inglés.		Docente: Claudia María Restrepo Restrepo
Grado: SEXTO	Grupo: Postprimaria	Fecha limite de entrega: 8 de mayo	

Querido estudiante, estamos viviendo tiempos difíciles que si son tomados de manera positiva nos darán la oportunidad de crecer intelectual y emocionalmente, la educación a distancia desde casa es la oportunidad que tenemos en estos tiempos de pandemia para este crecimiento.

Te invito a realizar el siguiente taller con mucho, amor, pasión e interés porque de él podrás reflexionar sobre tu estilo de vida y la importancia del campo; del café en este caso en la vida del otro y de los otros.

- Orientaciones para el desarrollo de la guía
1. El tiempo estipulado para la realización de este taller será del 3 de mayo al 8 de mayo. Fecha de entrega: el viernes 8 de mayo del 2020, si tiene algún inconveniente por favor informar en el grupo WhatsApp al docente director de grupo.
 2. Organizar los tiempos y el lugar de estudio; evite dejar la realización de las actividades para el final de los plazos establecidos.
 3. Realizar cada una de las siguientes actividades de forma escrita. Una vez realizada la actividad tiene las siguientes opciones para hacer la entrega:

En caso de haber sido escrito a mano, escanee o tome fotos del taller resuelto y la envía al Whatsapp del docente director de grupo. La fotografía debe tener el nombre completo y grado del estudiante.		Guardar el trabajo de forma escrita en una carpeta que la llamaremos PORTAFOLIO, este documento debe tener una buena presentación y para la identificación debe tener una portada con nombre completo del estudiante grado en el que está, y nombre de la sede. Este portafolio será entregado al profesor cuando se regrese a clase
--	---	--

4. El taller está diseñado para trabajar individualmente, sin embargo puede solicitar ayuda a sus familiares para compartir dudas y conocimientos, además, emplear medios tecnológicos, si dispone de ellos, para aclarar o complementar ideas. Finalmente, la docente dispone de un horario de 8:00 am a 4:00 pm para brindar asesorías en caso que lo requiera.
5. Recuerde que:
 1. Con el trabajo en la asignatura de tertulia dialógica literaria, recuerda que se debe seguir leyendo y de acuerdo a las indicaciones que te he dado debes registrar en tu cuaderno los avances sobre el capítulo del libro que leíste con los comentarios que te hayan llamado la atención. Esta actividad también se debe enviar por fotos al whatsapp.
 2. Este taller está diseñado para trabajar un máximo de tres horas diarias. Es fundamental destinar un horario del día para desarrollar las actividades académicas. Ya debes haber organizado con tu familia las horas del día que vas a estudiar. Y para ayudarte a organizar el tiempo le propongo el siguiente horario:

Día	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Asignatura	Lenguaje (3 horas)	Ética (2 horas) Religión (1 hora)	Inglés (3 horas)	Sociales (3 horas)	Historia (2 horas) Tertulia (1 hora)

Sabías que:



Se presenta una contextualización de la situación de la pandemia, se invita a encontrar aprendizajes en este hecho inusitado. Quizás sea esta una forma de sostener esa idea de que la educación es formación, que no solo es transmisión de contenidos.

Las orientaciones que se presentan incluyen recomendaciones cognitivas que apuntan a los procesos metacognitivos, esto contribuye a la mejora del proceso de estudio.

Se señala que la colaboración es una estrategia válida para la comprensión y desarrollo de la guía.

Se usa una de las estrategias en las que fui formada: la tertulia dialógica.

Quiero retomar algunos de los aspectos que he indicado antes para ampliar el sentido que estos tienen en mi práctica pedagógica en confinamiento. El primero, y a partir de cifras y alertas que aún hoy se sostienen sobre el efecto del confinamiento en la salud mental de niños, niñas y adolescentes (OMS, 2022 y Unicef, s.f.), es la anotación con la que empiezo la guía: confirmar que son tiempos difíciles, indicar que es un acontecimiento inusitado e invitar a *pensar en positivo*, a buscar las luces. Es una manera de dejar constancia de que la educación es cuidado y compañía, que se traduce en gestos de hospitalidad (Téllez y Skliar, 2008). El segundo aspecto, hace referencia a las orientaciones para el desarrollo de la guía; pues, el propósito de este

apartado es reemplazar la función docente de orientación, guía y acompañamiento en la comprensión de las tareas, para ofrecer algunos elementos que podrían tener importancia metacognitiva por la sugerencia de planificación del tiempo y del lugar de estudio. Esto se hace evidente, también, en la anotación número 2 del punto 5; pues, allí se indican asuntos relacionados con un horario de estudio que ayudaría a crear rutinas, mantener la idea de un funcionamiento similar al de la escuela. Como en el ejemplo que ofrezco de distribuir la semana y las horas de un día para abordar las asignaturas escolares. El tercer aspecto está referido a la manera como indico mi disponibilidad para el encuentro a través de medios virtuales que, como ya he indicado antes, es el WhatsApp, básicamente, porque no existían muchas condiciones para la conectividad. Esta declaración: *La docente dispone de un horario de 8:00 a.m. a 4:00 p.m. para asesorías en caso [de] que lo requieran, advierte que la continuidad de la enseñanza se dio por medios virtuales, que procuré cumplir la jornada laboral y que mi disposición a atender.* El cuarto elemento que quiero destacar tiene que ver con *la tertulia dialógica literaria*, una de las modalidades que tiene la *didáctica* en el MEF Postprimaria, recibí capacitación de 4 horas en esta estrategia que hace parte del modelo *comunidades de aprendizaje*. Estas *tertulias* tienen como base el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), cuyos principios son:

- diálogo igualitario
- inteligencia cultural
- transformación
- dimensión instrumental
- creación de sentido
- solidaridad
- igualdad de diferencias

La *tertulia dialógica literaria*, y las bases de compartir las comprensiones, tener un fragmento para compartir, intercambiar opiniones y perspectivas, aquí cobra un sentido nuevo; pues, el intercambio está mediado por la comunicación escrita a través de *WhatsApp*, lo que supone una mayor complejidad y menos posibilidades de intercambios para confrontar las propias opiniones. Por ello, tal y como lo han mostrado otras investigaciones como Palomares Ruiz y Domínguez Rodríguez (2019), Alquichire, Gómez, y Moreno (2021), Ramírez y Marín (2022), no es posible indicar cuáles son los efectos de estas *tertulias* en las competencias comunicativas de los y las estudiantes a mi cargo. Sin embargo, traté de ajustarme a las condiciones de la pandemia y mantuve la dinámica de la *tertulia dialógica literaria* a través de los medios digitales como consta en esta planeación para el mes de junio de 2020.

Tertulia dialógica literaria	<p>Como ya llevamos varias semanas leyendo el libro de Tom Sawyer, esta semana además de leer el capítulo que sigue, vas a hacer lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Haz una selección de todas las frases o párrafos que te hayan llamado la atención. 2. Haz una cartelera (puedes usar hojas de bloc o de cuaderno y luego unir las) donde vas a escribir todas las frases que te han llamado la atención. 3. Utiliza diferentes colores si lo prefieres. Y decorar a tu gusto. 4. Distribuye las frases en la cartelera, de tal manera que se resalte la que más te llame la atención. 5. Enviar evidencia de la actividad. Y compartir con quien quieras del grupo. 6. registrar en el cuaderno de tertulia en el capítulo que llevas la lectura al 5 de junio. 	Comprensión lectora
-------------------------------------	--	---------------------

Dar continuidad a la enseñanza, mantener el vínculo y, sobre todo, sostener el encuentro literario tal como se vio en la capacitación son formas de seguir con el vínculo que provee la enseñanza.

Estas vivencias de lo virtual en las condiciones en que fue posible para el medio rural me llevaron a reflexionar sobre perspectivas teóricas que hablan del conectivismo como una alternativa para la integración de las tecnologías a la vida cotidiana. Ana Sacristán (2013) dice que:

“la llegada de Internet ha creado un mundo interconectado donde las fuentes de información y de conocimiento están desjerarquizadas en buena medida, ya que cualquier persona conectada puede incluir sus propias informaciones en el ciberespacio cuando y como quiera, lo que da lugar a procesos multiplicadores de enorme potencial comunicativo. Y cada ordenador tiene la capacidad técnica de copiar y modificar datos, con reproducciones hasta ahora desconocidas para las industrias culturales”. (pág. 12).

Esto parece muy alejado de mi mundo escolar, casi imposible por las condiciones técnicas de la infraestructura. No es posible combinar lenguajes, creaciones colectivas, formatos o tareas en tiempo real. ¡Qué lejos estamos de esas opciones que el mundo pregona como opciones novedosas para la tarea de educar!

La *tertulia dialógica literaria* y todas sus variantes: artísticas, cinematográficas, educativas; se convirtieron, también, en un espacio de encuentro, formación y cohesión institucional; pues, se ofrecieron como una forma de conversación entre docentes. Freire y su idea de educación bancaria, la película *Cadena de favores*⁷ sirvieron de mecanismo de convocatoria y encuentro.

Miércoles		
13 de Mayo	Tertulia Dialógica Literaria: Orienta: Sandra Blanquiset Autor leído: Freire “la concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos y sus críticas”	Esta es ya la segunda sesión de Tertulia Virtual con los profesores y directivos de la Institución. Este espacio de Tertulia ya se institucionalizó dentro de la jornada laboral semanal. El texto de la tertulia, está muy apropiado para nuestro proceso de transformación en el que estamos en la I.E, de aprendizaje dialógico. Es una oportunidad que nos da las directivas para ir fortaleciendo aún más nuestro conocimiento del modelo con estas actuaciones de éxito del modelo con enfoque Dialógico. “Las relaciones educador-educando presentan un carácter especial: relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativas, discursivas, disertadas”

La aproximación a Freire, cercano por la formación en la maestría, me permite pensar sobre la necesidad de, como lo dice el texto, superar la educación bancaria y proponer una educación liberadora; una que se inserte en el medio social, que contemple las particularidades del estudiantado y que promueva la comprensión crítica de los conocimientos. A esto se llega a través de un camino de compromiso social y pedagógico, de búsqueda de alternativas. Dice Freire (1997):

“La esperanza de la liberación no significa ya la liberación. Es preciso luchar por ella dentro de condiciones históricamente favorables. Si éstas no existen, tenemos que luchar de forma esperanzada para crearlas. La liberación es la posibilidad, no la suerte, ni el destino ni la fatalidad. En este contexto se percibe la importancia de una educación para la decisión, para la ruptura, para la elección, para la ética, en fin”. (pág. 35).

Miércoles		
16 de septiembre	<p>Tertulia Dialógica Pedagógica. Reunión Virtual por Zoom con la moderación de la docente Marta Montoya.</p> <p>Asesoría a los estudiantes y las familias para el desarrollo de guías y talleres, autoevaluaciones, seguimiento al desarrollo de actividades, llamadas a acudientes, revisión, diligenciamiento de diario pedagógico y valoración de actividades recibidas</p>	<p>Para esta ocasión en la tertulia continuamos leyendo al mismo autor Paulo Freire y el mismo libro: Pedagogía de la Autonomía , pero esta vez corresponde al capítulo 3: “enseñar es una especificidad humana”.</p> <p>Este espacio de la tertulia ya cogió un significado muy valioso para mí, y yo creo que para la mayoría de los compañeros, es el lugar donde aprendemos con otros y con nosotros mismos. El texto de la tertulia lo disfruté mucho, además que fortalece en ese proceso de reflexivo que como maestros a diario tenemos que hacer. Y es que cada vez que avanzamos, vamos viendo el camino que hay que recorrer.</p> <p>Los subtítulos del capítulo abordado fueron.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad. 2. Enseñar exige compromiso. 3. Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo. <p>“En el fondo, lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos, e hijas, es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía” Freire.</p> <p><i>“ soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo”</i></p>

Las *tertulias* para docentes se convierten, para mí, en un lugar de reflexión y comprensión, es una manera de conocer otros referentes, de plantear otros puntos de vista, en la toma de conciencia de aquello que acontece en el aula, de lo que pasa en la vida, de lo que hago en mis clases.

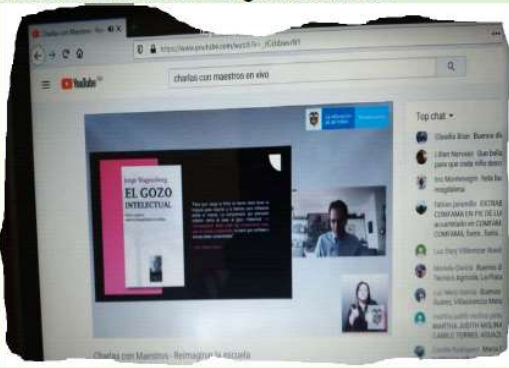
A la par de las tertulias, tuvimos muchos otros espacios de formación, encuentro, capacitación, conversación o talleres para comprender diversos aspectos de la vida escolar. Esto no es nuevo, la escuela es un espacio sobre intervenido, a veces saturado de presencias externas que, desde el lugar experto, intentan dar recomendaciones, hacer sugerencias, indicar propuestas. Esta forma de actuación, en nombre de loables propósitos de transformación de la escuela, desconocen que, como lo señala Eisner (1998), las escuelas son esenciales en su mejora, conocer sus puntos de vista y perspectivas es necesario para ayudar a cambiarlas.

“El enfoque -clásico- para mejorar las escuelas dirige su mirada hacia las universidades para proporcionar el saber de base investigadora que se puede ofrecer a los profesores y a otros profesionales de la educación. El propósito de la investigación es descubrir relaciones de causa y efecto mediante la experimentación o, de no ser posible, mediante estudios correlacionales que exponen relaciones bastante fuertes que generen la confianza de que ciertas variables se han relacionado consistentemente con otras y que la manipulación de una de ellas puede inducir cambios en las otras, dan parte de la investigación educativa se establece sobre la suposición de que el saber, obtenido como el resultado de un estudio cuidadoso, puede llevarse a los educadores a través de las ofertas de los cursos universitarios, los programas de perfeccionamiento, las publicaciones, las conferencias, y el equivalente educativo de los trabajadores de extensión agrícola: las personas que saben y pueden llevar el mensaje a otros. El enfoque clásico ha tardado mucho en caer.” (pág. 27). A continuación, y tomado de mis diarios, algunas anotaciones sobre

las reuniones con entidades, personas y programas que tienen como propósito que la escuela pueda ser otra:

Martes		
12 de Mayo	Reunión de todas las sedes rurales con Leidy Cardona de Secretos para Contar. El tema es la implementación del plan lector para las familias.	Los profes de la sede la Libertadora estuvimos de acuerdo de incluir el plan lector dentro de nuestras actividades semanales para enviar a los estudiantes... Llamo a los estudiantes para hacer seguimiento y además para verificar si ya reclamaron el taller de la semana, o invitándolos a que lo hagan.

Viernes		
5 de Junio	Charlas con Maestros: “ Lecciones de la maestra Pandemia (el papel de los maestros, fabricantes de alas en la era del coronavirus)” Invitado: Álvaro Restrepo: Coreógrafo, pedagogo fundador y director del colegio del cuerpo Continua construcción del taller # 5	La charla con el coreógrafo Álvaro Restrepo, la disfrute demasiado, pues ya conocía su historia, y de tiempo atrás le había seguido el rastro, por lo que siempre he admirado su trabajo. Me parece una apuesta grandísima con su proyecto de la escuela del cuerpo y lo que ha logrado con él. Me maravilló escucharlo. Las reflexiones que hace sobre la dignidad de los espacios me parece que en el escenario de la educación no se tiene en cuenta esto, y mucho menos en lo Público, y para mí sí ha sido importante, pero nunca había encontrado a alguien que también lo viera importante, me gratifica esto.

<p>16 de Octubre</p>	<p>Charlas con maestros del viceministerio de Educación.” “ Re imaginar la escuela” Invitado: David Escobar Arango. Director de Comfama</p> <p>Asesoría a estudiantes y padres de familia para el desarrollo de talleres. Seguimiento al desarrollo de actividades. Llamada a estudiantes y / o acudientes. Revisión y valoración de actividades recibidas.</p> <p>Construcción de la guía-taller para la próxima semana.</p>	<p>“Re-imaginar la escuela” El invitado hace un recorrido de su vida atravesadas por la escuela, y nos muestra las dificultades que tuvo al inicio de sus estudios, y como una docente, y el apoyo y acompañamiento de su padre hicieron posible que el con la dificultad, pudiere salir adelante. David, el invitado hace énfasis en esta frase:” que el aprendizaje pase por las emociones” Es más la posibilidad que se tiene de hacer cambios en los momentos educativos para lograr que la escuela si sea ese espacio-tiempo para el desarrollo de habilidades, de descubrir talentos y poder lograr que el niño con alguna dificultad de comportamiento no sea excluido de ella.</p> <p>Al escuchar al invitado me hago una pregunta ¿y si él no hubiera tenido ese padre que tuvo tan persistente? ¿Y si la realidad de ese niño haya sido diferente, en un colegio público, por decir algo? Con unos padres con pocas posibilidades económica y además casi analfabetas? ¿Cómo sería la realidad ahora?</p> <p>Recomienda el libro : “ el gozo intelectual”</p> 
----------------------	---	--

<p>4 de Noviembre</p>	<p>9 am - 11: 30 am Encuentro Virtual con Personal de MANÁ “Entornos promotores de prácticas alimentarias adecuadas, conscientes y responsables”</p>	<p>Todo el cuerpo docente y directo de la Institución participamos de la reunión convocada por MANÁ de la Gobernación de Antioquia cuyo tema era la Catedra SAN.</p> <p>El objetivo es transversalizar la catedra SAN en las cuatro áreas básicas. En la charla se propone el termino de: Micro-ambiente escolares: Son los diferentes espacios en el que los niños, niñas, jóvenes y adolescente construyen activamente conocimientos para la vida, ejemplo: corredores, aulas de clase, comedores, etc.</p> <p>En La I.E lo microambiente identificados son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las huertas escolares. • Restaurant escolar. • Tiendas escolares. • Escenarios para la actividad física.
-----------------------	--	--

La propuesta es identificar estos microambientes escolares y propiciar una alimentación saludable. Y poder transversalizar los conocimientos que se pueden obtener por ejemplo en la huerta escolar, diseñar estrategias que el restaurante escolar y la tienda donde los alimentos sean sinónimo de salud, hábitos saludables, relaciones.

El encuentro estuvo bien desarrollado para dar información clara y de aprendizaje para algunos, tuvo algo práctico que nos demuestra lo sencillo y fácil que puede ser enseñar nuevos hábitos de alimentación saludable con los que se tiene.

Las preguntas que me quedan después de estos espacios siempre son por mi oficio, por las relaciones con el medio, por las formas en que podría impactar con mi acción a un contexto que requiere intervenciones desde muchos otros frentes. Claro que la escuela se compromete; yo como maestra me vinculo con diversas iniciativas, pero a veces no es suficiente, queda faltando un poco, algo para que se concreten esas buenas propuestas que llegan a la escuela.

Sobre la evaluación de los aprendizajes

La evaluación es, desde siempre, un espacio de múltiples conflictos y tensiones en el aula se concibe bajo un modelo sancionatorio de aprobación o reprobación y se le quita ese carácter formativo del que habla el decreto 1290. Juan Álvarez (2009) afirma:

“En la escuela se examina y califica mucho y muchas veces; pero se evalúa poco [...] Los malos resultados que nos arrojan las pruebas son si acaso, indicio de que algo no funciona, pero no nos dicen nada sobre las causas que los provocan, que pueden ser muchas, y no todas debido a negligencias o torpezas de quien aprende [...]. Asimismo, los profesores no pueden aprender mucho de los resultados para mejorar sus prácticas”. (p. 26).

Estas palabras funcionan como un llamado de atención sobre esta tarea de la escuela. Mucho más en tiempos de pandemia en la que la enseñanza se desplazó a las casas, las familias tuvieron que

asumir más responsabilidades en el acompañamiento (aún con sus limitaciones). Por ejemplo, en una de las notas de mi diario pedagógico, el 15 de mayo, indicaba que

Recibo actividades ya desarrolladas por la estudiante NN. Con ella he tenido dificultades con la entrega porque ella no tiene la disciplina de estudiar sola, además la mamá está muy interesada en que ella haga sus tareas escolares, pero no la puede acompañar porque ella no sabe escribir ni leer.

Así, la revisión de talleres y demás asignaciones se complejizó. Ahora más que nunca era necesario evaluar, no sólo calificar.

“Hay que decir que toda medición es un proceso evaluativo, pero no toda evaluación es una medición o está reducida a ella, debido a que la evaluación implica una mirada más amplia sobre los sujetos y sus procesos porque incluye valoraciones y juicios sobre el sentido de las acciones humanas, por tanto, toma en cuenta los contextos, las diferencias culturales y los ritmos de aprendizaje, entre otros.” (MEN, 2009, pág.23).

Evaluar significa mirar variables, condiciones, progresos. Evaluar supone comprender cada taller como una forma de desplegar las competencias, de exhibir logros y dominios. Pues, “la evaluación educativa es un recurso fundamental que busca dar coherencia, unidad y éxito a todo el proceso formativo” (MEN, 2009, pág.27). La evaluación será, entonces, como lo propone Casanova (2011), un ámbito para la inclusión educativa y para ello debe tener en cuenta, como lo consagra el 1290, los estilos de aprendizaje, intereses, características individuales; y las estrategias pedagógicas para orientar estudiantes con desempeños superiores y a su vez para apoyar aquellos que presentan dificultades.

Durante la pandemia la evaluación también cambió; la dinámica de las clases, el tipo de actividades que se propusieron, las directivas del MEN al respecto hicieron necesario pensar y

actuar desde otros referentes. En una reunión del mes de mayo, 19, la rectora de la I.E. nos ofrece un conjunto de directrices sobre la evaluación:

Martes		
19 de Mayo	Reunión virtual con el equipo docente de secundaria. Tema orientaciones sobre la evaluación en épocas de la pandemia	La Sra. Rectora nos da unas orientaciones sobre que debemos tener en cuenta en la evaluación: responsabilidad, compromiso, interés, la creatividad y los avances. Y nos recomienda hacer siempre retroalimentación a los estudiantes de sus actividades. Se debe hacer una evaluación cualitativa. Cada docente debe hacer un reporte de los estudiantes no han reportado trabajos realizados. También se revisa la estructura de la guía de lectura y pensamiento crítico dada por el MEN

Estas indicaciones se materializan en el seguimiento diario al cumplimiento de las actividades, algo que se hace mediante una llamada telefónica, una labor que demanda tiempo y concentración. En el siguiente extracto del diario pedagógico del 11 de mayo presento esta situación.

Lunes		
11 de Mayo	Revisión de talleres enviados por los estudiantes. Curso de comunidades de aprendizaje: Biblioteca Tutorizada. Aviso a los padres de familia que el taller llegó a la panadería para que lo reclamen.	Responder uno a uno los talleres de matemáticas Y dar las correcciones para cada uno de los puntos, exige bastante tiempo. Ninguno de los estudiantes tiene posibilidad de internet para poder hacer una charla con videoconferencia para poder dar claridad en algunos temas. Por ahora debo hacerlo individualmente y cada caso es diferente. Podría decir que es una mediación con el(a) estudiante más personalizada, lástima que se tenga los medios y el tiempo requerido.

Además de los aspectos académicos, aparecen otras preocupaciones frente a comportamientos de los y las estudiantes, a su salud mental o a las condiciones para estar en el mundo. Estos asuntos **también** son parte de la labor docente, del cuidado y atención a los y la estudiantes, de presencia en sus vidas y de preocupación/ocupación de sus circunstancias y momentos. Esto lo dejo consignado en esta reflexión del 14 de septiembre del diario.

Día	Actividad / Descripción	Reflexión
Lunes		
14 de septiembre	<p>Reunión General con todo el equipo Docente "Propuesta de fiestas institucionales y orientaciones generales "</p> <p>Asesoría a los estudiantes y las familias para el desarrollo de guías y talleres, autoevaluaciones, seguimiento al desarrollo de actividades, llamadas a acudientes, revisión, diligenciamiento de diario pedagógico y valoración de actividades recibidas.</p>	<p>En la mañana participe de la reunión programada por las directivas de la I. E para la programación de la celebración de las fiestas institucionales que para este año corresponde a las bodas de plata de la Institución. Hay mucha expectativa, porque esta sería la primera vez que se hace virtual, y además corresponde las bodas de plata. En la reunión se conformó un grupo líder para organizar todas las actividades. Durante la reunión se definieron las actividades a desarrollar para cada día y los responsables de cada actividad. A mí me correspondió en equipo con la profesora Marta del día de la creatividad, la ciencia y la tecnología.</p> <p>La situación de algunos estudiantes de mi grupo de postprimaria me preocupan, y esto vas más allá de lo académico, porque si bien no van bien en lo académico, esto me muestra que está pasando algo con ellos en su entorno, o con ellos mismos, es el caso de la Estudiante Heidy Johana que tiene una situación delicada y de cuidado, de salud mental, que he venido informándole al don Gelver como Psicoorientador, y que afortunadamente he recibido su apoyo con este tema con la estudiante. Esto requiere atención médica, pero la estudiante no la quiere, porque ella misma dice que no les cree a los psicólogos. El tema también ya lo aborde con la mamá y le sugerí que permitiera que el Psicoorientador de nuestra institución la orientara en este caso. Y es así, como he abordado el caso, además que dándole mucho acompañamiento a la estudiante de mi parte.</p> <p>A la coordinación le di el informe de los estudiantes desmotivados del grupo de postprimaria para continuar su proceso de estudio desde casa esto como insumo para mirar estrategias posibles, si aún se pueden motivar algunos estudiantes para que continúen. Queda pendiente que desde la coordinación de pueda establecer un dialogo con estos estudiantes, aunque ya como directora de grupo lo hice, no fue suficiente.</p>

Estas orientaciones se concretan en la entrega de informes, a través del teléfono, a cada una de las familias. El siguiente es el registro de esa devolución sobre el aprendizaje de los y las estudiantes a mi cargo.

Objetivo del encuentro telefónico:

- Entregar informes académicos del periodo, hacer las recomendaciones necesarias para el avance significativo del estudiante, y dar las orientaciones para el proceso de nivelación de las áreas con desempeños bajos.

Grado	Nombre	Asignaturas con desempeño bajo	Descripción de la conversación y compromisos	duración de la llamada

8°		Ninguna	Se le hace reconocimiento de la responsabilidad que ha asumido con el estudio en casa resolviendo los talleres, y la entrega oportuna que ha venido haciendo. A la estudiante se le recuerda que debe revisar muy bien las retroalimentaciones que se le han hecho en la revisión de las actividades, de las cuales algunas tienen correcciones, y que si no queda claro, puede preguntar nuevamente. En general se motiva para que continúe con su trabajo en casas con la responsabilidad que ha asumido.	26 min 20 seg.
6°		Todas	La comunicación se tiene únicamente con su mamá la señora XX, ya que el estudiante no se encuentra con ella en la casa desde hace más o menos un mes. A doña XX se le informa que este periodo el estudiante tiene todas las asignaturas en bajo, ya que no entregó ninguna actividad académica, además de que no dio respuesta a las últimas llamadas que se le han venido haciendo para una posible recuperación. La señora madre de XX también nos informa que en las últimas comunicaciones con su hijo, él le ha expresado que no quiere estudiar, que él está trabajando lejos.	15 min
6°		Todas	Se habló con la tía del estudiante, XX, sobre la situación académica del estudiante ya que en este período sólo entregó una actividad. La tía da a conocer la situación que ha tenido el estudiante en cuanto a su falta de actitud y disposición para hacer las actividades, sin embargo, ella se compromete a tener un compromiso con XY para acompañarlo a desarrollar las actividades escolares a partir de ahora.	14 min 55 seg.
6°		Ninguna	Se le da la información de los resultados del segundo periodo del estudiante XY, que en general tuvo un desempeño bueno en lo que se refiere a un cumplimiento con las actividades propuestas, esto evidencia un acompañamiento muy continuo de sus madres y su tía, ya que el estudiante en repetidas ocasiones le ha dicho a su madre que no quiere seguir estudiando así, pues que de esta forma no está aprendiendo mucho.	15 minutos
9°		Ninguna	A la señora XX se le da el informe académico de su hija XX en el segundo período que a pesar de haber estado con incapacidad médica se ha venido desempeñando muy bien con las actividades. Se le da un reconocimiento por su responsabilidad y apoyo que ha tenido hacia su hija para continuar con su proceso educativo.	12 minutos 23 seg.
		Ninguna	Se sostiene una conversación con la mamá de XX, la señora XX y se le da el informe académico de su hija en este segundo período, se le reconoce su disposición para realizar las actividades propuestas, a pesar de las dificultades que han tenido como familia en estos últimos meses; dado que ha entregado las actividades resueltas y además se preocupa por la calidad de la entrega cuando hace preguntas sobre lo que no comprende. En general a la estudiante le fue muy bien con el cumplimiento de las actividades en todas las áreas.	10min

			<p>Además con la estudiante se tuvo una conversación independiente de la de su madre, porque en el momento no se encuentra con ella en la misma casa. Durante la conversación sobre el resultado académico que obtuvo en el segundo período, se le motiva para que continúe con su proceso académico, demostrando autonomía y se le resalta la responsabilidad que ha asumido para ello. A la señora XX también se le agradece el apoyo y acompañamiento para con sus hijas.</p>	
		11 materias	<p>A la señora XX, la mamá de XX se le da la información oficial del resultado académico del segundo período, aunque ella ya tenía conocimiento de que su hija iba muy regular porque no estaba presentando las actividades propuestas en los talleres, en cual le perdió la mayor parte de las asignaturas dado que solo entregó un taller una actividad adicional de lenguaje.</p> <p>La mamá un poco preocupada, se queja que ella venía muy perezosa para hacer las tareas.</p> <p>Sin embargo, ella se compromete a hacerle seguimiento a su hija además de que les va a proponer a sus hijas para que la apoyen, ya que ella no puede porque no sabe cómo hacerlo.</p> <p>Durante la conversación con la mamá de SS, la estudiante no estuvo presente porque se encuentra en otro municipio. Pero más tarde hablé con ella y le di el informe en el cual ella pierde las diez asignaturas, y solo gana lenguaje. Se preocupa por su situación, pero reconoce que se relajó mucho en hacer las actividades. Queda con el compromiso de empezar a trabajar en los talleres que se van a evaluar para este tercer período.</p>	<p>26 minutos 34 seg</p> <p>23 min 32 seg</p>
8°		Ed. Artística Ed. Física	<p>De primera mano se tiene la conversación con la estudiante durante la cual se le dio la palabra para que ella hiciera una evaluación general de cómo se había sentido en este proceso estudiando desde la casa. Dado que la inició mostró mucha disposición y en cierta forma estaba muy animada estudiante de esta forma, pero meses después no mostró mucha disposición y se relaja tanto al punto que no cumplió con algunas actividades. La estudiante reconoce, y le duele un poco haber sacado en bajo dos de las asignaturas que más le gustan por no hacer las actividades. Reconoce que se relajó y se dejó llevar de la pereza. Y ahora se anima a seguir con más responsabilidad para cumplir con las actividades.</p> <p>Luego se establece la conversación con la señora XX, la mamá, y se le da el informe de los resultados de cada una de las asignaturas, también se le recomienda seguir haciendo el acompañamiento efectivo. Además se le recuerda que tiene el apoyo por parte de la docente cuando ella lo crea necesario.</p>	20 minutos
6°		Inglés	La señora XX recibe la información del resultado académico de su hijo XY, aunque ella hace claridad que	32 min 49 seg.

			<p>su hijo ha estado haciendo las actividades porque ella le ha insistido mucho, y casi obligado a hacer las actividades, además de que su hija mayor XX le ha colaborado mucho con las tareas a XX. Le doy el resultado del trabajo que ha venido haciendo con su hijo, pues al final se ven los buenos resultados ya que él alcanzó a hacer todas las actividades de los talleres, lo que le mereció unas buenas notas en general, solo con una asignatura en resultado bajo.</p> <p>Dado las condiciones en las que ha trabajado el estudiante y la familia, al estudiante se le reconoce el avance que ha tenido y requiere un apoyo continuo para que se motive a continuar estudiando sin tanta presión por parte de su madre.</p>	
6°		Ninguna	<p>Se establece comunicación con la señora XX, mamá del estudiante XY, para darle el informe académico de su hijo y además se le hace un reconocimiento por el apoyo que le ha venido dando a su hijo durante el estudio en casa dado que XY también colabora con los trabajos de la finca todos los días que le ocupan toda una jornada. Es así, que los resultados muestran la constancia del trabajo del estudiante estimulado por su madre cada día.</p> <p>A doña XX se le hace la invitación para que siga propiciando estos espacios que le permitan al estudiante desarrollar sus actividades académicas.</p>	10 minutos
7°		Ninguna	<p>Tanto a la estudiante XX, como a su mamá se le da el reporte de las notas logradas en este segundo periodo académico, se resalta que en este período no perdió ninguna asignatura, aunque debe reforzar algunos temas básicos en matemáticas. Ella ha demostrado mucho interés en resolver sus actividades, además de la constancia que ha tenido para convocar a sus hermanos también a hacerlo. Es por todo esto que se le hace un reconocimiento a la estudiante y a su mamá.</p> <p>Se le invita a la estudiante a continuar con su entusiasmo y motivación y la señora madre de seguir apoyándola en su estudio en casa.</p>	9 min 56 seg.
7°		Ninguna	<p>Con la señora XX se establece la comunicación para darle la información del resultado académico de su hijo XY que corresponde al segundo periodo.</p> <p>Primero, se le hace un reconocimiento por la labor de acompañamiento que ha hecho durante el tiempo que el estudiante viene estudiando desde casa, porque gracias a ello se lograron estos resultados.</p> <p>Se le da uno a uno el resultado de cada área y se reconoce el avance que ha tenido el estudiante en cuanto a responsabilidad, cumplimiento y calidad del trabajo.</p> <p>Durante la conversación la madre expresa que ese acompañamiento que ella hace es porque ella sabe que los jóvenes lo necesitan, que requieren que sean guiados en este proceso ahora que ya no tiene a la maestra ahí, y además que ella sabe que es responsable con sus hijos.</p> <p>Que es con todo el amor y las ganas de una madre acompañar a su hijo.</p>	27 min 23 seg

			También agradeció todo el seguimiento que se le ha hecho desde la dirección del grupo.	
8°			<p>Con la señora XX, la mamá de XX se tiene una larga conversación que más que dar un informe del resultado académico de la estudiante, se convirtió en un seguimiento y evaluación del comportamiento que a nivel académico he venido observando durante los últimos meses, dado que XX al inicio del estudio desde la casa era una estudiante muy motivada, muy participativa con sus actividades y mostraba como siempre su creatividad en las áreas que siempre le han gustado.</p> <p>Pero en los últimos meses no envía evidencias de las actividades, y dice que no tiene datos, pero que ella ha resuelto algunas, que cuando tenga datos los envía. Sin embargo durante el mes de agosto se agrava la situación con la estudiante porque no responde llamadas que se le hacen y no envía evidencia.</p> <p>Preocupa el comportamiento de la estudiante en los últimos meses ya que al hablar con la mamá también confirma que el comportamiento de la estudiante está algo raro porque casi no sale de la habitación, muestra mucha apatía a todo, no participa con la familia, además de solo está chateando por el celular con algunos amigos.</p> <p>Como docente de XX, le recomiendo a la mamá buscar ayuda y orientación para el manejo de la situación de su hija, ya que en una ocasión le sugerí a XX que pidiéramos apoyo y ayuda psicológica por parte de la institución y ella lo rechazó rotundamente, diciendo:” yo no creo en los psicólogos”.</p> <p>Con la señora XX se queda claro entonces que ella como la adulta responsable de su hija debe buscar primero ayuda médica para su hija. Además llegó a un acuerdo de concretar una cita con el Psicorientador de la Institución y ella como mamá de la estudiante.</p>	33 min 4 seg.
8°		Ingles	<p>La señora XX recibe la información de los resultados de su hijo, y además me informa que ha sido muy complejo con sus hijos porque siempre le ha dado dificultad hacer las actividades por el mismo. Lo que alcanzó a hacer en este periodo es motivado y muy insistente por ella. Y ya no sabe qué hacer con él.</p> <p>Cuando le doy los resultados del estudiante que en general son muy buenos y la motivó para que continúe apoyando y motivando a su hijo, ve la posibilidad de que su hijo continúe con el estudio.</p> <p>Durante la conversación le reconozco a doña Ligia el apoyo que le está dando a su hijo para que continúe. Y que los resultados obtenidos han sido debido a ese apoyo de ella.</p>	14 min 41 seg.

9°		Ed. Artística	<p>Primero se habla con la estudiante y se le da el informe que perdió una asignatura, tal vez la más fácil, pero no se cumplió con ninguna de las actividades propuestas. Se le hacen algunas recomendaciones para su proceso de mejoramiento como es el del orden y la oportunidad en las entregas de las actividades.</p> <p>Luego de habla con la mamá y se le da el informe que en general fue bueno, pero se le solicita que haga un apoyo efectivo con su hija en cuanto a que ella dispongan un tiempo para hacer sus actividades y no lo deje para última hora, pues esto mejora el proceso de aprendizaje y la retroalimentación que se le haga.</p>	24 min 46 seg
6°		Matemáticas Inglés	<p>Se habla con el señor XY y se le da la información de las notas del estudiante del segundo periodo académico, se le resalta que tiene solo dos asignaturas en desempeño bajo, pero que el general tuvo un buen desempeño dado las condiciones que tiene XY para hacer sus actividades. Se le agradece al señor XY todo el apoyo y la motivación que le ha dado a su hijo para que no desista de seguir estudiando.</p> <p>También se habla con el estudiante y se motiva para que continúe con sus actividades y que cuente con la ayuda y el apoyo de su profesora.</p>	16 min
6°		Proyecto Pedagógico Productivo	<p>Con la señora XX mamá de XY se tiene una conversación en donde se le explica que así los resultados académicos de su hija no fueron malos, debe tener mucha atención con ella para que cree hábitos de estudio, ya que la experiencia tenida en este periodo se logró evidenciar que los resultados obtenidos fueron gracias a la ayuda de terceras personas en la cual ella participa porque ya estaba alcanzada con los plazos de entrega.</p> <p>Se le sugiere a la mamá que, ya que no puede acompañar a su hija con las actividades, si debe establecer con ella unos horarios con normas claras para que pueda ir avanzando con sus tareas escolares, y que esté atenta a las excusas queda que no necesariamente son ciertas.</p>	16min 12 seg.

La escritura en los diarios pedagógicos

En medio de todas las tareas nuevas que supuso la enseñanza durante la pandemia: creación de talleres que integraran las características del MEF Postprimaria, comunicación con familias y estudiantes a través de los medios disponibles para ello; la escritura del diario pedagógico seguía. No era, no es, un diario para la reflexión sistemática de mi quehacer, para el análisis de las

mi diario, es un registro de actividades cumplidas, una manera de demostrar que trabajo, que planeo, que reviso tareas, que me comunico con las familias. Por momentos este diario es una evidencia de la planeación, incluso el formato elegido es *universal*, esquemático e indicativo. Mi diario busca dar cuenta del cumplimiento de mis tareas y de algunas aproximaciones reflexivas sobre mi práctica, porque como Pérez y Rausch (2001) afirman que “la formación de actitudes flexibles para la enseñanza y el aprendizaje están necesitadas de reflexión casi cotidiana en contextos preocupados por la tensión generada por la teoría y la práctica” (p. 51). Así, esas anotaciones que hago pueden entenderse como un camino para pensar mi oficio y está cerca de lo que concibe Carrillo (2001), como ese “instrumento que permite recoger y analizar los datos que obtenemos a partir de las observaciones del día a día, de las entrevistas y conversaciones, de las actuaciones y relaciones con los demás, de las lecturas y preguntas que nos sugiere ese entorno con el que nos relacionamos” (p. 52).

Así, mis diarios son memoria, registro, evidencia y pensamiento pedagógico. A través de él me encuentro, me identifico, construyo una idea de mí misma como maestra: con vocación, comprometida con la enseñanza, esperanzada en lo que puede la escuela; ilusionada con el trabajo. La escritura del diario, antes y durante la pandemia, me implicó pensar, mirar el pasado, tomar decisiones y organizar la información en un formato que resultase útil a diversos propósitos, como ya he mencionado: administrativos, de supervisión, pedagógicos. En este sentido, las palabras de Zalvalza (2004), me permiten dar cuenta de ese proceso, ese trámite: de la acción a la palabra:

“La redacción de los diarios lleva consigo todo un conjunto de fases sucesivas que facilitan el establecimiento de un proceso de aprendizaje basado en una doble categoría de fenómenos: de un lado, el proceso de hacerse consciente de la propia actuación al tener que identificar sus

componentes para narrarlos; y de otro, el proceso de recodificar dicha actuación (convertir la acción en texto) lo que posibilita la racionalización de las prácticas y su conversión en fenómenos modificables y, por tanto mejorables” (pág.31).

Así, el diario me permite construir una mirada sobre la realidad escolar: los sujetos, los saberes que imparto, las prácticas en que nos vemos involucrados, las relaciones familiares, el control de los aprendizajes. Por ello, la escritura del diario no es un “proceso que no se limita al registro de notas, de sucesos o hechos anecdóticos, sino que implica la elaboración de ideas a partir de la comprensión de la realidad” (Carrillo, 2001, pág. 52). Así, mi diario se convirtió en el eje de esta reflexión, no se queda en registro, como lo indica Medina (2001) cuando señala que

“La escritura profesional se limita a tareas de planificación, registros de clase, formularios burocráticos y alguna que otra prueba. Poco profesorado convierte la escritura en un ejercicio profesional intrínseco a la labor docente. Solemos tener una visión de la escritura muy ligada a la ejercitación escolar del alumnado, pero no suele formar parte integrante de nuestras competencias profesionales”. (p.68)

Tomé la palabra para narrar, reflexionar, ordenar las ideas, analizar mi cotidianidad y la de la escuela. Escribí a partir de mi diario, este fue un punto de partida de miradas en retrospectiva, pensar en el presente, interpelar las condiciones de la escuela y la educación, ofrecerme alternativas, tal como lo dice Suárez (2003), el diario fue

“la generación de espacios, tiempos y condiciones para que los docentes escribieran, leyeran y reflexionaran sobre sus historias de enseñanza; para registrar, acopiar y difundir los saberes y afanes cotidianos de quienes hacen día a día la enseñanza escolar; y para interpelar y posicionar a los docentes como actores centrales de la construcción escolar del currículum y como autores calificados en la tarea de dar cuenta narrativamente de sus experiencias de enseñanza”. (pág.1).

El diario y la escritura de esta tesis es parte de un dispositivo (Larrosa, 1995) a la manera de un “(...) mecanismo óptico que uno tiene que hacer funcionar consigo mismo aprendiendo sus reglas de uso legítimo, es decir, las formas correctas de verse” (p. 300).

7 Conclusiones

A manera de conclusión:

Reflexionar sobre mi práctica me permitió comprenderme como sujeto capaz de descubrir nuevas formas para mi hacer docente, de descubrirme como ser cambiante, que como docente me da la posibilidad de darle sentido a lo que hago, y ser testigo del poder de transformación que tiene la educación para las personas y a su vez hacia las comunidades. La vivencia de la relación pedagógica en pandemia fue la experiencia de mayor importancia que me llevó a la construcción del sentido de ser maestro, cuya realidad fue superada para acceder al lugar del reconocimiento del otro en el desarrollo de sus posibilidades.

Como mencioné antes en el apartado: ¿Qué me lleva a revisar mi práctica? encuentro pertinente la búsqueda del significado de ser docente en el modelo de postprimaria, me mueve el asunto ético que tiene que ver con el requerimiento de los modelos flexibles para la implantación, que depende tanto de la normatividad como del empoderamiento, la actitud y el interés que tenga el docente, y desde esta razón nace mi interés por descubrir y conocer el modelo flexible postprimaria, pues cabe el dicho popular: “no se puede querer, lo que no se conoce”.

Descubriendo mis posibilidades como docente multigrado: Formación docente

Tomando como punto de partida los requerimientos que hace el MEN para la implementación del modelo educativo flexible Postprimaria Rural, construyo un mapa conceptual partiendo de las orientaciones encontradas en el Manual de Implementación Postprimaria Rural (MEN, 2010) para comprender las implicaciones que demanda a nivel de institución y del docente este nuevo reto de enseñanza en la ruralidad. Encuentro algunos asuntos, entre otros, que como Institución necesitamos abordarlos, como es la capacitación docente antes de empezar el proceso de enseñanza

e Si bien ya tenía un recorrido teórico desde la búsqueda del significado de ser docente en postprimaria, con el rastreo bibliográfico que hice con el manual de implementación del modelo que emitió el MEN, el curso de: “Estrategias flexible, Modelos Diversos, Postprimaria Rural” de la Universidad Nacional de Colombia, en cambio me lleva a un proceso mucho más práctico y contextualizado de mi realidad y me permite entender un poco más el rol del docente en este modelo. La identificación de los componentes pedagógicos entre ellos los PPP, las necesidades para la implementación del modelo, la articulación del MEF con el PEI, los mecanismos para análisis el contexto, y el desarrollo del modelo en la I.E. el diseño de instrumentos de seguimiento, la aplicación de estos instrumentos, y el análisis de los resultados.

Con estas herramientas y con intención siempre de tener una práctica pedagógica adecuada a los estudiantes que oriento, implemento algunas estrategias pedagógicas que dentro de las comunidades de aprendizaje se han venido implementando y de las cuales se han tenido resultados muy positivos para mejorar los aprendizajes.

Siguiendo el camino de búsqueda que había emprendido para encontrar mis posibilidades como docente de aula multigrado comienzo un proceso de formación en comunidades de aprendizaje y tomo el curso: “**El proyecto comunidades de Aprendizaje**, realizado en la plataforma de educación a distancia de **Comunidades de Aprendizaje del Instituto Natura**. Con el fin de fortalecer mi práctica pedagógica en contexto diverso y vulnerable, cuyo centro es el aprendizaje dialógico que concibe que el aprendizaje depende cada vez más de las interacciones que el niño o el joven establece con todas las personas de su entorno y de la multiplicidad de espacios de aprendizaje y desarrollo, es entonces que el diálogo y las interacciones son vistos como herramientas para la construcción de nuevos conocimientos. “La concepción comunicativa del aprendizaje es corroborada por diferentes contribuciones de los autores más relevantes en el área

de la educación – entre los cuales destaca Vygotsky. Según este autor, todo aprendizaje sucede en primer momento en el plano social (intersubjetivo) y, luego es apropiado por el sujeto en el plano individual (intersubjetivo). Todo lo que incorporamos como aprendizaje viene siempre precedido de una interacción, hasta que pasa a hacer parte del sujeto.” Instituto Natura. Aprendizaje dialógico, (s, f) p 9

Estas bases teóricas sobre el aprendizaje conversan muy bien con el aprendizaje significativo del modelo de Postprimaria Rural, donde se respeta el ritmo de aprendizaje del estudiante y la construcción activa del conocimiento del estudiante. Ambos enfoques reconocen las contribuciones que las interacciones hacen en la construcción del conocimiento, es así que tomo las experiencias que han tenido las actuaciones educativas de éxito como estrategias educativas para mejorar los aprendizajes en contextos e implemento dentro del plan de clase la tertulia dialógica literarias, un espacio de conversación sobre un texto leído. Además, implemento los grupos Interactivos, las bibliotecas tutorizadas y la formación a familiares que son otras estrategias educativas de éxito del enfoque dialógico para atender la diversidad del aula multigrado.

Reflexión de la práctica

Justo en el momento que me encontraba tratando de descifrar el modelo y como me integraba en él, aparece algo inesperado, la pandemia, y es el registro de notas diarias, sobre sucesos y anécdotas que me permitieron la comprensión de la realidad, y es mi diario de campo, el que se convirtió en mi compañía, mi consuelo, y en algunos casos el desahogo por la frustración de no poder cambiar algunas condiciones. Es la escritura, la lectura, y la re-lectura de mi diario de campo que me

permitió llegar a reflexionar sobre el sentido y el significado de ser docente en el modelo flexible Postprimaria Rural.

Algunas palabras para el cierre

He llegado hasta aquí, hasta este año, hasta la finalización de los estudios de maestría con la convicción de que recorrí un largo camino emocional e intelectual; de que haber cruzado la pandemia como maestra fue un acto heroico; de que estar acompañando estudiantes significó un reto enorme. Estoy aquí y quiero recapitular lo que he aprendido.

La experiencia en los seminarios de la maestría me permitió ir despertando esa sensibilidad hacia lo que buscaba, con una preocupación muy grande y es porque este proceso de re- encontrarme con mi oficio como maestra era tan lento, no podía compararme con ninguno de mis compañeros, pues mi experiencia y formación estaba al otro lado de donde me encuentro ahora. Y ya entiendo por qué el ejercicio que nos solicitó el profesor de métodos de investigación en la sesión 1 después de leer a Bachelard sobre los obstáculos epistemológicos, la pregunta era: ¿Qué obstáculos epistemológicos advierte usted en el momento, que debe superar en su proceso de investigación durante la maestría? ¿Por qué? Mi respuesta fue la siguiente: “Creo que ya advertí varios obstáculos epistemológicos que debo superar, tengo que partir que mi espíritu científico es un espíritu viejo, está lleno de prejuicios, de eso me doy cuenta ahora que empiezo este nuevo camino y que tengo todos los obstáculos: el miedo, la claridad, la vejez y el poder. Aquí tiene lugar lo que dice el autor de la formación del espíritu científico con relación a los obstáculos epistemológicos. Y como dice Bachelard (1948): “(...) es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las

confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discernimos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos. (p.15).

Entonces, es cierto lo que me está pasando. Tengo por tanto muchos obstáculos, y como dice: Costumbres intelectuales que fueron útiles y sanas pueden, a la larga, trabar la investigación. - Nuestro espíritu-dice justamente Bergson (1934, p.231). – tiene una tendencia irresistible a considerar más claras las ideas que le son útiles más frecuentemente. (Bachelard, 1948, p 17). Debo empezar a trabajar en estos obstáculos.

Y entonces, me nace otra pregunta más: ¿De qué manera puedo hacer una catarsis intelectual?

Al inicio del segundo semestre de la Maestría, tuve una conversación muy cercana y sincera con mi asesor, pues en repetidas ocasiones me ha hecho saber que él hace su proceso de asesoría, y de acompañamiento desde la producción textual que yo haga, y que es muy difícil hacerlo desde mi oralidad, y la invitación era a que plasmara todo eso que decía en un texto para el planteamiento del problema. Ya tenía la pregunta de investigación, había generado los objetivos, y tenía un planteamiento de mi problema de investigación, que faltaba ajustar, eran ya varios intentos fallidos. Cuando recibo una retroalimentación de mi asesor sobre mi propuesta como planteamiento del problema, me doy cuenta que aún estaba muy amplio. Me da las indicaciones de ser más concreta y que se identifiquen claramente las categorías a desarrollar. Este compromiso adquirido y la puesta en juego de mi capacidad para plasmar en un texto lo que realmente quiero desarrollar y apoyarme en algunas teorías, me llena de fuerza para continuar y no desistir. ¿Y me preguntaba y me sigo preguntando porque mi tiempo no está al unísono con el tiempo del proceso? Más preguntas, pero estas preguntas debían resolverse, ¿quién las resuelve?? Yo, pero tenía que conocer muy bien el proceso en el que me encuentro, y es que realmente creo que debo hacer una catarsis, porque creo que llevo conmigo muchos obstáculos.

Más tarde, cuando entrego, un poco recelosa, el que sería la última versión de mi planteamiento del problema con las recomendaciones de mi asesor, al escucharlo me dio un alivio grande, puedo hacerlo bien, pero faltaba algo: mi asesor me dice tiene coherencia, está bien hilado, pero Claudia ¿no te veo en el texto?, y que significaba verme en el texto? Creo que tardé mucho tiempo para darme cuenta qué significaba verme en el texto. Confieso que al inicio cuando el asesor me sugirió que hice del proyecto de investigación con enfoque de una auto-etnografía, que diera cuenta de mi posición como maestra de aula que quiere mejorar sus prácticas en la enseñanza de las ciencias en este contexto, dije que sí, pero no lo había interiorizado muy bien, pues no creía relevante dar a conocer la experiencia de una docente novata que tiene mucho más que buenas intenciones y mucho más que aprender que enseñar.

Cuando hago el ejercicio que me sugirió mi asesor. “escriba, escriba, escriba” logro descubrir eso que esta entre línea y línea de mi proceso, eso que me está diciendo hace rato que tienes que empezar a construir. Cuando me hago consciente de mi práctica en cada aula de clase, cuando me centro en mi acción como maestra, cuando un estudiante me dice que no entendió, cuando me hace preguntas porque le interesó el tema, empieza a cambiar mi angustia, no ya por encontrar lo que estuve buscando por meses, sino por mi tiempo, sí mi tiempo seguía descoordinado con el tiempo del proceso, vivía una arritmia con el proceso. Y ahora, como en todo proceso que continúa su marcha normal se crea una brecha mucho más grande entre mí tiempo y el tiempo del proceso. Y descubro además que ese camino que empiezo a embarcar que tiene arritmia con el proceso, tiene corazón.

En palabras de mi asesor: lo que quieres trabajar tiene que salir de tu corazón y son las mismas palabras de Carlos Castaneda en Conversaciones con Don Juan: “Antes de embarcarte en cualquier camino tienes que hacerte esta pregunta: ¿tiene corazón ese camino”? y me doy cuenta de que sí.

Llego hasta aquí con la ilusión de haber entregado un puñado de reflexiones sobre mi escuela, sobre mi oficio. Y retomo estas palabras para seguir con el camino, para buscar otras alternativas, para hacerme mejor maestra.

8 Recomendaciones

Para la situación del contexto particular de la sede la libertadora es importante tener en cuenta algunas recomendaciones para fortalecer el MEF postprimaria rural

- Formación docente y directivos docentes, antes de la implementación y durante el desarrollo del modelo, cuando haya cambios de docentes o directivos docentes.
- Formación en pedagogías activas desde las facultades de educación para formación de maestros para la ruralidad, ya que el trabajo pedagógico en el contexto rural exige nuevas formas de mediación, estas nuevas maneras van ligadas a las pedagogías activas.
- Desde la Institución educativa Fortalecer el componente de articulación con la comunidad: es indispensable una formación continua con familias y comunidad educativa sobre el MEF postprimaria: qué implicaciones tiene a nivel de Institución, familia y estudiantes. Es debido al desconocimiento que no se apropian de sus roles que conlleva a asumir unas responsabilidades, y del mismo modo no se reconocen las fortalezas del modelo.
- Encuentro como condición necesaria para los estudiantes que estén dentro del modelo, una capacidad mínima para desarrollar la autonomía, exigencia que tiene el aprendizaje dentro del modelo.
- Queda por resolver la pregunta ¿Cuál es la condición requerida de los estudiantes al iniciar en el MEF postprimaria rural para que desarrollen las capacidades metacognitivas necesarias en su proceso de aprendizaje autónomo?

Referencias

- Alcaldía de Andes (2023). Mi municipio. consultado el 20 de enero de 2023. <https://www.andes-antioquia.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Informacion-del-Municipio>.
- Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alquichire, H., Gómez, D., & Moreno, J. (2021). El Fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico a través las Tertulias Dialógicas Literarias en las instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia) [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad* (33), junio - diciembre, 53-62.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Bastidas ACEVEDO, Miriam et al. El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Invest. educ. enferm* [online]. 2009, vol.27, n.1, pp.104-111. ISSN 0120-5307.
- Bolívar, Antonio, (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*, La Muralla. Madrid.
- Boix, R. (2003, Julio). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural* (1), 1-8. Disponible en redler.org/escuela-rural-territorio.pdf
- Boix, R. (2011). ¿Qué le queda a la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2) 13-23.

Boix, R., Champollion, P. y Duarte A. (2015). Teaching and Learning in rural contexts. *Journal of Education*, 3 (2), 28-47.

Brito, Andrea. (2003). Prácticas escolares de lectura y de escritura: Los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros. *Propuesta Educativa*, 26, 5-15

Bustos Jiménez, A., (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(3), 0.

Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación* (352), 353-378.

Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural ¿Irreconciliables? *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 155-170.

Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la escuela*, 31-41.

Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales. *Innovación Educativa*. (24)

Cadavid Rojas, A. Ma. (2021). Las Guías de Aprendizaje: El currículo que se define para la escuela primaria rural desde el Modelo Escuela Nueva en Colombia. *Tendencias Pedagógicas*, 37, pp. 18-30. doi: 10.15366/tp2021.37.003.

Cadavid, A., Acosta, L.F. y Runge, A.K. (2019). La educación primaria rural. De posiciones y perspectivas. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Doi_ DOI: [10.26694/les.v0i43.9418](https://doi.org/10.26694/les.v0i43.9418). Pp. 384-415.

Carrillo, Isabel. (2001). *Dibujar espacios de pensamiento y diálogo*. Cuadernos de pedagogía, 305, 50-54.

Connelly, F. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa Bondía, R. Arnausi Morral, V. R. Ferrer Cerveró, N. Pérez de Lara Ferré, F. M.

Connelly, D. J. Clandinin y M. Greene, *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.

Contreras, José. (1991) El curriculum como formación, *Cuadernos de pedagogía*, N° 194, pp. 22-25.

Contreras Domingo, J., & Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras Domingo, & N. Pérez de Lara Ferré, *Investigar la experiencia educativa* (págs. 22-84). Madrid: Morata.

Demetrio, D. (1999). *Escribirse: la autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.

Eisner, Eliot (1998). *El ojo ilustrado*. Paidós.

Flecha, R., y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. En REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, Vol. 1, N° 1, 2002, págs. 11-20.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo Palabras*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1980), *Pedagogía del oprimido*, vigesimocuarta edición, Siglo veintiuno: Bogotá.

Freire, P. (1997), *A la sombra de este árbol*, El Roque: Barcelona.

Freire, P. (2003), *El grito manso*, Siglo veintiuno: Buenos Aires.

Galván Mora, L., & Cadavid Rojas, A. M. (2020). Perspectivas de la educación rural en Iberoamérica. Equidad, inclusión e innovación. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 1–6.

<https://doi.org/10.15366/tp2021.37.001>

Giraldo-Gil, E. (2013). Acerca de la lectura de contexto. Documento de apoyo para el Programa de Formación sobre Desarrollo y Articulación de Proyectos Pedagógicos

Transversales-Ser con Derechos. Convenio Universidad de Antioquia-Ministerio de Educación Nacional.

González, A., Regalad, M. y Jiménez, A. (2015). La pedagogía activa con metodología escuela nueva en Boyacá: el caso de dos municipios. *Quaestiones Disputae*, 8 (16), 83-101.

Horcajada, P.J. & Padilla, B. (2013). Endemia y epidemia. Investigación de un brote epidémico nosocomial. *Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica*, vol. 31 (nº 3), pp. 127-196. doi: 10.1016/j.eimc.2012.10.010.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En, Larrosa, J. (Comp.) *Escuela, poder y subjetivación*, (pp. 259-329). Madrid: La Piqueta.

Medina Millán, J. (2001). *El diario de un profesor, un reflejo del aula*. Cuadernos de pedagogía, 305, 67-70.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Portafolio de modelos educativos*.

Ministerios de Educación Nacional. (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (24 de octubre de 2014). Modelos Educativos Flexibles.

Mockus, Antanas, Hernández, Carlos Augusto, Granes, José; Charum, Jorge; Castro, María Clemencia; 1994. *Las fronteras de la escuela*. Bogotá.

Organización Mundial de la Salud. Unidad de Salud Mental y Uso de Sustancias. (2022). Covid 19. intervenciones recomendadas en salud mental y apoyo psicosocial (SMAPS) durante la pandemia. Disponible en

https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52427/OPSNMHNMCVID-19200026_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Organización Mundial de la Salud, (2020) Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19). En *sitio web mundial de la OMS*. Recuperado de

<https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-forpublic/q-a-coronaviruses>

Palomares Ruiz, Ascensión; Domínguez Rodríguez, Francisco Javier. Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, vol. 5, núm. 3, 2019, Julio-, pp. 38-53 Universidad de Jaén.

Pérez, Nilda y Rausch, Héctor. (2001). Valoración de la narrativa en la formación de maestros. *Lectura y vida*, 22, 51-55.

Perfetti, M., Leal, S. y Arango, P. (2001). Alternativas exitosas de la educación rural en Colombia. *Coyuntura social*, pp. 121-147.

Perrenoud, Ph. (2001). “La clave de los campos sociales: competencia del actor autónomo”, en Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 216-250.

Pineda de Cuadros, N. (2014). Reflexiones sobre la labor docente en escuelas rurales que implementan la metodología escuela nueva. *Revista Quaestiones Disputa Temas en Debata*, (15).

Ramírez, O., & Marín, Y. (2022). Transformaciones de las escuelas rurales del Oriente Antioqueño desde comunidades de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 13(33), e13210.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13210>

Ramón, S. (2009). El currículo en la educación rural en colombiana. En: Gonzáles, T., y López, O. (Coord), *Educación rural en iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido* (pp. 215-240). Madrid, España: Anroart Ediciones, S.L

Rivas, J. I., & Herrera, D. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Rivas Flores, J.I. (2012). Investigación biográfico-narrativa: el sujeto en el centro. En *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje Permanente: Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*, celebrado del 21 al 23 de junio de 2012, en Castellón, organizado por la Universidad Jaume I de Castellón

Rodríguez-Gómez, H. (2021). El mundo en suspenso y la escuela en movimiento. *Rev. F@ro*, N°32 (2020), pp. 95-103

Sacristán, A. (comp.) (2013). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Morata.

Suárez, Daniel. (2003), *Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente*. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ. Consultado el 18 de julio de 2010 de www.lpp-uerj.net/olped.

Suárez, D. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Educación y Pedagogía*, 23(61), 11 - 22.

Téllez, M. y Skliar, C. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc.

Torres, Rosa María (1999), Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? En: *Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe* (49), agosto, Santiago, p. 38-53.

Unicef, (s.f). El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes. Disponible en <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>

Vera, N., Gil, C., y GIL, C., (2012), Hacia una escuela productiva: la escuela desde l mundo rural. *Revista temas. VOL (6) pp.155-170.*

Vera Noriega, José Ángel y Domínguez Guedea, Rosario Leticia, (2005, enero-marzo) Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. *Educação e Pesquisa* [en línea]

Zabalza, Miguel Ángel. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional.* Madrid: Nancea Ediciones.

Zambrano Leal, Armando. (2018). Modelo de educación flexible y competencias multigrados en instituciones educativas rurales de los Municipios no certificados del valle del Cauca-Colombia. *Educere la Revista Venezolana de educación*, 22, (71), pp.47-59. Recuperado de: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35656002004>

Zapata, G. y Mejía, J.J. (2019). *Andes, Identidad y memoria.* Medellín. Colombia: Marquillas S, A.