



**Postprimaria en el nordeste antioqueño: lo que piensa, siente y produce el maestro rural
cuando vive la escuela. Un estudio desde la memoria activa del saber pedagógico**

Yarlis Adíela Muñoz López

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesora

Lina Marcela Quintana Marín, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita

(Muñoz López, 2024)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Muñoz López, Y. A. (2024). *Postprimaria en el nordeste antioqueño: lo que piensa, siente y produce el maestro rural cuando vive la escuela. Un estudio desde la memoria activa del saber pedagógico*. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Maestría en Educación, Cohorte IV.

Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

Centro de Investigaciones Sociales y Humanas (CISH).



Centro de Documentación Educación

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

Este proyecto de tesis lo dedico primeramente a Dios, quien está presente siempre en mi vida y me permite alcanzar cada peldaño paso a paso. A mi hijo, quien es mi compañía constante y mi motivación para jamás desistir a los propósitos que emprendo. Y por último a mi familia, principalmente a mis hermanas y madre, ellas con sus palabras de aliento, de cuidado y de amor me han enseñado que siempre se llega a la meta, con constancia, con esmero y perseverancia, y, por último, a mis amigas quienes me alentaron siempre a no desmotivarme y continuar día a día en este camino tan arduo pero satisfactorio.

Agradecimientos

Agradezco profundamente este proyecto de tesis a mi hermana Yolis Muñoz, porque siempre creyó en mí, en mi propuesta y en la importancia de escribir sobre el maestro rural, a mi asesora Lina Marcela Quintana, quien, con su carisma, con su amor y su dedicación me enseñó que todas las ideas son posibles, que todos los caminos tienen una salida y que este era una gran posibilidad. También agradezco este proyecto a mis amigas y amigos porque todos con sus palabras de aliento me motivaron a continuar, a no desfallecer y sobre todo a perseverar para no desistir jamás de este gran triunfo.

Tabla de contenido

Resumen.....	11
Abstract.....	12
Introducción	13
1. Planteamiento del problema.....	17
1.1. Antecedentes.....	22
2. Justificación	30
3. Objetivos.....	34
3.1. Objetivo general.....	35
3.2. Objetivos específicos	35
4. Marco teórico	36
4.1. La Educación Rural y sus particularidades	37
4.1.1. La educación rural.....	37
4.1.2. La escuela rural	38
4.1.3. Postprimaria y Aula Multigrado	40
4.2. El docente rural y los factores socioemocionales que lo identifican	44
4.2.1. El docente en la educación rural	44
4.2.2. Factores socioemocionales que afectan al docente rural.....	46
4.2.3. Educación emocional	47
4.2.4. Bienestar laboral para el docente rural	49
4.2.4.1. Saber pedagógico	Error! Bookmark not defined.
4.2.4.2. Subjetividad	Error! Bookmark not defined.
5. Metodología	53

5.1.	Técnicas de recolección de información:	57
5.1.1.	Análisis de documentos	58
5.1.2.	La foto narrativa.....	Error! Bookmark not defined.
5.1.3.	Entrevistas.....	59
5.2.	Triangulación de la información	62
6.	Resultados	65
6.1.	Condiciones de posibilidad y de existencia en el nordeste antioqueño:	65
6.2.	Postprimaria en movimiento, pensamientos y sentimientos.....	115
6.3.	Actividades fuera de la escuela que permiten a los niños seguir habitando la escuela. 151	
7.	Conclusiones	206
8.	Referencias.....	215
9.	Anexos	223

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1: Lectura escondida. (2023) Mónica Villa.....	154
Ilustración 2: Lectura escondida. (2023) Mónica Villa.....	154
Ilustración 3: Juegos de ajedrez (2023) Mónica Villa.....	155
Ilustración 4: Acceso a computadores. (2023) Mónica Villa	156
Ilustración 5: actividades de dibujo. (2023) Mónica Villa	156
Ilustración 6: Tardes de recreación. (2023) Mónica Villa.....	157
Ilustración 7: semana recreativa (2023) Cristina Gaviria.....	159
Ilustración 8: actividades de encuentro con la comunidad (2023) Cristina Gaviria	160
Ilustración 9: educación física (2023) Cristina Gaviria.....	160
Ilustración 10: baile (2023) Cristina Gaviria	161
Ilustración 11: matemáticas a través del juego (2023) Cristina Gaviria.....	162
Ilustración 12: tardes de pintura (2023) Cristina Gaviria	162
Ilustración 13: construcción mapa veredal (2023) Cristina Gaviria	163
Ilustración 14: graduaciones de fin de año (2023) Cristina Gaviria	163
Ilustración 15: plástico enjabonado (2023) Sandra Serna	165
Ilustración 16: recuperando la juventud (2023) Sandra Serna.....	165
Ilustración 17: grupo de patinaje (2023) Sandra Serna	166
Ilustración 18: paseo y competencia (2023) Sandra Serna	167
Ilustración 19: matemáticas al aire libre (2023) Sandra Serna	167
Ilustración 20: tarde de piscina (2023) Sandra Serna.....	168
Ilustración 21: acto cívico (2023) Cristina Palacio	168
Ilustración 22: encuentros de voleibol (2023) Cristina Palacio	169

Ilustración 23: limpieza de espacios (2023) Cristina Palacio	169
Ilustración 24: embellecimiento de espacios (2023) Cristina Palacio	170
Ilustración 25: catequista (2023) Mónica Villa.....	173
Ilustración 26: huerta escolar (2023) Cristina Gaviria	175
Ilustración 27: muestras gastronómicas (2023) Cristina Gaviria	175
Ilustración 28: natillada (2023) Cristina Gaviria	176
Ilustración 29: decoración de espacios (2023) Cristina Gaviria	176
Ilustración 30: acto cívico (2023) Sandra Serna	177
Ilustración 31: encuentro de voleibol (2023) Sandra Serna.....	178
Ilustración 32: orientación de grupo (2023) Sandra Serna	178
Ilustración 33: celebraciones (2023) Sandra Serna	178
Ilustración 34: salidas (2023) Sandra Serna.....	179
Ilustración 35: momentos de lectura (2023) Cristina Palacio	180
Ilustración 36: juegos semana recreativa (2023) Cristina Palacio	181
Ilustración 37: semana recreativa (2023) Cristina Palacio	181
Ilustración 38: llegada de la escalera por primera vez (2023) Mónica Villa.....	184
Ilustración 39: escuelas de padres (2023) Mónica Villa.....	185
Ilustración 40: pintando la escuela (2023) Mónica Villa.....	186
Ilustración 41: jornada electoral (2023) Mónica Villa	186
Ilustración 42: día del hombre y la mujer (2023) Mónica Villa	187
Ilustración 43: siembra de jardín, (2023). Cristina Gaviria	189
Ilustración 44: remodelación de espacios (2023) Cristina Gaviria	189
Ilustración 45: huerta esolar (2023) Criatina Gaviria.....	190
Ilustración 46: cercar la escuela (2023) Cristina Gaviria	190
Ilustración 47: encuentro deportivo (2023) Cristina Gaviria	191

Ilustración 48: salidas pedagógicas (2023) Cristina Gaviria	191
Ilustración 49: grupo de patinaje (2023) Sandra Serna	193
Ilustración 50: limpieza de espacios (2023) Sandra Serna	193
Ilustración 51: capacitaciones (2023) Sandra Serna.....	194
Ilustración 52: encuentros deportivos (2023) Sandra Serna	194
Ilustración 53: remodelación de sede (2023) Sandra Serna.....	195
Ilustración 54: dotación (2023) Sandra Serna.....	195
Ilustración 55: organización del jardín (2023) Cristina Palacio	197
Ilustración 56: despedida de fin de año (2023) Cristina Palacio.....	197
Ilustración 57: pintar la escuela (2023) Cristina Palacio	198

Siglas, acrónimos y abreviaturas

CASEL	Collaborative for Advancing Social and Emotional Learning
CRC	Comisión Regional de Competitividad
CRCI	Comisiones Regionales de Competitividad e Innovación
DBA	Derechos Básicos de Aprendizaje
DPD	Desarrollo Profesional Docente
EN	Escuela Nueva
FARC-EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo
FUNDAEC	Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias
GHPPC	Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia
IED	Institución Educativa Departamental
IES	Instituciones Educativas Superiores
INDER	Instituto del Deporte y la Recreación
ITTU	Instituciones Técnicas Tecnologías y Universitarias
JAC	Juntas de Acción Comunal
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OMS	Organización Mundial de la Salud
P.A.I.COR	Programa de Asistencia Integral Córdoba
PEDET	Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial
PEER	Plan Especial de Educación Rural
PISA	Programme for International Student Assessment
PNA	Programa Nacional de Alfabetización
PPP	Proyectos Pedagógicos Productivos
SABER 11°	Examen de Estado de la Educación Media
SABER 3°, 5° Y 9°	Examen de Estado de la Educación Básica
SABER-pro	Examen de Calidad de la Educación Superior
SAT	Aprendizaje de Asistencia Tutorial
SEL	Aprendizaje Social Emocional
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje

SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TIMS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Resumen

El presente proyecto se inscribe en la tradición investigativa del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC), específicamente, en la línea Formación de Maestros. Se enfoca en construir, junto a cuatro maestras, a través del enfoque cualitativo-interpretativo hermenéutico y la foto narrativa, lo que siente, piensa y produce el maestro rural cuando vive la escuela. Desde lo que el maestro transforma y que le permite vivir directamente cambios en la subjetividad y en sus emociones, las cuales se transforman a partir de sus experiencias y vivencias. De acuerdo con esto, se lograron reflexiones que se despliegan de las posibilidades que hacen del maestro un constructor de territorio, dando paso a su importancia como maestros rurales y a sus experiencias dentro del quehacer profesional. Las entrevistas y fotografías analizadas permitieron reconocer los esfuerzos de los maestros en la soledad de la ruralidad y lo que significa ser maestro en este contexto. Al final se exponen una serie de conclusiones a través de las cuales se conversa sobre la importancia de la formación de maestros en ruralidad y se dejan caminos abiertos para seguir construyendo saberes en torno al maestro rural.

Palabras clave: emociones, experiencias, formación, foto narrativa, maestro rural, postprimaria, rural.

Abstract

This project is part of the research tradition of the Grupo Historia de la Prácticas Pedagógicas in Colombia GHPPC, specifically, in the line of Teacher Training. It focuses on constructing, together with four teachers, through the qualitative-interpretative-hermeneutic approach, and the narrative photo, what the rural teacher feels, thinks and produces when he/she lives the school. From what the teacher transforms and that allows her to directly experience changes in her subjectivity and emotions, which are transformed from her experiences and experiences. Accordingly, reflections were achieved that unfold from the possibilities that make the teacher a builder of territory, giving way to their importance as rural teachers and their experiences within their professional work. The interviews and photographs analyzed made it possible to recognize the efforts of the teachers in the solitude of rural areas and what it means to be a teacher in this context. At the end, a series of conclusions are presented through which the importance of teacher training in rural areas is discussed and paths are left open to continue building knowledge about rural teachers.

Keywords: emotions, experiences, photo narrative, postprimaria, rural teacher, rural training.

Introducción

Querido lector, en este proyecto usted encontrará un camino que le permitirá conocer sobre los acontecimientos que surgen en la construcción del proyecto de investigación *Postprimaria en el nordeste antioqueño: lo que siente, piensa y produce el maestro rural cuando vive la escuela. Un estudio desde la memoria activa del saber pedagógico*. Dando cuenta, de la relación que surge en el contexto de la ruralidad y los procesos de formación de maestros, y la configuración de la formación de maestro rural en la lejanía de su territorio.

Para comenzar, es importante acercarse un poco a lo que, desde la formación se transforma en dispositivo de formación, como lo menciona Anijovich y otras (2009) es como:

...un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. (p. 37)

Las nociones de dispositivos se han extendido considerablemente en el ámbito de las ciencias sociales, dando a conocer diferentes perspectivas sobre todo lo que ha permeado al ser humano en sus procesos de formación y acercamiento a la transformación del conocimiento. Foucault se acerca al dispositivo definiéndolo como una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos, como un juego de las relaciones de poder y de saber con un carácter estratégico, o como lo expresa Deleuze (1990) interpretando las palabras de Foucault, es una “especie de ovillo o madeja, es un conjunto multilíneal” (pág. 3). Es decir que el dispositivo no se define solo por los elementos que lo configuran de manera estratégica, como discursos, reglamentos, instituciones, entre otros, sino que también se entrelazan las redes de relaciones que se establecen entre ellos.

Es por esto por lo que el recorrido que se ha encaminado al presente proyecto de investigación se ha hecho preciso identificar las relaciones que se han configurado en la escuela rural y que han dejado ver al maestro como alguien partícipe de ese proceso. Se reconoce por lo tanto que, en el corazón de las comunidades rurales, el maestro se instituye como un actor clave en la construcción de subjetividades y la transformación de realidades locales. Su labor trasciende los muros del aula y se entreteje con las fibras emocionales, cognitivas y creativas que dan forma a sus prácticas pedagógicas, situadas y arraigadas en el territorio. En las entrañas de las comunidades rurales, donde los caminos se divergen y las tradiciones se entretejen con la modernidad, el maestro se levanta como un pilar fundamental en la construcción de ese entorno, en la producción y generación de cambios y pedagogías que mejoran no solo la vida académica sino también personal y social de esas comunidades.

Igualmente, en este espacio los maestros tejen sus emociones, construyen sus pensamientos y plasman sus producciones en un entramado complejo, donde confluyen las políticas educativas, nacionales y regionales, los mandatos institucionales y las realidades locales, las cosmovisiones de sus integrantes y las realidades cambiantes de las comunidades. Es, por lo tanto, en estos espacios tan multifacéticos y divergentes, donde se evidencian tensiones y tratos que permiten la posibilidad de gestar procesos de tenacidad, apropiación y recreación dentro de los procesos educativos que se crean dentro y fuera de las aulas, y se reconocen entonces los dispositivos de saber-poder que permean el ámbito educativo rural.

Los procesos de formación permiten entonces, focalizar todas esas tensiones, contradicciones y potencialidades que emergen en este intrincado escenario, donde se entretejen las emociones, los pensamientos y las producciones docentes con los mecanismos de saber, de poder y los regímenes de verdad que permean el ámbito educativo rural. Pues, así lo expresa

Foucault aludiendo a los dispositivos pedagógicos como un conjunto de reglas creadas para la apropiación de otros discursos, para distribuirlos, recontextualizarlos y evaluarlos. Lo cual le permite al maestro tomar conciencia de esas prácticas pedagógicas, esos acontecimientos y esas transformaciones que se van dando en el espacio y que le permiten enraizarlas con las realidades de sus comunidades y las conjeturas que permean el ámbito educativo rural.

Por lo tanto, el pretender con esta investigación es indagar en lo que sienten, piensan y producen los maestros rurales cuando viven la escuela, dentro de esas formas de resistencia, de acomodación y apropiación del territorio, es una forma de reconstruir la historia, de darle vida, reconocimiento y valor a esos maestros rurales, reconocerles dentro de sus vivencias esas prácticas pedagógicas que les han favorecido y como maestros les han permitido dentro de una comunidad acercarse a una construcción de aprendizajes en conjunto con sus estudiantes y todos los espacios que allí se gestan. Por lo tanto, esas apropiaciones y ese compartir de enseñanza-aprendizaje le confieren al maestro una apropiación de estos dispositivos de saber-poder, al mismo tiempo que se va consolidando una construcción de sus propias narrativas y prácticas pedagógicas situadas en los espacios donde convergen con lo educativo.

Para ello, se acudió entonces a diferentes instancias que permiten guiar el proceso de investigación materializado en siete capítulos.

En el primer capítulo, se hace una contextualización del planteamiento del problema, dando a conocer el tipo de contexto rural donde toma lugar este propósito de investigación, de igual manera íntegra algunas definiciones teóricas que giran alrededor del maestro rural, los factores emocionales que lo permean y la subjetividad que se configura dentro de su práctica. Así como los antecedentes que respaldan la investigación, para poder ubicar al lector en la justificación del

problema de investigación. Posteriormente, en el segundo y tercer capítulo se presenta la justificación y los objetivos, respectivamente, de la investigación.

Seguido de ello, en el cuarto capítulo se abordan los conceptos teóricos y las apuestas de otros autores por reconocer ese valor del maestro rural y su ardua labor en las comunidades; estos le dan soporte a esta investigación. A continuación, en el quinto capítulo se describe la ruta metodológica a seguir, que se inscribe en la tradición investigativa del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC), específicamente, en la línea Formación de Maestros. Este trabajo de investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo-interpretativo hermenéutico, la noción de memoria activa del saber pedagógico en el grupo de historia de la práctica pedagógica los investigadores han utilizado la categoría en doble vía, por lo tanto, es una noción que operando desde el campo teórico y práctico. Luego, en el sexto capítulo, se entrega la triangulación de la información, construcción de análisis y resultados arrojados por las entrevistas y fotografías analizadas. Finalmente, en el capítulo número siete se da lugar a la presentación de las conclusiones que surgen de acuerdo con todos los análisis y tensiones emergentes de la triangulación de información. Cabe agregar que en este capítulo se entregan unas recomendaciones en torno al papel del docente en la ruralidad y su formación.

1. Planteamiento del problema

En Colombia el trabajo de los maestros en la escuela es una labor compleja y demandante, más si hablamos de los maestros en la ruralidad. Este trabajo está atravesado por una gran diversidad de situaciones que caracterizan al docente y de las cuales surgen retos que intervienen en la apropiación del desarrollo educativo. Sin embargo, desde la elaboración del análisis de particularidades educativas surgen una serie de tensiones en la disyuntiva entre el currículum, las políticas educativas y la realidad sociocultural que vive el maestro en la escuela. Así, se presenta un panorama donde las emociones, percepciones, desarrollo socioemocional y bienestar pierden relevancia o no son retomadas. Esto dificulta el desarrollo de un proceso contextualizado para el maestro rural que atienda a su bienestar interpersonal en el contexto educativo y su interacción con la comunidad.

Partiendo de lo anterior, puede deducirse que la subjetividad e identidad de los docentes se ha tenido rezagada y poco explorada. Además, la formación docente se ha centrado en factores pedagógicos y curriculares. Incluso, ha estado enfatizada en identificar la capacidad del maestro para manejar las situaciones y comprender las emociones que se presentan con sus estudiantes, pero, poco enfocadas en el factor socioemocional del maestro para consigo. Es posible hacer esta anotación, dado que Imbernón (2001) en su artículo *la profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*, habla sobre la formación inicial en cuestión de que “el currículum formativo para asimilar un conocimiento profesional base debería promover experiencias interdisciplinarias que permitan al futuro profesor o profesora integrar los conocimientos y los procedimientos de las diversas disciplinas con una visión psicopedagógica” (p. 9). Pensando de esta forma en las

capacidades y habilidades para el beneficio de los alumnos¹. Además, relaciona la formación permanente del docente del futuro, fundamentada en cinco pilares:

- (a) Aprender continuamente de forma colaborativa y participativa, (b) Conectar los conocimientos con nuevas informaciones para un proceso coherente de formación, (c) Aprender mediante la reflexión individual y colectiva de la práctica, (d) Aprender en un ambiente formativo y colaborativo de interacción social (e) elaboración de trabajo conjunto en proyectos, vincularlos a la formación con estrategias de investigación-acción” (p. 13).

Todo ello comporta revisar estratégicamente las posibilidades que se le brindan a los docentes en su formación para acercarse al conocimiento emocional de sí mismo. Igualmente, el autor menciona desde las estrategias de mejora² que es importante “Una búsqueda del significado de las acciones educativas, que hay que compartir con los equipos docentes teniendo en cuenta el contexto en el cual se forma” (p. 14). De esta manera, comprender la diversidad y las necesidades de los maestros para desenvolverse en su profesión.

La investigación de Yela Romo (2022) por su parte, se centra en la importancia de la educación emocional. Sin embargo, la centra en la repercusión del proceso de aprendizaje de los estudiantes, en cómo el hecho de que un docente sea emocionalmente estable favorece estos mismos procesos. Aun así, no menciona cómo esta educación emocional beneficia al mismo

¹ Esto se apoya también, cuando Imbernón (2001) expresa “Esa creciente complejidad social y educativa de la educación (aún más en el futuro) debería provocar que la profesión docente se hiciera, en consonancia, menos individualista y más colectiva, superando el punto de vista estrictamente individual aplicado al conocimiento profesional, en el que la colaboración entre los compañeros está ausente ya que el profesorado se convierte en instrumento mecánico y aislado de aplicación y reproducción, con unas competencias que se limitan a la aplicación técnica en su aula” (p. 12)

² Todo esto se conseguirá mediante unos procesos en los que tenga lugar: - Un mayor abandono del individualismo y celularismo escolar en la cultura profesional docente. - Una predisposición a una revisión crítica de la propia práctica educativa mediante procesos de reflexión y análisis crítico. - Unas modalidades de formación adecuadas a lo que el profesorado tiene como finalidad formativa. - La formación como proceso de definición de principios y de elaboración de un proyecto educativo conjunto que prevea el uso de actividades educativas más adecuadas para el cambio educativo. (p. 13)

docente, tanto en su desarrollo profesional como personal. Empero, la investigación de Yela Romo centra la atención en la necesidad de formar docentes emocionalmente competentes.

Romo (2022) señala que “las competencias socioemocionales de los docentes incrementan el rendimiento académico de los estudiantes” (p. 11). Así, estas influyen positivamente en los aprendizajes de los alumnos y en la capacidad de enfrentarse a situaciones y desafíos que presenta la realidad actual, mejora la capacidad en la toma de decisiones y favorece las relaciones interpersonales de los estudiantes. Igualmente, es necesario conocer esas competencias socioemocionales que están insertas o que el maestro va creando a medida que imparte sus clases o se desarrolla en el contexto y que le permite vivir la escuela junto a la comunidad educativa³.

En este sentido, las vivencias y los factores socioemocionales que aluden a la representación y reconocimiento de interacción de los docentes interfieren en las relaciones interpersonales e intrapersonales del maestro para desenvolverse en su entorno. Goleman (2022), en su libro *Inteligencia emocional*, afirma que “el conocimiento de uno mismo, es decir, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece constituye la piedra angular de la inteligencia emocional” (p. 54). Por ende, la habilidad de controlar las emociones en cada sujeto hará posible el eficiente desarrollo de su calidad de vida. Obviamente, los docentes no escapan a esta realidad, pues, ante todo son sujetos. Sin embargo, la gesticulación de las emociones en los docentes no ha sido asumido de una manera responsable en y para la formación de maestros. Esta no se ha visto sistemáticamente como foco de investigación para la comprensión del conocimiento,

³ Desde esta perspectiva, se evidencia la importancia de contar con docentes emocionalmente competentes, por ende, es un desafío para las instituciones educativas asumir un compromiso que trascienda la parte laboral, puesto que no es suficiente tener espacios y tiempo de capacitación y trabajo. El compromiso debe comprender lo afectivo y personal, para ser líderes adecuados frente a la acelerada transformación que vive la sociedad, (Yela-Romo, 2022, p. 11, 12)

la manera de desempeñar los roles y como medio de transformación al interior de los programas de Desarrollo Profesional Docente (en adelante DPD) a nivel local o nacional.

Así, en lo que se refiere a los factores socioemocionales del docente, podemos decir que están enfocados en el bienestar laboral. Como se pueden evidenciar dificultades en las demás profesiones que desempeñan los trabajadores, los docentes también son partícipes de estas. Dentro del rol docente se presentan diferentes actividades que constituyen este desarrollo en particular, el enfrentarse a estrategias para mantener la disciplina en el aula, la empatía que debe tener con los estudiantes, las dificultades económicas y las condiciones adversas, entre otras, son factores que pertenecen al entorno laboral. Todos estos factores pueden desarrollar enfermedades socioemocionales en el docente. Por ejemplo, estrés laboral, que según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (s, f), "es la reacción que puede tener el individuo ante exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus conocimientos y capacidades, y que ponen a prueba su capacidad para afrontar la situación"(par, 1). Teniendo en cuenta lo anterior, es posible reconocer que los docentes pueden verse afectados y agotados en su desarrollo personal debido a las exigencias y afrontamiento del cargo, lo cual puede producir en ellos estrés laboral.

Las alarmas que se han presentado a nivel mundial sobre el estrés laboral han sido anunciadas por la OMS en el siglo XXI, estas alertan sobre las implicaciones de este en el desarrollo y el cumplimiento de las funciones de los trabajadores. En estudios mexicanos sobre comportamientos europeos se encuentran investigaciones relacionadas con el estrés laboral y su influencia en el grado de satisfacción al momento de desempeñar sus funciones. Sieglin y Ramos (2007) mencionan que "la atención a los trastornos psicológicos y psiquiátricos del magisterio constituye actualmente una preocupación de muchos gobiernos, sindicatos y asociaciones profesionales en el mundo" (p. 519). Si bien los autores hablan sobre el contexto mexicano, se

puede traer lo dicho a colación al ambiente colombiano, dado que este país no está exento de presentar los mismos factores de preocupación. Esto constata la importancia de desarrollar, desde la formación inicial y continua de docentes, las habilidades socioemocionales para enfrentarse a sus entornos educativos en la ruralidad. Interpretando a Sieglin y Ramos (2007) se puede reflexionar sobre el problema de salud mental en el magisterio, aludiendo que este se asocia al estrés laboral y las condiciones que se presentan en la escuela.

En la década de los noventa se comenzó a hablar del maestro como sujeto activo y sintiente, el cual podría presentar factores externos que le generan dificultades en su desempeño laboral. Retomando los planteamientos de Schaarschmidt (parafraseado por Sieglin y Ramos, 2007) quien identifican las dificultades presentadas en los maestros como las causas que influyen en su bienestar laboral, las determinan en dos factores: el primero en relación con la enseñanza básica, se caracteriza por identificar el plano afectivo como actitudes sufrido-resignativas frente a los retos que se presentan laboralmente, estos muestran resistencia al compromiso laboral y cinismo en el cumplimiento de sus funciones. El segundo factor referido a los maestros cuyo compromiso laboral sobrepasa los niveles, maestros que se sobre exigen a niveles elevados para asumir sus tareas laborales. Ambos grupos de maestros presentaron trastornos que pueden afectar su salud mental y física, reportando bajos niveles de salud y bienestar subjetivo. Las dificultades que se presentan en los docentes con estos tipos de alteraciones están relacionadas con su entorno laboral y el desempeño de sus funciones.

De acuerdo con lo anteriormente dicho, se puede retomar los planteamientos de Goleman y las diferentes investigaciones que se han realizado alrededor de las emociones⁴ en la escuela. Se puede evidenciar cómo en la actualidad se hace visible lo permeada que ha estado la escuela por las emociones, acechada por su diverso factor psicológico; de esto no se escapa la escuela rural. Sumado a esto, no se pueden dejar de lado todos los retos y roles que debe cumplir el docente dentro, fuera y en el entorno que se mueve en relación con el aula, que en última instancia continúan generando más emociones y experiencias en su devenir diario.

Desde estos puntos de vista, se hace necesario retomar los planteamientos que evidencian retos para los docentes rurales, especialmente aquellos influenciados por sus emociones. Este estudio no busca centrar su atención en las emociones o pensamientos de los docentes en relación con las emociones de los estudiantes. Por el contrario, pretende enfocarse en el propio docente rural: en sus emociones, sentimientos y producciones⁵, en la cotidianidad de sus aulas y en lo que vive cada día para afrontar los desafíos que se presentan en sus entornos rurales. Además, se examina cómo estas emociones, repercutidas en su propio ser, pueden ayudarle a tener una mejor calidad de vida.

1.1. Antecedentes

⁴ Por ejemplo: *las emociones van a la escuela*, de la pedagoga Linda Lantieri, (2010); *la inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*, de María Pilar Teluer Melero (2000); *la importancia de gestionar las emociones en la escuela: implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje*, de Andrés Alagarda Mocholí (2015).

⁵ Entiéndase producciones como todo aquello que elabora el docente para desenvolverse en el desarrollo armónico de sus actividades dentro y fuera del aula. Todo aquello que se implementa día a día para el funcionamiento adecuado de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Para llevar a cabo la presente investigación ha sido necesario recorrer los pasos de anteriores investigadores y pensadores que se han cuestionado el papel del maestro rural en Colombia y el mundo. Por consiguiente, se han tenido en cuenta diferentes investigaciones, tesis, artículos y documentos a nivel internacional, nacional y local.

Primero, se consideró el trabajo final: *El Maestro Rural “ahí”. Hacia la reconstrucción del quehacer docente en zonas rurales*, publicado en 1997 por Alicia Eugenia Olmos. Este estudio, de enfoque etnográfico, explora como se construye el rol y lugar del docente rural. Analiza situaciones y problemáticas diarias desde la reflexión del mundo y los escenarios del docente rural; a través de una perspectiva socio-antropológica. Basada en observaciones, entrevistas, diálogos y conversaciones con catorce maestros rurales y personal del Programa de Asistencia Integral Córdoba (P.A.I.COR) que se desempeñan en tres escuelas rurales de las comunidades de El Tropiezo (Escuela Rafael Núñez), El Simbolar (Escuela Ernesto Arrieta) y Los Chañaritos (Escuela Domingo F. Sarmiento) en el departamento Cruz del Eje. Asimismo, la investigación busca entender al docente rural como sujeto constructor a través de la relación entre escuela-comunidad.

En segundo lugar, se analizó el documento de investigación venezolana, *Pertinencia de un programa de Inteligencia Emocional dirigido a docentes de la segunda etapa de la escuela básica en Venezuela*, elaborado por Berta María García Moreno en 2012. Esta investigación tuvo finalidad conocer la capacidad de los docentes para enfrentar el manejo de las emociones en el aula. Se realizó en Caracas, en la Escuela Básica Andy Aparicio de Fe y Alegría, con cinco docentes de la etapa de educación básica, grados 4º, 5º y 6º. La metodología fue mixta, utilizando un diseño de estudio de caso y estrategias de investigación acción con ciclos y momentos de investigación-reflexión-acción. La pregunta clave fue cómo contribuye el programa de inteligencia emocional a la formación y capacitación permanente del docente. Se usaron técnicas cualitativo como

observación participante, la entrevista semiestructurada, el autoinforme, informes analíticos, grabación magnetofónica, y el cuestionario. Los resultados demostraron que la mayoría de los docentes no conocían el programa de inteligencia emocional, revelando la necesidad de crear un programa institucional en este tema y la necesidad de incluir en el currículo la Educación emocional. Se recomendó que la institución Andy Aparicio implemente su propio programa de inteligencia emocional. Esta investigación es relevante ya que muestra las investigaciones y creación de programas sobre la inteligencia emocional de otros países; lo cual podría ser un ejemplo para seguir en Colombia, teniendo en cuenta las adaptaciones necesarias al contexto.

En tercer lugar, se revisó el artículo *Las emociones van a la escuela* de la pedagoga Linda Lantieri, publicado en 2010. Este artículo recoge las palabras de la docente Cristina Fuentes, directora de la escuela primaria Public School 24 (PS 24), en New York, centrando la educación en el niño. Basándose en la perspectiva de Goleman sobre la inteligencia emocional (IE), y el aprendizaje social y emocional (SEL), subraya la importancia de estos en los entornos educativos para favorecer entornos protectores y de calidad para los niños. El artículo destaca los beneficios del SEL, con estudios realizados en Chicago a través de la organización sin ánimo de lucro Collaborative for Advancing Social and Emotional Learning (CASEL), fundada en 1994. Que muestran mejores aptitudes emocionales y menos problemas conductuales en estudiantes que reciben programación SEL. Estos hallazgos refuerzan la importancia de implementar estrategias de manejo de las emociones tanto en adultos como en niños, para el mejoramiento de la calidad y los entornos educativos.

En cuarto lugar, se revisó el artículo *La inteligencia emocional como una habilidad social en la escuela*, escrito por Pablo Fernández Berrocal y Natalio Extremera Pacheco de la Universidad de Málaga, España, en 2002. Este artículo resalta que la inteligencia no solo se mide por

conocimientos académicos, sino por la capacidad de manejar las emociones. Resaltan la crisis del siglo XXI, donde la inteligencia académica y el coeficiente intelectual no garantizan el éxito profesional ni el equilibrio emocional. Este artículo también destaca los aportes de Goleman sobre la inteligencia emocional y sus cuatro referentes para garantizar una adecuada calidad emocional; pero este artículo se centró precisamente en ahondar en los conceptos del modelo de habilidad de John Mayer y Peter Salovey, centrado en el procesamiento de las emociones. Concluye con la importancia de educar a los docentes en el manejo de las emociones, reconociendo los beneficios personales y sociales que ello conlleva. Destaca también, la importante labor que tendrá la escuela en el siglo XXI y la responsabilidad para la enseñanza del manejo de las emociones a los niños, niñas y jóvenes.

Finalmente, en quinto lugar, se tuvo en cuenta un artículo de investigación realizado por Daniel Rubén Tacca Huamán, Ana Luisa Tacca Huamán y Renzo Cuarez Cordero, en la ciudad de Lima Perú, en el año 2020, titulado *Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario*. En él se analiza la relación que existe entre el manejo de las emociones de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes de una universidad privada de Lima, Perú. Tuvo como objetivo conocer la relación que existe entre la inteligencia emocional de los docentes con el nivel de satisfacción académica de los estudiantes universitarios. Para esta investigación se tuvieron dos grupos de muestreo; uno de docentes y otro de estudiantes de diferentes carreras. Se contó con 87 docentes y 597 estudiantes. Se desarrolló una investigación de método cuantitativo, con un enfoque de test Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i). De acuerdo con la naturaleza de la investigación, se calculó el promedio de la variable de satisfacción académica del estudiante respecto a cada docente. Como conclusión se obtuvo que el Cociente Emocional de la mayoría de los docentes universitarios presentan una inteligencia emocional

promedio y que solo un 9% de los docentes presenta un nivel bajo. Pero, aun así, se encontró que existe una correlación positiva entre la inteligencia emocional del docente y el índice de satisfacción académica del estudiante. Esto resalta la importancia de la inteligencia emocional y el adecuado manejo de las emociones de los docentes en el proceso educativo y en la interacción docente-estudiante.

A nivel nacional han sido tenidos en cuenta los siguientes:

En Primer lugar, se consultó la investigación *El Rol del Docente en la Gestión Educativa de la Escuela Rural Multigrado*, realizada por Irma Yaneth Forero Quiroga en 2013, en la Universidad Pedagógica Nacional, está dividida en siete capítulos que enmarcan y pretenden dar a conocer las perspectivas del docente en su accionar diario en el ámbito rural. La investigación se realizó con 14 sedes educativas rurales del municipio Susa-Cundinamarca, integradas a la Institución Educativa Tisquesusa. La investigación pudo identificar el rol del docente, la gestión escolar y las prácticas educativas en los diferentes sectores a investigar, se denota una gran diferencia entre las escuelas rurales y las escuelas urbanas, se evidencia una gran brecha, la cual no cumple con las funciones para las cuales fueron creadas o establecidas y por tal motivo esto genera desacierto en la calidad de vida de las comunidades rurales. Se plantea entonces que se hace necesario establecer cambios en los términos de gestión y rol de los docentes rurales de aulas multigrado. La investigación se orientó a conocer la relación entre gestión educativa y rol del docente rural. Para el método de investigación se siguieron los parámetros de investigación mixta de enfoque cualitativo y cuantitativo. Se dividió en cuatro fases de la siguiente manera: 1) preparatoria; 2) conceptualización bibliográfica; 3) trabajo de campo, en el cual se desarrollaron tres estrategias: entrevista no estructurada, entrevista por cuestionario y la revisión documental; y 4) resultados y conclusiones. Se concluye que el aula multigrado es la regla de funcionamiento de

las escuelas rurales, por ende, no se aplica la gestión educativa adecuadamente, es decir, la escuela rural multigrado no funcionan en base a estrategias operativas, técnicas, políticas, educativas que permitan mejorar sus condiciones. Además, las autoridades educativas deben buscar y promover el trabajo participativo en bien de la educación rural. Finalmente, se reconoció lo abrumados, desconsolados o insatisfechos que se sienten los docentes con los procesos de fortalecimiento y apoyo en los sectores rurales, la exigencia y el esfuerzo, pero la poca representatividad o reconocimiento de la labor ejecutada en esta realidad que se ve reflejada.

En segundo lugar, se analizó la investigación realizada por la estudiante Betty Liseth Molina Villamil en el año 2019 titulada: *El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado*, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Fue realizada en cinco escuelas rurales adscritas a la Institución Educativa Departamental de Manta, ubicada en el departamento de Cundinamarca. Tuvo como objetivo analizar rasgos particulares del quehacer del maestro en la escuela rural. Durante el desarrollo de la presente investigación se retoma el quehacer de los maestros rurales y se contrasta con la formación que recibieron, en pro de analizar qué óptimas o apropiadas son para que el docente pueda enfrentarse a las situaciones que se presentan u emergen en las aulas multigrado y cuáles estrategias y metodologías tienen a disposición para abordar las áreas y temáticas planteadas que permiten indagar por el lugar de lo pedagógico en dicha preparación. Esta investigación fue un estudio de caso de tipo exploratorio que emplea algunas características del enfoque cualitativo, utilizando algunas herramientas como los cuestionarios, entrevistas a profundidad, observación participante y por último la observación a cada una de las prácticas en las escuelas rurales donde se desempeñan los docentes. En esta investigación se concluyen dos grandes problemas de la educación rural. Por un lado, una mirada de índole cuantitativa, del contexto rural sobre la inequidad, donde se presupone que el medio rural

es aquel que demanda recursos, maestros, materiales o financiación. La otra postura se refiere a la perspectiva ruralista, se relaciona con la diversidad, sustentada en que las problemáticas educativas persistirán en la medida en que no se reconozcan las especificidades de las comunidades campesinas; donde se pueden evidenciar que las problemáticas educativas persisten y seguirán persistiendo en la medida en que no se reconozca adecuadamente la labor del docente y los contextos de las comunidades campesinas.

A nivel local han sido relevantes los siguientes:

En primer lugar, se estudió el trabajo de grado del 2021, escrito por Isela Ochoa Nispera, Beatriz Eugenia Berrio y Anibal Enrique Valdemar, titulado *El maestro rural: un tejido desde la experiencia*. Este está dividido en seis capítulos en los que abordan reflexiones y concepciones de qué es ser maestro rural desde las experiencias de los docentes. La investigación está guiada bajo la metodología de la investigación biográfico-narrativa y el enfoque cualitativo. Su objetivo fue ahondar en el ser maestro rural desde las propias narrativas y experiencias de los docentes, las cuales se comprendieron desde su profesión, el contexto y la vida en la ruralidad. En el trabajo se tuvieron en cuenta las historias y relatos de vida de 7 maestros rurales de diferentes lugares de Antioquia. Además, abordaron conceptos como la ruralidad, la educación rural y la investigación biográfica narrativa. Las historias de los maestros fueron analizadas y puestas en diálogo con los conceptos abordados y las propias experiencias de los maestros investigadores. Las principales conclusiones fueron el reconocimiento del ser maestro desde su recursividad, criticidad y autonomía en el contexto de trabajo, no como una obligación, sino como una manera de darle sentido a su profesión y concebirse a sí mismo como maestro rural. Finalmente, presentan recomendaciones para el campo académico, en tanto se debe proponer desde las facultades de

educación más proyectos, asignaturas y prácticas enfocadas en la ruralidad para mejorar los procesos de formación docente.

En segundo lugar, se analizó el trabajo de grado *Rastros y rostros del maestro rural: Narrativas de gestos pedagógicos en el Oriente lejano de Antioquia*, escrito en 2020 por Mariana Palacio, Daniel Posada, Laura Mira y Alber Restrepo. En su investigación tuvieron en cuenta las voces e historias de 23 maestros de los municipios: Sonsón, Argelia, Nariño y San Carlos, con el objetivo de comprender la influencia de los gestos pedagógicos de estos maestros en sus comunidades y su labor docente. La guía metodológica fue el paradigma cualitativo y el enfoque biográfico-narrativo. Además, utilizaron la entrevista, la conversación y el taller como estrategias metodológicas para la recolección de los datos. En las conversaciones, revisión teórica y el análisis de las narraciones ahondaron en conceptos como: rural, ruralidad, educación rural y gesto pedagógico. De este último se destaca la clasificación entre gestos dialógicos, de acogida, políticos y la gestión como un gesto pedagógico. De esta investigación surgió una compilación de narraciones inspirada en los relatos de los maestros.

Luego de realizar el estudio de estos antecedentes se puede decir que estas investigaciones apoyan y nutren a la presente investigación por varias razones. Primero, en la medida en que algunos de ellos toman como punto de partida para la construcción de teoría las historias de vida de los maestros rurales. Estos son los que más conocimiento tienen de lo que es realmente la educación en los contextos rurales. Por ende, se piensan como un referente para el actuar con las historias de maestros rurales para comprender cómo es el devenir maestro y los desafíos que enfrentan en el desarrollo de su profesión. Segundo, son investigaciones que tienen en cuenta el rol y la labor docente, en este caso, en los contextos de aula multigrado. Tercero, porque de una u otra manera reflejan los cambios en la vida del docente al desempeñar su labor en contextos rurales. Y

cuarto, permiten un abordaje amplio sobre la analogía de los retos que enfrentan los docentes y la relación con los factores emocionales que vivencian en sus entornos escolares, los cuales favorecen o no el adecuado desarrollo de las actividades académicas o le permiten al docente llevar una vida agradable y satisfactoria en concordancia con su labor.

Resulta necesario comprender en mayor profundidad cómo se experimentan las dimensiones emocionales y subjetivas al trabajar en la escuela rural. Es fundamental que el maestro se sienta escuchado, valorado en su accionar, con el fin de identificar patrones y diferencias en la vivencia de distintos grupos de maestros. De esta forma, se puede contribuir al desarrollo de estrategias que mejoren la calidad de los procesos más allá del saber asignaturista, y orientarlo al proceso de un saber colectivo enfocado en la subjetividad del maestro y los factores socioemocionales. Después de indagar sobre todas estas investigaciones y dadas la escasez de estudios sobre los factores socioemocionales, se plantean las siguientes preguntas de investigación.

¿Cómo las experiencias de maestros rurales de postprimaria del municipio de Amalfi permiten comprender sus habilidades socioemocionales sobre lo que siente, piensa y produce pedagógicamente cuando vive la escuela?

¿Cuáles son las condiciones de posibilidad y de existencia de la postprimaria en el nordeste antioqueño que ha permitido que el maestro produzca a través de sus prácticas de enseñanza saberes sobre la escuela rural?

¿Cómo los pensamientos y sentimientos de maestros de postprimaria influyen en su manera de afrontar la cotidianidad de la escuela rural?

2. Justificación

La labor docente presenta distintos retos y desafíos, cuyas implicaciones pueden sentirse tanto en la vida laboral como en la personal de los maestros. A pesar de su complejidad, la investigación educativa no siempre ha considerado los aspectos emocionales y subjetivos que influyen en el bienestar y desempeño de los docentes. En este sentido, la presente investigación busca profundizar en el conocimiento del universo subjetivo de los maestros, enfocándose en las emociones, percepciones, pensamientos y producciones que experimentan al estar en la escuela. Para ello y con el propósito de integrar a los maestros en todo el proceso investigativo, la investigación tomará en cuenta una perspectiva cualitativa y participativa.

En el escenario que enfrentan los docentes en el entorno rural también se hace pertinente destacar que no es el número de profesores lo que define a la escuela multigrado: estas, pueden tener desde uno hasta todos los educadores que sean necesarios para la correcta atención de los alumnos y el buen funcionamiento de la institución. Tampoco se distinguen por su grado de precariedad, por su lejanía o su difícil acceso, puesto que deben ser escuelas que, pese a todo ello, cuenten con lo necesario para funcionar, brindando una atención completa, integral y digna. Este tipo de aula atiende al mismo funcionamiento de las aulas de Escuela Nueva, en la cual en el mismo salón se cuenta con diferentes grados los cuales son atendidos por un solo docente.

La escuela rural, como lo define Tovia (2016) es una escuela ubicada en zonas de difícil acceso, entendida como aquel espacio alejado de las cabeceras municipales. Estas presentan características específicas en relación con la población, grupos y niveles académicos; en algunos casos las escuelas no cuentan con los recursos y materiales suficientes para el desempeño de las actividades académicas. Por consiguiente, los maestros que atienden estas escuelas deben adaptarse a las condiciones propias del entorno o comunidad en el cual se encuentran insertas.

Debido a esto, se comprenden algunos factores que por sus falencias generan una problemática en la educación rural, de acuerdo con las condiciones que se viven en la escuela rural⁶: el acceso a internet, los servicios públicos, la existencia de material didáctico adecuado, una biblioteca actualizada, el acompañamiento de los padres de familia en las actividades de aprendizaje y las condiciones socioeconómicas de la población. Sin generalizar, estos son elementos que muestran la brecha que existe entre diferentes escuelas rurales del país. Por ende, se comprenden como retos que deben enfrentar los docentes y que pueden imposibilitar el desarrollo armónico de los procesos⁷. Aun así, el docente se desenvuelve creando y produciendo estrategias pedagógicas que le permitan una interacción adecuada con sus alumnos, con su comunidad y con el ambiente.

Los docentes pueden enfrentar diferentes situaciones que se convierten en experiencias y que de una u otra forma al pasar los años y hablar de ello causa diversión. Pero también se debe resaltar y conocer esas situaciones: el enfrentarse a diversas personalidades en cada uno de sus estudiantes, en la dedicación y el empeño con que planea sus clases, el no poder desarrollar las clases porque sus estudiantes no llegaron o porque los pocos que llegaron no tienen el ánimo ni la disposición para realizar las actividades. Las mencionadas son algunas de las experiencias del día a día de la práctica pedagógica del maestro rural y deben ser descritas para analizarlas y que permitan ingresar a las reflexiones del acervo magisterial.

⁶ “La escuela rural multigrado se caracteriza también por su precaria infraestructura, pobre mobiliario y escaso equipamiento” (Rodríguez, 2004, p. 133)

⁷ “Este conjunto de características presentes en la escuela rural, aunado a la pobreza de las familias y de los entornos educativos de los niños y niñas en las áreas rurales, convergen en los rendimientos negativos del sistema escolar” (Rodríguez, 2004, p. 133)

Se mencionan aquí diferentes factores que afectan el adecuado desarrollo de la educación rural: el difícil acceso, la negligencia en la organización de la infraestructura, la mala supervisión de la prestación de los servicios, la lentitud en la dotación de materiales de consumo y la desarticulación de la formación de maestros con la formación continua que no aluden a la realidad que enfrenta el maestro rural. Estos son unos cuantos entre innumerables situaciones que afectan la equidad en la educación.

Cuando un docente llega a una institución rural por primera vez y sin experiencia alguna en el ámbito educativo, lo más usual es que llega con muchas expectativas, ganas de trabajar y desarrollar las mayores destrezas que estén a su alcance. Pero la realidad es otra, dentro de esta existencia caben las situaciones que presenta la vereda, la cantidad de estudiantes, los problemas familiares, sociales y económicos, y los largos tramos de caminos y carreteras que deben recorrer los estudiantes para llegar a la escuela, todas ellas externas al aula de clase. Otro factor que enfrenta el maestro está implícito en lo que sucede dentro del aula y que afecta el normal desarrollo de las actividades asignadas a los diferentes grados. Aunque se implementen modelos de Escuela Nueva y este tenga un auge tan amplio y flexible para el trabajo con los estudiantes, el docente debe conocer las guías, ordenar temáticas y planear adecuadamente sus clases para generar explicaciones apropiadas a los alumnos.

Entre tantos escritos que se conocen alrededor del ejercicio educativo, no se plantea a cabalidad registros que manifiesten la importancia de la salud mental de los docentes en el área rural. No se ha indagado sobre esos acontecimientos personales que sienten los docentes al momento de enfrentarse a las aulas multigrado. Todos los hechos y acontecimientos que allí se presentan son un verdadero reto para ejercer la labor docente con entrega y esmero y para poder forjar esa dedicación y compromiso con el alumnado más que con el sistema. Comprender en

mayor profundidad cómo se experimentan las dimensiones emocionales y subjetivas al trabajar en la escuela, es fundamental para el maestro, sentirse escuchado, valorado y reconocido en su accionar, con la finalidad de identificar patrones y diferencias en la vivencia de distintos grupos de maestros y, de esta forma, contribuir al desarrollo de estrategias que mejoren la calidad de vida laboral.

Partiendo de lo anteriormente presentado, la presente investigación, ayudará a saldar esta deuda con los maestros y su profesión docente dentro de los contextos rurales. Así las cosas, el principal aporte a los estudios educativos y pedagógicos es presentar los sentires, pensamientos y creaciones de los maestros rurales, en este caso del nordeste antioqueño. Por ende, puede centrar bases para futuras investigaciones, demostrando la importancia de conocer y comprender las posturas del docente.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Analizar experiencias de maestros de postprimaria del nordeste antioqueño a través de la narrativa para describir sus pensamientos, sentimientos y producciones pedagógicas cuando vive la escuela rural.

3.2. Objetivos específicos

- Determinar las condiciones de posibilidad y de existencia de la postprimaria en el nordeste antioqueño que ha permitido al maestro rural producir saber sobre su enseñanza.
- Comprender como los maestros de postprimaria afrontan sus pensamientos y sentimientos frente a lo que ocurre y les ocurre en los espacios escolares.
- Dar importancia a las producciones pedagógicas que los maestros crean para apoyar situaciones que emergen en la escuela más allá de un saber asignaturista y que se acerca más a un saber en el marco de lo socioemocional.

4. Marco teórico

“La educación no cambia al mundo:

Cambia a las personas que van a cambiar el mundo”

Paulo Freire

En las siguientes páginas se presentará el marco conceptual que rige la presente investigación. Para ello será necesario abordar los postulados pedagógicos y sociales que conciernen a la educación y el docente rural. En primera medida se presenta la definición de la educación rural, principalmente, a partir de Vera (2019) y Tovio (2016). Se parte de la definición de educación y escuela rural para llegar a las aproximaciones teóricas existentes sobre la postprimaria en Colombia. Posteriormente, se introducen algunos referentes teóricos para plantear la concepción de docente rural que se tendrá en cuenta. Se abordan autores como Chevallard (2001) y Bautista y González (2019), al igual que lo realizado desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Luego de abordar estos conceptos base se introducen la educación rural y sus particularidades. Comprendiendo conceptos como la educación rural, la escuela rural y los acercamientos a la postprimaria y aula multigrado. Se desarrollan desde los planteamientos de Vera (2019), Tovio (2016) y Ezpeleta (1997). Seguidamente, se habla del docente rural y los factores socioemocionales que lo identifican, abordado por autores como Bautista y González (2019) y Chevallard (2001). Finalmente, dentro de los conceptos clave se presenta el tema del saber pedagógico abordado desde Rodríguez y Echeverri (2004) y por último la subjetividad, abordada desde Jiménez (2011), dada su importancia en la formación y comprensión del sujeto, en este caso el docente. Este capítulo es de sumo interés dado que fija las bases teóricas que dan paso a la investigación misma.

4.1 La Educación Rural y sus particularidades

4.1.1. La educación rural

No es secreto que la educación tiene diferentes enfoques y características de acuerdo con el espacio geográfico que ocupa. Este es uno de los elementos que más se han tenido en cuenta a la hora de investigar y conceptualizar la educación, creando una primera división entre educación urbana y rural. Esta última, desde épocas remotas, se ha caracterizado por ser ese escenario solitario, desconocido y poco aprovechado. Vera (2019), se pronuncia frente al territorio que ocupa la escuela rural como “el espacio social que se vive se produce a partir de determinadas condiciones sociales, económicas y políticas que orientan su despliegue y su ordenamiento” (p. 4). Por estos mismos factores la educación rural ha pasado a un segundo plano donde se evidencia el abandono del estado.

Sin embargo, esta no deja de ser el centro de muchos procesos de investigación y análisis. Dado que la educación rural se ha encargado de transformar las vidas de las personas que confluyen a su alrededor. En relación con esto, Tovia (2016) dice que:

La educación rural ha tenido relevancia en el contexto universal y más aún en países menos desarrollados. Un escenario en el que se han estudiado diferentes situaciones en donde el docente y sus comunidades desempeñan un papel clave en los procesos educativos que son propios de la realidad en la ruralidad. (p. 70)

Dentro de los procesos que se desarrollan para buscar el mejoramiento de la calidad educativa en la ruralidad, la escuela rural tiene un papel fundamental. Aquí se crean situaciones que posibilitan al docente y al estudiante estar en constante interacción. Se busca el mejoramiento de factores que le permiten desenvolverse en la cotidianidad y crear conocimientos para el abordaje de situaciones que favorezcan su interacción en la sociedad.

4.1.2. La escuela rural

En el contexto actual, la educación se ve enfrentada a diferentes desafíos, uno de los más relevantes es el cambio constante en las políticas educativas que cada vez dan al maestro más exigencias en eficiencia y calidad educativa. Estas políticas buscan una mejoría constante en la calidad de los procesos educativos. El MEN (2007) refiere que es necesario una reinterpretación de los elementos clave de la gestión académica, a través de la elaboración de planes de estudio y estructuras curriculares que priorizan el desarrollo de competencias en el ámbito científico, comunicativo, laboral, ciudadano y de pensamiento matemático. Además, se favorece la creación de diversas estrategias didácticas y enfoques pedagógicos que capaciten a los estudiantes para aprender de manera autónoma mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Así mismo, se propone la implementación de un sistema de evaluación que se alinee con la adquisición y desarrollo de competencias reflejada en los resultados de pruebas externas de evaluación nacional (SABER Pro, SABER 11°, SABER 3°, 5° y 9°, ICFES) e internacional (PISA, TIMS, SERCE).

Estos requisitos se imparten para la educación de todo el país, por ende, la escuela rural debe ceñirse a estas. Lo que no se tiene en cuenta en muchos casos es la accesibilidad a los diferentes recursos, físicos y humanos, que harán posible implementar todas estas políticas y exigencias. Un claro ejemplo de esto es la implementación de nuevas tecnologías en contextos rurales. Son muchos los retos a los cuales se enfrenta el maestro rural cuando debe asumirlo sin plataformas e interfaces actualizadas y poca o nula conexión en el sector rural. Lo cual desfavorece su proceso para el acceso a capacitaciones e implementación de estrategias que le permitan un desarrollo armónico en el factor enseñanza-aprendizaje.

Dentro de las propuestas de los entes gubernamentales en relación con las políticas educativas para la implementación de las TIC se deja al descubierto situaciones que no favorecen

el proceso de capacitación permanente de los docentes. Desde el MEN (2020) se desarrollan propuestas como Centros Digitales⁸ o Computadores para Educar⁹, con los cuales se busca conectar las zonas más apartadas del país, aun así, Terigi (2010) menciona: Primero, hay un desaprovechamiento en la implementación de las TIC y segundo es evidente una brecha entre las posibilidades de los programas y la capacidad instalada en las escuelas (p. 34). Estas situaciones truncan los procesos que desarrollan los maestros rurales en sus centros educativos, si el maestro no tiene acceso a capacitaciones mientras vive la escuela rural, la implementación de las estrategias pedagógicas pueden ser desfavorables para el aprendizaje de los estudiantes.

Todos los aspectos mencionados influyen en las dificultades que día a día vive el maestro en la escuela rural. Es entendible que la calidad, los recursos, la dotación, entre otros beneficios que se reciben varían e inciden de acuerdo con la demografía o las decisiones políticas y administrativas que se desarrollan de acuerdo con la formación de los docentes y la capacidad para desempeñarse en contextos rurales. Aun así, los maestros que imparten en escenarios rurales merecen capacitación permanente que les sume a los conocimientos recibidos en la academia. Reflexionando sobre los aportes de Villegas (2003) quien reconoce que los buenos métodos de enseñanza tienen repercusiones positivas en qué y cómo aprenden los estudiantes (p.6). Así, unas buenas prácticas pedagógicas docentes ayudan a aumentar la calidad de los estudiantes y brindan espacios de aprendizaje significativo. No es solo enseñar áreas específicas, sino también,

⁸ Consiste en la instalación de puntos de internet gratuitos en zonas rurales del país. Al respecto se puede consultar la página web del Ministerio de Tecnología de la Información y la Comunicación (MINTIC): https://mintic.gov.co/micrositios/centros_digitales/768/w3-channel.html

⁹ Consiste en la instalación de puntos vive digital y la dotación de equipos tecnológicos, como computadores t tabletas, para mejorar la conectividad y la calidad educativas en zonas rurales. Puede ampliar esta información en la página web del MINTIC: <https://mintic.gov.co/portal/inicio/Atencion-y-Servicio-a-la-Ciudadania/Preguntas-frecuentes/5233:Computadores-para-Educar>

consolidar bases en valores y conocimiento socioemocional que le permita al alumno solucionar las dificultades presentes en la sociedad.

4.1.3. Postprimaria y Aula Multigrado

Para conocer este horizonte es necesario identificar donde se desenvuelve el maestro rural, donde ejerce su práctica y gestiona sentimientos a causa de vivencias que le permiten experimentar factores socioemocionales dentro de su práctica pedagógica. Por tal motivo se desglosa entonces que es postprimaria y sus inicios en la ruralidad. La educación rural postprimaria en Colombia es “un modelo de educación flexible que brinda la posibilidad de atender a jóvenes de áreas rurales (...) busca, además, promover el emprendimiento” (Ministerio de Educación Nacional, 2010). En ese sentido, el Ministerio de Educación empieza a desarrollar políticas y proyectos que buscan mejorar la calidad y la cobertura de la educación en el campo.

De acuerdo con esto, la educación postprimaria en Colombia tiene sus antecedentes históricos en la Ley 39 de 1903, que estableció la obligatoriedad de la educación primaria en el país. Con esta ley se promovieron grandes apuestas que apuntaban a establecer un Sistema Nacional de Instrucción Pública que promoviera la enseñanza, principalmente práctica, atendiendo en primera instancia a habilitar según el decreto el ejercicio de la ciudadanía, el aprendizaje de la agricultura, la industria fabril y el comercio, como enseñanzas elementales para la sociedad. Desde este punto se gestaron entonces los arraigos que permitieron un cambio en las reformas educativas, acceder a la vigilancia y control del trabajo que ejercían los docentes. De acuerdo con Ríos Beltrán (2004),

La Ley 39 de 1903, también llamada “ley Uribe”, es el inicio de toda reforma educativa en la primera mitad del siglo XX, ya que con esta ley se comienza a plantear la necesidad nacional de hacer cambios, tomar nuevos rumbos y orientaciones en la empresa de instruir a la niñez y la juventud colombiana. De esta manera la ley pretende introducir nuevos saberes y métodos para la

formación de los maestros y las nuevas generaciones, perfilándose así la formación de un sujeto productivo, útil, con iniciativa individual y amante del trabajo, en relación con el hombre pasivo, funcionalista y ocioso del siglo XIX. (p. 109).

Asimismo, en la década de 1990 se creó el Programa Nacional de Alfabetización (PNA), que tenía como objetivo erradicar el analfabetismo en Colombia, especialmente en el medio rural. Este programa implementa metodologías activas y participativas para que la población rural aprendiera a leer y escribir de manera efectiva. En resumen, la educación rural postprimaria¹⁰ en Colombia surge como una respuesta a la necesidad de modernización del campo y del acceso a una educación de calidad para la población rural. En consecuencia, la Institución Educativa Técnica Nicolas Ramírez (2017), define la postprimaria rural con metodología escuela nueva como “una innovación educativa que se fundamenta en los principios de promoción flexible, aprendizaje activo, significativo y la relación escuela-comunidad” (p. 2). Por ende, los programas nacionales de educación rural y alfabetización implementados por el Ministerio de Educación en las últimas décadas del siglo XX fueron los más relevantes en el desarrollo de la educación rural postprimaria en Colombia¹¹.

Dentro de este horizonte, también es importante conocer ese lugar donde el maestro rural se desempeña. Ese espacio que le pertenece a la postprimaria y el cual le permite al maestro una interacción con diferentes seres, personalidades y diversidad de pensamientos, pero, sobre todo, con su ser, emociones, pensamientos y vivencias. Es ahí, en el aula multigrado donde el maestro

¹⁰ La educación rural postprimaria “es un modelo de educación integral, basado en el desarrollo de competencias, a través de la aplicación de estrategia que dinamizan los componentes administrativo, curricular, comunitario, y capacitación, así como desde la implementación y desarrollo de proyectos pedagógico-productivos” (p. 2).

¹¹ “El compromiso del gobierno, sin embargo, es sacar adelante esta iniciativa valiéndose de la implementación de algunos modelos educativos flexibles en Colombia, para que se avance en la solución y se cubra la deuda existente en materia educativa con el campo”, (p.3). Se puede ampliar la información en el documento *Modelo postprimaria y EMER*.

se enfrenta con saberes que debe impartir, pero que también, debe adquirir. Dentro del aula multigrado el maestro comparte con estudiantes de diferentes edades, en diferentes grados y con una variedad de metodologías, pedagogías y temáticas que deben transmitir a sus alumnos. Por lo tanto, también se hace necesario que se conozca cómo se entiende ese lugar -multigrado- que genera en el maestro diferentes percepciones, las cuales pueden motivar o desmotivar sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Ezpeleta (1997) la define como:

El multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, en este caso fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos. La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado. (p.105).

El autor parte desde las políticas educativas, desde la normatividad y la funcionalidad de la prestación del servicio, lo que acontece desde la acción del currículum y lo que se establece para determinar la funcionalidad del aula multigrado en los entornos rurales, y la búsqueda de la escolarización de las comunidades y el acercamiento a las necesidades surgidas en torno a la educación. Rodríguez (2004) define que “El aula multigrado, en la cual un maestro o maestra enseña a dos o más grados al mismo tiempo, constituye la realidad educativa predominante de la escuela primaria de áreas rurales en muchos países en desarrollo” (p.131).

Desde el MEN se entiende como: “aula multigrado a aquel espacio educativo al que se congregan en un solo espacio físico niños de varios grados escolares, quienes son guiados por un solo maestro” (2017). En estos espacios de aula asisten hasta seis grados, ya sean de primaria o postprimaria e interactúan todos entre sí en sus diferentes niveles, evento que obliga al docente a

enfrentarse a cantidad de situaciones ya sea con sus estudiantes, el entorno, la comunidad, la capacidad educativa instalada e incluso, consigo mismo.

Pero también, el aula multigrado se refiere a una situación en la que un solo docente es responsable de impartir clases a estudiantes de diferentes edades y grados, en una misma y única aula. Esto significa que un docente debe gestionar y planificar la enseñanza de una variedad de temas y niveles de complejidad en una misma sesión de clase. Por ello, se considera que se puede dividir en diferentes momentos el desarrollo de las actividades académicas dentro del aula multigrado.

En primer momento, se podría hablar de la diversidad del alumnado: como en las aulas multigrado se agrupa a estudiantes de diferentes edades y grados, cada estudiante dentro del aula multigrado tiene necesidades y habilidades heterogéneas, lo que implica que el docente deba adaptar su enfoque pedagógico para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante. Un segundo momento, la planificación y organización: debido a la naturaleza compleja de una situación de aula multigrado, el docente debe ser capaz de planificar y organizar la enseñanza de manera efectiva, teniendo en cuenta la diversidad existente en el aula. Y, en un tercer momento, trabajo colaborativo: en un aula multigrado, el trabajo colaborativo entre estudiantes de diferentes edades y niveles se vuelve muy importante. El docente debe fomentar la cooperación, el diálogo y el trabajo en equipo para maximizar el potencial de aprendizaje en el aula. De acuerdo con esto, un aula multigrado es una situación en la que un solo docente es responsable de impartir enseñanza a estudiantes de diferentes edades y grados, y en la que la diversidad del alumnado, la planificación, la organización y el trabajo colaborativo son elementos clave para garantizar el éxito educativo de los estudiantes.

4.2. El docente rural y los factores socioemocionales que lo identifican

4.2.1. El docente en la educación rural

En el contexto de la educación rural no podemos olvidar la figura del maestro. Pues este, es considerado el que debe estar al margen del cuidado, la protección y conservación de sus escenarios, aprovecharlos y hacer de estos unos espacios amenos para sus estudiantes. Además, se encarga de la gestión y custodia de que todo marche a plenitud, tanto extraacadémica como académica al interior de las aulas. Su tarea no es nada fácil, quien además de transmitir conocimiento a sus estudiantes, se convierte en el líder más importante de dicha comunidad, tal y como lo cuenta un docente entrevistado en 2018 por Bautista y González (2019) quien menciona el rol del maestro dentro de la comunidad:

En una comunidad rural, el docente todavía tiene un rol muy importante, sin decir que fundamental: es el centro de la información, ahí es donde nace el conocimiento, y ahí es donde se agrupa el conocimiento, tanto así que las reuniones de Juntas de Acción Comunal, los eventos importantes, siempre se realizan en las escuelas rurales. Doblemente importante el aspecto del docente en este rol de llevar un conocimiento e información, y cómo lo hace, y también doblemente responsable del tipo de información que se maneja, porque ya no es solamente los estudiantes; es la comunidad en general, el eje de la comunidad en general. (p. 59)

El educador rural se convierte para las comunidades en símbolo de ayuda, protección, aprendizajes y avances, pues es considerado un líder. Lo ven como el que tiene el conocimiento y es portador de cambio, como alguien capaz de transformar y crear oportunidades, gestionar y brindar acciones que generan beneficios a sus pobladores. Todos lo ven como ese ser capaz de integrar, motivar y sobre todo de crear espacios para la sana convivencia, la integración familiar y social y que puede llevar oportunidad a los estudiantes que tiene en sus manos.

Sin embargo, el desempeño del trabajo que desarrolla el maestro rural se da en condiciones adversas, en la mayoría de los casos en precariedad y difícil acceso a la zona escolar. Sumado a esto, la inexperiencia y poca formación sobre lo rural recibida en la academia, hacen del docente una caja de herramientas que le incita a producir estrategias pedagógicas. Como alude Chevallard (2001) quien menciona que “la didáctica debe enfrentarse con los problemas planteados por el desarrollo tanto de la formación docente como de la formación de la gente, es decir de los alumnos” (p.2). Pues, para el docente integrar la formación recibida con la realidad experimentada lo lleva a reflexionar sobre sus estrategias y su praxis para reconocer su papel como maestro y su calidad de formador. Incluso puede en muchas ocasiones hacerle replantear su lugar dentro del territorio.

Lo anterior, sustenta la necesidad de indagar sobre las emociones, percepciones, pensamientos y producciones de los maestros en el contexto de la escuela se vuelve fundamental y más cuando en las últimas preguntas del Concurso Nacional Docente¹² se encontraban orientadas más a la resolución de casos de la escuela con perspectiva socioemocional que en el saber específico y pedagógico del maestro. Así lo establece el MEN (2019), en su página web, al referir que:

Este proceso de valoración formativa con nuestros docentes, ocupa un lugar fundamental debido a que funciona como un diagnóstico para detectar los aciertos y las oportunidades de mejoramiento, orientar la toma de decisiones y diseñar acciones en diferentes niveles (institucional, local, regional y nacional), así mismo se constituye en una

¹² El Concurso Nacional Docente es el único medio por el cual los maestros en Colombia ingresan al servicio educativo estatal. Se puede ampliar esta información en la página web del Ministerio de Educación Nacional: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Carrera-Docente/Concursos/>

herramienta de seguimiento de los procesos y los resultados, en relación con las metas y los objetivos de calidad que formulen las instituciones educativas, las regiones y el país.

4.2.2. Factores socioemocionales que afectan al docente rural

Podríamos mencionar aquí un factor clave dentro de las afectaciones socioemocionales que vive el docente en la ruralidad. El conflicto armado, ha sido para el docente un factor que por mucho tiempo ha influido en el desarrollo de su práctica. Aparte de las dificultades de nombramiento, las zonas de violencia se han convertido en otro factor que tiene que afrontar al estar inmerso en un territorio rural, Así lo afirma Villamil (2019) al decir que:

Los educadores rurales en algunas ocasiones están sometidos a situaciones de violencia que afectan su quehacer en la escuela y condicionan su lugar de vivienda. En Colombia la presencia de grupos armados ha impactado al magisterio rural, debido a que el conflicto armado, no sólo ha cobrado la vida de docenas de maestros rurales, sino que ha obligado en muchos casos a su desplazamiento forzado, y a una vida llena de zozobra en esas regiones azotadas por la violencia. (p. 29)

Como bien se describe en las ideas de Villamil, la educación rural ha vivido marcada desde hace décadas por la presencia de los grupos armados, el terrorismo y la corrupción. Los docentes han sufrido amenazas, despojo de sus escuelas y hasta acceder a medidas de protección que realmente velen por su integridad y su vida. Por estas razones también se generan cambios de docentes de unos departamentos a otros, buscando así poder salvaguardar la vida de los educadores rurales.

Además de estos retos ya mencionados el docente rural no solo debe dedicarse a enseñar a sus estudiantes sino también a administrar los recursos con los que cuenta la escuela y apropiarse de otro tipo de actividades que logren el correcto funcionamiento de esta. Su trabajo diario se basa

entre dar clases, atender todo tipo de dificultades académicas, personales y comunitarias, recibir y atender visitas de tipo administrativo, deportivo y logístico para brindar beneficios a los estudiantes y padres de familia. Así, poco a poco se va desarrollando el educador rural en su quehacer profesional y que, sumado a lo anterior, al docente rural lo espera el aula multigrado, que debe atender, sin desatender el resto de las necesidades y situaciones que se presentan.

Todos estos factores están marcados por las deficiencias de épocas pasadas, debido a que no se han brindado soluciones positivas o acertadas a la formación que el maestro debe recibir en realidad en sus procesos de formación inicial y formación continua. Como lo expresa Torres (2000) el déficit de la educación no está permeado solo por lo que se supone deberían saber los maestros, o deberían desarrollar en su práctica (p. 4). Sino también por “el déficit desde la confianza y la esperanza depositada en la reforma en general y en la reforma docente en particular” (p. 4). Para el maestro la formación docente es un factor clave en su proceso de aprendizaje y mejoramiento continuo de su praxis. La desintegración de las políticas educativas con la realidad del entorno trunca los adecuados procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de los entornos educativos. Todo esto genera en el docente factores socioemocionales que pueden llevar a la deserción o el abandono de plazas.

4.2.3. Educación emocional

El factor emocional por el cual está influenciada la práctica del maestro viene a representar gran parte de su devenir diario y de su constitución como sujeto. Cada día los docentes, al igual que los estudiantes, están experimentando emociones y sentimientos que condicionan y dirigen sus acciones y reacciones. Contrario a los estudiantes, a los docentes no se les ha tomado mucho en cuenta, pues se considera que debe ser este quien domine y guíe las emociones del estudiantado y, obviamente, las propias.

Partiendo de esto es necesario conocer más acerca de la educación emocional. Es correcto decir que el docente debe educar a sus alumnos en el manejo de las emociones, pero ¿cómo puede hacerlo si no lo ha aprendido él mismo? Por ende, es necesario educar a los docentes emocionalmente antes de pretender que estos lo hagan con sus aprendices. Bisquerra (2005) define la educación emocional como: “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (p. 96). Así, la educación emocional es clave en el desarrollo de la personalidad. Si se habla de la profesión docente hay que agregar lo indispensable que es para el ejercicio profesional.

Si se piensa entonces en un espacio de formación en el control de las emociones este debe estar en los currículums de las licenciaturas. La formación inicial “debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobre todo en competencias emocionales” (Bisquerra, 2005, p.100). Solo de esta manera el futuro docente estará preparado para asumir los retos que se le presentarán en su día a día en el aula. Luego de la formación temprana debe haber una formación continua, en la cual se siga potenciando el saber teórico y práctico del docente. Incluso, es doblemente oportuna esta formación, pues el maestro podrá relacionar todo lo aprendido con su propia experiencia de vida, tanto como persona como docente.

Por consiguiente, partir de reconocer los factores socioemocionales que mueven al docente es indispensable para identificar la manera en la cual transmite el conocimiento a los estudiantes. Se comprende que esta formación y reconocimiento es positivo “por diversas razones: como aspecto esencial del desarrollo profesional del maestro y por extensión para potenciar el desarrollo en el alumnado” (Bisquerra, 2005, p.100). Así, la consolidación de sus emociones se hace necesaria para la adecuada interacción con la comunidad y con sus estudiantes. Del mismo modo, las

producciones del maestro son el resultado en ocasiones de las deficiencias que se encuentran en el espacio escolar, también, pueden ser producto del desconocimiento, de no saber cómo actuar ante diferentes situaciones o específicamente por la poca experticia que se recibe en la formación docente ante las posibilidades de abordar la educación en la ruralidad. Esto ratifica la urgencia de incluir la educación emocional en la formación del profesorado.

4.2.4. Saber pedagógico en el docente rural

La producción del saber pedagógico del maestro es un proceso dinámico y complejo que implica la combinación de diferentes fuentes de conocimiento. El saber pedagógico se construye a través de la experiencia profesional, el estudio académico, la interacción con otros maestros y la reflexión sobre la práctica docente. En consecuencia, el maestro no solo debe dominar los contenidos y metodologías de enseñanza, sino también ser capaz de adaptar y contextualizar el conocimiento para satisfacer las necesidades y características de los estudiantes. El saber pedagógico implica un constante proceso de actualización y mejora, en el cual el maestro se convierte en un agente activo en la transformación de la educación.

Por lo tanto, El saber pedagógico “es un proceso que le posibilita al maestro hacer decible y pensable su experiencia, en tanto que se plantea un maestro capaz de establecer relaciones con la pedagogía, la ciencia, la cultura, la política y la comunidad” (Rodríguez y Echeverri, 2004, p.69). Aquí reaparece la idea de la experiencia como reflexión, que además le da un lugar activo y constructivo al maestro y maestra, de modo que su experiencia le permite interpelar otras instancias del saber. Al respecto, Tezanos (2006), plantea que el saber pedagógico es aquel que:

Emerge de la reflexión sistemática sobre la práctica [y] surge en una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio, donde la práctica se constituye en la cotidianidad, la reflexión en el proceso... que permite el vínculo crítico con

los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio y, por último, con la tradición de este donde se hace presente el saber acumulado por la profesión.

(p. 52)

De esta manera el saber pedagógico se produce en el contacto con lo "real" y lo cotidiano, en el espacio y tiempo cuando el maestro y la maestra se enfrentan a sus clases, a las planeaciones, a los procesos de evaluación, a la lectura de contextos, a la construcción de materiales didácticos y a las interacciones entre estos y otros procesos relacionados con el educar y el enseñar, que terminan aterrizando en la reflexión, la escritura y la discusión. Desde esta perspectiva el saber pedagógico se entiende como saber abierto, plural que no se restringe a procesos de investigación formal, pero sí posee una sistematicidad que se concreta "en la reflexión crítica expresada en la escritura" (Tezanos, 2006, p. 56)

Por último, el saber pedagógico va más allá de la transmisión de conocimientos y se enfoca en el desarrollo integral de los estudiantes, es una combinación entre teoría y práctica. El maestro debe estar en constante búsqueda de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, y estar dispuesto a experimentar y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Esto implica una reflexión constante sobre la propia práctica, la identificación de fortalezas y áreas de mejora, y el compromiso con el desarrollo profesional continuo. Así como la capacidad de diseñar estrategias de enseñanza que promuevan un aprendizaje significativo y relevante. Se relaciona con una constante relación de construcción y reconstrucción de su saber, actualización y adaptación a los cambios en la sociedad y en la educación, para asegurar que el maestro esté preparado para enfrentar los retos y demandas actuales.

4.2.5. Subjetividad

Cuando se habla de subjetividad se alude a la capacidad del ser humano para convertirse en sujeto de sí mismo. Parte de las condiciones que le permiten hablar, pensar y reconocerse como

sujeto, permeado por las circunstancias vividas y lo que desarrolla en medio del entorno que le rodea. La subjetividad es un elemento fundamental en la práctica pedagógica, ya que cada maestro aporta su propia experiencia, valores y creencias al proceso de enseñanza-aprendizaje. El maestro manifiesta la subjetividad en las decisiones que toma en el aula, en su forma de relacionarse con los estudiantes y en la selección de contenidos y estrategias pedagógicas. Esto influye en la manera en que se construye el conocimiento y en cómo se establecen relaciones de poder en el contexto educativo. Es importante reconocer y reflexionar sobre la subjetividad del maestro, ya que esto puede influir en la forma en que se produce el saber pedagógico y en la manera en que se promueve el desarrollo integral de los estudiantes. Jiménez (2011) menciona que para los maestros la subjetividad está configurada por los lugares y espacios de formación inicial y pone en juego roles de su quehacer en la sociedad, ya que mediante estos se desarrollan prácticas discursivas de formación que le configuran y le hacen existir (p. 52). De la misma manera afirma que:

La formación de maestros se da en el orden de una sociedad de discurso, donde el sujeto se identifica en la medida en que su vida es un discurrir de prácticas que le vienen desde afuera de sí mismo y le configuran identidad. (p. 52)

Por ende, la subjetividad del maestro juega un papel crucial en el proceso educativo. Ya que la forma del docente de percibir, interpretar y valorar el mundo influye directamente en la manera en cómo enseña. Cada maestro tiene su propia historia de vida, sus experiencias, creencias y valores que conforman su subjetividad. Estos aspectos subjetivos se entrelazan con su rol como educador, afectando sus decisiones pedagógicas, la construcción de la relación con los estudiantes y consigo mismo, determinando así la manera en que se establecen los objetivos de aprendizaje. Reconocer y reflexionar sobre la subjetividad del maestro es esencial para promover una enseñanza más inclusiva y empática, que tome en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes.

Por último, reconocer la identidad del maestro se hace necesaria para identificar su subjetividad, cómo esta se vincula con su identidad profesional y su formación académica. Cada maestro trae consigo una serie de conocimientos, competencias y habilidades que afectan su percepción de la enseñanza y la manera en que se relaciona con los estudiantes. La formación inicial y continua del maestro influye en la construcción de su subjetividad, ya que le proporciona herramientas teóricas y prácticas para abordar los desafíos de la profesión. Sin embargo, es importante destacar que la subjetividad no es estática, sino que se encuentra en constante transformación a lo largo de la carrera docente, en función de las experiencias y reflexiones que el maestro va acumulando.

La subjetividad del maestro también se manifiesta en la manera en que interactúa con otros actores del contexto educativo, como colegas, familias y la comunidad en general. Las interacciones sociales y los vínculos que se establecen influyen en la construcción de la subjetividad del maestro, ya que son espacios de aprendizaje y negociación de significados. El diálogo y la colaboración con otros profesionales en el ámbito educativo permiten enriquecer la subjetividad del maestro, al propiciar el intercambio de ideas, la reflexión conjunta y la construcción colectiva del conocimiento. Esta interacción social contribuye a fortalecer la identidad profesional del maestro y a moldear su subjetividad en un proceso dinámico y en constante evolución.

5. Metodología

En el presente capítulo se presenta la metodología que rige la investigación actual. En primera medida se presentan los postulados teóricos a los cuales se adhiere. Paralelo a ello, se presentan los diferentes procesos a desarrollar para dar cumplimiento a los objetivos planteados. A saber, en primer lugar, se menciona lo concerniente a las técnicas de recolección de la información (análisis de documentos, foto narrativa y entrevistas) y, en segundo lugar, se presenta la triangulación de la información. Este apartado es de suma relevancia para la investigación dado que plantea la ruta a seguir, indispensable en todo camino investigativo.

El presente proyecto de tesis se inscribe en la tradición investigativa del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC), (Zuluaga, 1999, p.137), específicamente, en la línea Formación de Maestros. Este trabajo de investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo-interpretativo hermenéutico y la noción de memoria activa del saber pedagógico. En el GHPPC los investigadores han utilizado la categoría en doble vía, operando tanto desde el campo teórico como práctico. La operacionalización de estas categorías permite articular las experiencias y memorias de los maestros del Nordeste Antioqueño con las teorías conceptuales, gracias al uso de datos

obtenidos de las memorias y descripciones realizadas por dichos maestros; facilitando el estudio y discusión de los supuestos teóricos emergentes en el momento en que se realice la investigación (Galeano, 2009).

En este estudio se reconocen las memorias de maestros rurales tenidas en cuenta como motores y herramientas para describir las características de lo que piensan, sienten y producen los maestros en la escuela rural al afrontar el quehacer docente. No debe entenderse como una tentativa de reconstitución de la historia oral de la escuela rural en el Nordeste Antioqueño, un camino que sin dudas sería fascinante, pero que escapa de las apuestas teóricas y metodológicas que se quieren hacer con este estudio.

Se comprende que las dinámicas de la formación de maestros necesitan implementar un enfoque que se centre también en la profundización de los retos que enfrenta el docente en su entorno más personal, en lo que no manifiesta a diario y que vive en el interior de su aula. Tener en cuenta estas acciones o realidades manifiesta la necesidad de continuar desarrollando cambios en las políticas educativas y en el DPD, que contribuyan a un abordaje de formación desde la experiencia y las emociones. En este sentido, surge la pregunta si esta realidad que se vive, en relación con la formación de maestros, tiene sentido en vincularse a factores de cambio donde se den a conocer lo que el maestro vive en su vereda. Como son, los diálogos con los alumnos, vivencias con padres de familia y hasta las frustraciones que puede sentir cuando se dedica a cabalidad a realizar sus planeaciones, interpretar guías, pensar en el desarrollo armónico de sus clases. Hablamos entonces de factores socioemocionales, que se evidencian como factor del día a día en las diferentes labores que desempeña dentro de su territorio.

Dado lo anterior, el camino escogido para realizar la presente investigación encuentra su mejor expresión en la noción de memoria activa del saber pedagógico, formulada por la profesora

Olga Lucía Zuluaga (1999) y que se constituye en la categoría articuladora de la perspectiva metodológica escogida para la investigación. Se trata de una noción que articula las apuestas por reconocer en la memoria e historia oral de los maestros en sus experiencias, pistas claves para identificar en los maestros rurales sus prácticas educativas para reconocer sus producciones pedagógicas, pero también para describir y analizar pensamientos y emociones que afrontan al vivir la escuela.

La noción de memoria activa del saber pedagógico (Zuluaga y Marín, 2005), se sustenta en la noción de memoria colectiva propuesta por Maurice Halbwachs (1991). A través de esa noción, este autor propone que la relación entre la memoria y la vida en sociedad es inmanente y por ello no es posible construir dicha memoria solo a partir de las percepciones y descripciones de un individuo. La elaboración de la memoria ocurre en el punto de encuentro de los ámbitos individual y social, el mismo en el que ocurre la construcción de lazos entre los individuos y el colectivo. En ese sentido, afirma Halbwachs, que es precisamente en el encuentro con la sociedad que los sujetos adquieren sus recuerdos, donde los evocan, los reconocen y los localizan; y es por eso que señala tres elementos que le dan soporte a la memoria colectiva.

En primer lugar, una relación entre la memoria individual y colectiva. La memoria no es del sujeto, él no recuerda solo. La construcción de la memoria se hace con la ayuda de los otros y es por eso que:

La memoria individual no es más que una parte y un aspecto de la memoria de grupo [...], se conserva un recuerdo duradero en la medida en que se ha reflexionado sobre ello, es decir, se le ha vinculado con los pensamientos provenientes del medio social. (Halbwachs, 1991, p. 174)

Esa mutua dependencia entre la memoria individual y colectiva conforma los “marcos colectivos de memoria”. De esa manera es posible entender que, aunque el individuo está inmerso en un entorno específico (familiar, religioso, clase social), ese entorno está asociado a esferas más generales como espacio, tiempo y lenguaje, y que es en la intermediación de esos entornos específicos y las esferas generales que se establecen unas formas de narrar y recordar. En ese punto de encuentro de ámbitos generales y específicos son definidas las relaciones con los otros y con el mundo circundante (objetos, documentos y dispositivos), y son asignadas y reconocidas para el individuo formas de identidad e identificación colectiva.

En segundo lugar, unos puntos de referencia individuales que evocan acontecimientos. Es la experiencia cotidiana y particular ofrecida por las rutinas, los eventos familiares, las situaciones, las labores habituales, etc., en la que se anclan los recuerdos y estos no definen sólo la situación de un individuo, sino la experiencia de vida de los colectivos, produciendo experiencias y perspectivas de mundo compartidas. En tercer lugar, un pasado que se produce entre marcos individuales y marcos colectivos. El pasado se organiza y se elabora en el ajuste y transformación de los marcos individuales y colectivos de la memoria.

En cuanto a lo afectivo, más que un estado de ánimo o la implicación de emociones, es un marcador de significado para saber lo que a la gente le importa, lo que las hace recordar y lo digno de hablar de lo evocado por esas emociones. Halbwachs (1991), se preguntaba si los recuerdos emergían de aquellos acontecimientos que contenían algún valor afectivo que los vinculará; suceso al cual se responde que, ante cualquier acontecimiento, ya fuese triste o alegre, al recordar tendrá su atmósfera, contexto y puntos de apoyo (la mesa vacía, el día opaco, la puerta negra, las lágrimas de su rostro, representaciones familiares) son marcos dotados para evocar, en este ejemplo, recuerdos de tristeza (Mendoza, 2011). La memoria colectiva se establece en marcos y está recurre

a instrumentos para edificarse, uno de ellos y el que es más estable es el lenguaje, el cual permite construir y transmitir el contenido y significado.

La memoria activa del saber pedagógico es una forma de entender y usar la noción de memoria colectiva para el desarrollo de esta investigación. Entendida como memoria colectiva, la memoria activa del saber pedagógico se refiere a la producción también colectiva de un saber que define los modos de practicar la educación en nuestras sociedades occidentales. El saber pedagógico comprende y es expresión del conjunto de prácticas, instituciones, formas normativas, metodologías, experiencias, conceptualizaciones y técnicas que acompañaron las maneras de educar en las distintas sociedades. El saber pedagógico es punto de encuentro y debate de conceptos, tradiciones, opiniones frente a la escuela, el maestro, la enseñanza, las normas y la formación del hombre. Allí se podrá encontrar los obstáculos, fracasos y avances de la enseñanza, como también los discursos, reglamentos, manuales de enseñanza, textos escolares y materiales de memoria que nos permitirán reconstruir la historia de esas prácticas y experiencias pedagógicas. Esto, en diversos documentos que puedan contener la memoria que aporte a la construcción histórica de lo que es la postprimaria, se apelará a ellos porque es allí donde se concibe la articulación de voces que posteriormente serán analizados históricamente para comprender las condiciones de posibilidad y existencia de la postprimaria y la elección de los maestros por esta modalidad de enseñanza.

5.1. Técnicas de recolección de información:

La recolección de los datos, se basan en la obtención de la información recibida por los participantes de la investigación, consiste en recoger y analizar los datos relacionados con el objeto de investigación. Estos son obtenidos a través de la aplicación de instrumentos para la recolección de información, los cuales deben ser precisos, concretos, fiables y aprobados. Para todo tipo de investigación en ciencias sociales es importante tener claro cuál será la población, el lugar, el

contexto y las metodologías a utilizar que den fiabilidad para la recolección de los datos, teniendo en cuenta que hacen parte del proceso de la fase operativa del diseño de la investigación para alcanzar los objetivos propuestos.

Se tienen en cuenta las etapas que lideran el proceso de recolección de información, para Bavaresco (2001), citado por (Useche et al., 2019).

Las técnicas de recolección de datos son procedimientos y actividades que permiten comprobar el problema planteado de la variable estudiada en la investigación, por lo tanto, el tipo de investigación determinará la técnica a emplear. Los instrumentos son las herramientas que se emplean para obtener los datos de la realidad que se estudia. (p. 30)

Por ende, las técnicas de recolección de información cualitativas son una base sentada en la veracidad de los resultados y las conclusiones presentadas al finalizar la investigación aluden a procedimientos concretos y particulares del proceso de recolección de información. En este caso se utilizan como técnicas de recolección de datos la foto narrativa, la entrevista y análisis de datos.

5.1.1. Foto narrativa

La fotografía como instrumento de recolección de datos dentro de la investigación cualitativa tiene sus bases en el uso de la imagen para su posterior análisis. Fue utilizada principalmente en estudios antropológicos, sociales y psicológicos, en este caso, hace parte de la investigación educativa. En este sentido se debe percibir la imagen con todas, “sus potencialidades técnicas, estéticas y expresivas, en cuanto permite construir relatos que apuntan a profundizar, explicar e incluso cuestionar los hallazgos obtenidos por medio de las imágenes mismas” (García, 2010, p. 365). Por consiguiente, la foto narrativa permite dentro de esta investigación indagar sobre los saberes, pensamientos, sentimientos y producciones de los maestros del aula multigrado en la escuela postprimaria rural. Además, permite acceder a las reflexiones, aspectos íntimos y subjetivos de los docentes.

Para ello se parte de la indagación narrativa visual, en ella “los sujetos expresan sus subjetividades y vivencias a través de su discurso verbal e, icónicamente, a partir de las imágenes contenidas en las fotografías” (Romayor et al, 2021, p. 43). Esto se puede ampliar con lo dicho por González (2008) cuando menciona que “En el caso concreto de la narrativa visual, la fotografía nos permite acceder a la experiencia de las personas a través de la captación de elementos metafóricos cargados de un gran poder simbólico” (p. 8). En este punto es necesario aclarar que en la presente investigación estas fotografías están complementadas con las narrativas orales y escritas de los maestros. Se entiende entonces la foto narrativa como la unión entre lo visual y lo escrito, lo narrado y lo observado. Así, son las fotografías de los maestros las que aclaran y representan sus propias experiencias pedagógicas, emocionales, vivenciales y de producciones generadas, siendo testimonios del día a día en el aula multigrado de postprimaria en el nordeste rural de Antioquia.

5.1.2. Entrevistas

La entrevista semiestructurada se caracteriza por disponer de una serie de preguntas orientadoras sobre las cuales se desarrolla una conversación informal con el entrevistado, en donde el objetivo no se limita a obtener una respuesta cerrada, sino que pretende obtener información completa sin pretender extender la conversación a áreas que poco se relacionan o que no tienen que ver con la investigación que se está llevando a cabo.

La entrevista semiestructurada se caracteriza además por la categorización de preguntas en bloques temáticos, por otro lado, la secuencia no siempre tiene que ser la misma, y además permite el surgimiento de nuevas preguntas por medio de las cuales se busca ahondar u obtener información más completa respecto al tema que está exponiendo el sujeto entrevistado sin que se caiga en el error de adentrarse en temáticas que no son de interés del estudio en realización (Montañés Serrano, 2009).

Para el desarrollo de los objetivos de esta investigación, se aplican entrevistas semiestructuradas a maestros de escuelas rurales en el Nordeste Antioqueño

5.1.3. *Análisis de documentos*

Siguiendo con los aportes metodológicos desarrollados por el GHPPC es indispensable nombrar la noción de archivo. No se trata de un simple acumulado de textos o papeles inertes; el archivo recoge un conjunto de documentos que se transforman en el material de trabajo para la investigación histórica. Entre estos documentos se encuentran entrevistas, programas, leyes, decretos, cartas, revistas, manuscritos, entre otros. En el caso de esta investigación, es fundamental el archivo físico y digital del programa postprimaria, conformado por guías metodológicas, planeaciones y listados de asistencia de clases de los docentes, al igual que las entrevistas realizadas a los mismos. Este archivo se configura como documentos indispensables para el desarrollo de la propuesta. Es así como ésta se ubica en una perspectiva que:

[...] acoge los documentos, no tanto como fuente, sino como registro de prácticas; el documento no es una fuente para hacerla hablar desde otra discursividad, es un registro donde ya se ha hablado desde un ejercicio de saber, cruzado por instituciones, discursos, sujetos y prácticas diferentes; de ahí que se asuma el documento, visto desde su discurso, como un tejido relacional que permite una reescritura metódica de lo dicho. (Zuluaga, 1987, p. 30)

Etapas de prelectura de registros: fuentes

En primera instancia se realiza una lectura amplia y textual de los documentos nombrados para establecer los criterios de selección de aquellos momentos donde se evidencia mayor dispersión en miras al desarrollo de los objetivos propuestos.

Los criterios para la clasificación de los documentos y los ejes temáticos para el análisis de los mismos tienen lugar en el momento en el que se consolida el archivo, lo cual permite instaurar

relaciones de dispersión entre los documentos. Esta etapa precisa establecer series de documentos que en su registro presentan contenidos y prácticas suficientemente homogéneas en sus relaciones temáticas para agrupar.

Lecturas de la documentación

En este estudio se emplean varios tipos de lectura para realizar la documentación pedagógica. Primero, la lectura temática “apunta a ir caracterizando aspectos del discurso pedagógico” (Zuluaga, 1999, p. 237). Dicha lectura se realiza desde el interior hasta llegar a las relaciones con lo exterior. “Se desplaza de ‘objetos internos’ (temáticos) a objetos externos, cuando ya los primeros pueden entrar en un universo de temáticas y de relaciones que se repiten aquí y allá” (Zuluaga, 1999, p. 239). Es de aclarar que las temáticas siempre conducen unas a otras, generando una relación para llegar a construir directrices susceptibles de variar.

Segundo, la lectura discursiva consiste en ubicar el texto con “discursos y corrientes de pensamiento que aparentemente pueden serle ajenas; establecer jerarquías de relación con los otros discursos; agrupar según unidades de relaciones; redistribuir los enunciados que comúnmente se agrupan bajo el nombre de pedagogía en otras unidades discursivas.” (Zuluaga, 1999, p. 240). En tercer lugar, la lectura metodológica trata de “establecer los modelos que ha incorporado la pedagogía para constituirse como disciplina; la dispersión de sus objetos y las condiciones de posibilidad en que han surgido [...]” (Zuluaga, 1999, p. 240).

Finalmente, la lectura crítica consiste en “analizar el funcionamiento ideológico del discurso pedagógico o educativo; los mecanismos de apropiación por parte de la clase social dominante [...]” (Zuluaga, 1999, p. 241). Estas diversas lecturas permiten un análisis más profundo y multifacético del discurso pedagógico, enriqueciendo significativamente la comprensión de la educación a partir de los diferentes documentos del archivo.

Conceptualización y escritura

Después de identificar las temáticas o series como producto de las relaciones recurrentes que se establecen se realiza la conceptualización basada en la tematización, que al modo de Yarza (2011) “Es una descomposición o una desarticulación de los registros” (p. 50), a lo que añade el autor, “pretende descomponer desde una lógica relacional. Las relaciones se determinan por las funciones que cumplen en los documentos cada uno de los componentes que se identifican: nociones, conceptos, objetos, etc.” (p. 50). En este sentido, las relaciones serán agrupadas en períodos que describan apropiaciones, creaciones, tensiones, luchas, que muestren a su vez discontinuidades. Finalmente, se escriben algunas reflexiones o hallazgos histórico-pedagógicos sobre la postprimaria, sentimientos, pensamientos y producciones de los maestros del Nordeste Antioqueño.

Cabe aclarar que en primera medida se realiza un acercamiento a la postprimaria desde el Ministerio de Educación Nacional, la Constitución Política de Colombia, Ley General de Educación, Políticas Públicas y otros artículos académicos que han abordado este concepto desde diferentes puntos de vista. Ello es necesario para plantear una base teórica sobre la postprimaria en Colombia, amén de ser la base contextual y legal en la cual emergen todas las experiencias. Es decir, hablar sobre lo que piensan los maestros sobre la postprimaria sin reconocer lo ya decretado desde los diferentes entes del estado sería una investigación descontextualizada.

5.2. Triangulación de la información

La triangulación de la información resulta ideal para el manejo técnico de las entrevistas, la foto narrativa e información adicional; ya que la categorización y subcategorización de estas no solo permite identificar las variables presentes en las respuestas obtenidas de los entrevistados, sino que además facilita el reconocimiento de los criterios necesarios para su análisis.

En relación con la actividad de categorización y subcategorización Cisterna Cabrera (2005) orienta al lector de la siguiente forma:

Como es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos para tener en cuenta es la elaboración y distinción de Bib tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información. Para ello distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en micro aspectos. Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación [...] (Cisterna Cabrera, 2005, p. 64).

En este caso las categorías y subcategorías parieron de unas categorías apriorísticas generales. Posteriormente, en el proceso de entrevista y análisis surgieron las subcategorías de manera emergente. (Ver tabla 1)

Tabla 1: categorías y subcategorías de análisis.

Categoría 1			
Condiciones de posibilidad y de existencia en el nordeste antioqueño			
Subcategorías			
Educación rural y ruralidad.	Documentos, investigaciones, escuelas, universidades y artículos que hablan sobre la postprimaria.	Conceptos, comprensiones y entendimientos de los maestros sobre la postprimaria.	¿qué es entonces la postprimaria?
Categoría 2			
Postprimaria en movimiento, pensamientos y sentimientos			
Subcategorías			
La escuela como un espacio físico para habitar.	Que han pasado los maestros de los imaginarios.	Cambios de perspectiva, valor y sentido esperanzador a las posibilidades que tienen los niños en el campo	

Categoría 3			
Actividades fuera de la escuela que permiten a los niños seguir habitando la escuela.			
Subcategorías			
Producciones pedagógicas de los maestros.	Relaciones de las áreas con la diversidad.	Proyectos y Proyectos Pedagógicos Productivos.	El maestro que forja la escuela.

Como se observa en la tabla 1 cada categoría arrijo diferentes subcategorías que son presentadas en los resultados de la investigación.

En resumen, la presente investigación, en concordancia con la pregunta planteada, elige un enfoque cualitativo donde acoge las nociones de memoria activa del saber pedagógico y el saber pedagógico para analizar las experiencias de los maestros, donde los instrumentos para la recolección de la información son la foto narrativa, las entrevistas y análisis de documentos. Para su análisis se hace uso de las lecturas de los documentos (legales y obtenidos en la recolección de la información) y la triangulación de la información a partir de la tabla de categorías y subcategorías planteada.

6. Resultados

En las siguientes páginas se presentan los resultados de la investigación realizada. En primera instancia se presenta la lectura de los documentos legales revisados para definir, explicar y contextualizar el concepto de postprimaria y su funcionamiento en Colombia. Seguidamente, se exponen los hallazgos sobre lo que piensan y sienten los maestros en los diferentes momentos de vivencia en la escuela rural y el devenir de su práctica pedagógica. Finalmente, en tercer lugar, se manifiesta lo concerniente a las actividades fuera de la escuela, es decir, todas aquellas actividades que desarrollan los docentes fuera del aula y que también se convierten en saber pedagógico, permitiendo emerger sentimientos y producciones pedagógicas, que, en última instancia, complementan el cúmulo de experiencias que vive el docente rural.

6.1. Condiciones de posibilidad y de existencia de la postprimaria en el nordeste antioqueño:

Uso de la literatura que emerge sobre la postprimaria, documentos macro del Ministerio de Educación y de Colombia que trabajan la postprimaria. (Políticas públicas de la educación o educación rural)

Para comenzar a darle un sentido a este proyecto de investigación, es necesario recorrer dentro del marco legal, qué es la postprimaria, cuáles son sus condiciones de posibilidad y de existencia, y cómo el MEN ha decidido implementar este programa en la ruralidad para lograr abarcar mayor población, llevar más aprendizajes y permitir una articulación entre el maestro y la comunidad. Por lo anterior, este capítulo iniciará con el reconocimiento de las condiciones que posibilitaron la existencia y la implementación de la Postprimaria en las zonas rurales de Colombia, para así, evidenciar que estas fueron diversas y respondieron a factores socioeconómicos, educativos y políticos. Seguidamente, se abordará el marco normativo que se ha establecido para regir las condiciones educativas y de desarrollo dentro de los diferentes campos de acción en el territorio.

A continuación, se presentan algunas de las principales condiciones de posibilidad que se reconocieron y que facilitaron este proceso para la existencia e implementación de la postprimaria en la ruralidad. Inicialmente, para el gobierno nacional fue preciso identificar cuáles son las necesidades de desarrollo económico que suscitan en la ruralidad. Es considerable ver la latente existencia de una necesidad de promover el desarrollo económico en las áreas rurales, actividades que permitan la integración, el fomento del trabajo agrícola y con ello, la búsqueda de la sostenibilidad para las comunidades campesinas. Dentro de esa búsqueda del desarrollo sostenible se inserta el campo educativo, evidenciando la necesidad de ampliar los conocimientos y brindando una apertura para acercar a las comunidades a ese desarrollo sostenible y sustentable. Por esto, la formación técnica y vocacional que se ofreció inicialmente con la implementación de la Postprimaria pretendía brindar herramientas claves para fortalecer las diferentes actividades productivas y mejorar las condiciones socioeconómicas de las comunidades rurales.

Seguidamente, se identificaron las brechas en el acceso a la educación. Después de ver las estrategias que se desarrollaban enfocadas directamente al trabajo del campo. Era evidente que las zonas rurales se enfrentaban con desafíos significativos en cuanto al acceso y la cobertura de la educación, especialmente en los niveles superiores. La Postprimaria representaba una oportunidad para ampliar las opciones educativas y reducir las brechas entre las áreas urbanas y rurales. Dentro de lo expuesto en el *informe final de experiencias alternativas para la expansión del acceso a la educación secundaria para los jóvenes en las zonas rurales: el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y el modelo de Postprimaria rural de escuela nueva*, se evidencia que las diferencias se han mitigado considerablemente, pues para décadas pasadas antes de dar inicio a la postprimaria Colombia representaba un alto porcentaje de inasistencia y baja cobertura. Así lo expone Perfetti, Leal y Arango (2001) al mencionar que:

Colombia presentaba, en los comienzos de los años setenta, una asistencia escolar a 3° de primaria del 48% y del 38% para 5° de primaria en las zonas urbanas; dichos porcentajes eran de 10% y 3% respectivamente en las zonas rurales y hacia la mitad de los años ochenta, “los altos niveles de analfabetismo rural estaban estrechamente ligados con la menor cobertura que allí tenían las escuelas de primaria, así como las altas tasas de deserción en estas zonas y la falta de contenidos y metodologías de las escuelas con las expectativas de la población de esas áreas. Mientras que la población urbana en edad escolar era cubierta en un 90%, en las zonas rurales se atendía menos del 40% y sólo el 20% de los que se matriculaban en primer grado llegaban al quinto grado...Se evidenciaba una gran ineficiencia del sistema educativo en el nivel de la primaria en la medida que el grado de escolaridad de la zona urbana era de 3.7 años, pero en el área rural apenas alcanzaba 1.7 años. (p. 3)

De acuerdo con esto, se identifica entonces la importancia de analizar la cobertura y buscar estrategias que permitieran llevar la educación a esas zonas rurales y así mejorar el acceso y la calidad, pero para esto, era necesario y se veía latentemente “la necesidad de buscar nuevos elementos que se desligaran de la educación tradicional y por el contrario se implementaran reformas de cómo se debía pensar la educación”. (Díaz y Gutiérrez, 2019, p. 3) Logrando así que las comunidades rurales se desligaran de conocimientos enfocados en métodos tradicionalistas y avanzaran hacia una concepción de educación más humanista y pensada en el bienestar social de los individuos.

Fue así, como el MEN empieza con las estrategias de implementar la educación rural en Colombia, se gestaron entonces las estrategias de la implementación de programas como el modelo de Aprendizaje de Asistencia Tutorial (SAT), lo cual permitía iniciar la ampliación de la cobertura

y el acceso a la educación en las zonas rurales. se comenzó con la creación de Políticas y programas gubernamentales que el Gobierno colombiano, a través del MEN y otras entidades, se plantearon y repensaron, para dar cumplimiento a los objetivos propuestos. Objetivos que favorecieran la implementación de políticas y programas enfocados en el fortalecimiento de la educación rural y la formación para el trabajo. Estas iniciativas facilitaron la creación de instituciones educativas con programas de Postprimaria adaptados a las necesidades del sector rural. Esto empezó a marcar el cambio en la historia de la educación rural en Colombia, acercando a las comunidades a una educación que les permitiera responder a sus necesidades dentro del campo y la sociedad.

A través de todos estos programas, el gobierno, en compañía de las entidades¹³ que favorecen, apoyan y acompañan los procesos educativos, también crearon articulaciones con el sector productivo, pues para ese entonces la educación estaba más enfocada en la productividad de la tierra, lo que implicaba el trabajo de agricultura, ganadería, entre otras. Por ello, se promovió la articulación de la postprimaria rural con los sectores productivos locales, estableciendo alianzas y convenios con empresas, asociaciones y gremios que permitieran una influencia productiva para el sector. Esto permitió que la formación técnica y vocacional estuviera alineada con las demandas laborales y las oportunidades de empleo en cada región, debido también a que “el desarrollo era visto en términos de modernización e industrialización. Pero los proyectos de desarrollo basados en esta visión hacían pocas contribuciones al bienestar de las poblaciones rurales”. (Perfetti, et al., 2001, p. 3)

Como se menciona anteriormente, las entidades gubernamentales crearon articulaciones entre la educación media y el sector productivo. Para poder considerar estas alianzas, se tienen en

¹³ UNESCO, Banco Mundial, UNICEF, Ministerio de Educación Nacional, ICETEX, ICFES, UNAD. Entre otras universidades y organizaciones a nivel mundial y nacional que apoyan y solventan la educación.

cuenta diferentes factores o preguntas relacionadas que permiten dar claridad a las alianzas estratégicas que se realizan. Como los que menciona Chacón (2013), citando a Austin (2003) estas preguntas son: ¿Por qué colaborar? ¿Qué tipo de colaboración emprender? ¿Con quién colaborar? ¿Cuándo colaborar? ¿Cómo colaborar? (p. 26). Por lo tanto, la comprensión de elementos fundamentales en la creación de alianzas puede verse mediado por las conexiones, la colaboración estratégica, las oportunidades y los beneficios que se pueden obtener.

En Colombia se destacan y se reconocen casos positivos como la “Alianza Agroindustrial y Forestal - Antioquia, Cauca y Valle, el liderazgo en la formación de la alianza lo asumió la institución de educación superior, con la ventaja de encontrar un sector productivo en sintonía con la academia” (Chacón, 2013). Este proceso de identificación de aliados permitió que la Universidad Católica del Norte, en resonancia con sus políticas convocara a Smurfit cartón de Colombia para que apoyara y brindara capacitación en el manejo de 50.000 mil hectáreas. Y, por otro lado, al Servicio Nacional de Aprendizaje (en adelante SENA) por su capacidad y experiencia en procesos de formación para el trabajo del campo y el desarrollo humano.

Otra de las alianzas que surgieron en el desarrollo de la educación media, fue una alianza con Software – Antioquia. “La relación estable y diversa entre la Universidad EAFIT y la Secretaría de Educación de Medellín, contribuyó a la creación y desarrollo de la alianza” (Chacón, 2013, p. 27). Además, “las empresas del sector se habían asociado previamente como gremio en proceso de consolidación y se preparaba para la ciudad el proyecto de creación de un vivero tecnológico, en el que participaba además la secretaria de educación del municipio” (Chacón, 2013, p. 27). La cultura y tradición en cuanto al trabajo cultura empresarial y su enfoque o sentido Universidad – Empresa – Estado, facilitan la capitalización de este proceso. Por lo tanto, se logró el éxito, pues

todos los integrantes de la alianza pensaban en el bienestar, progreso y futuro de la ciudad, así que, trabajaban para ella.

Reducir la deserción escolar, que se relaciona de acuerdo con muchos factores que se inscriben socialmente, uno de ellos está relacionado con las dificultades que tienen los jóvenes para ingresar al mercado laboral y lograr un buen sustento para sus familias. En este sentido, los programas de formación técnica, tecnológica y vocacional son una estrategia u alternativa que permite que los jóvenes no se ausenten de los planteles educativos, además, permiten que adquieran capacidades para mejorar su desempeño en el sector productivo.

Dentro de la ampliación de la cobertura con alianzas hacia el sector productivo, en la ley 1014 del 26 de enero de 2006, se dictan otras disposiciones que atienden a las particularidades de cada región. dentro del Capítulo II, Marco Institucional. Se establece el libre albedrío para cada entidad territorial, así lo describe el parágrafo 1, expresando que:

La creación de las Redes Regionales de Emprendimiento será potestad de cada departamento y deberá ser presentada en el marco de las Comisiones Regionales de Competitividad e Innovación (CRCI) por cualquiera de sus miembros, considerando las necesidades y prioridades de cada región, y de conformidad con la agenda departamental de competitividad e innovación. En el caso de que en el marco de la Comisión Regional de Competitividad (CRC) se considere la creación de las redes regionales de emprendimiento, su conformación e integración a las mismas, deberá seguir los lineamientos que se definan dentro de la normatividad vigente de la ley. (ley 1014, 2006, p. 15)

Dentro de capítulo III sobre el fomento de la cultura de emprendimiento se dispone en el artículo 14, el sistema de información y orientación profesional donde se acuerda que:

El Ministerio de Educación Nacional en coordinación con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, (ICFES), el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, Colciencias, y el sector productivo, establecerá en un plazo máximo de (1) un año, un Sistema de Información y Orientación Profesional, Ocupacional e investigativa, que contribuya a la racionalización en la formación del recurso humano, según los requerimientos del desarrollo nacional y regional. (ley 1014, 2006, p. 15).

De esta manera, y siguiendo las disposiciones de la ley, se generan alianzas con los sectores productivos que favorecen el desarrollo económico, cultural y social de las comunidades educativas rurales. Permitiendo también, que dentro de los programas de Proyectos Productivos Pedagógicos¹⁴ (en adelante PPP) que se gestan en el entorno educativo promuevan el conocimiento agrícola y productivo del sector; así, generar estrategias pertinentes y efectivas que contribuyan al mejoramiento de las articulaciones entre la sociedad civil y el sector educativo. Y que, por ende, los egresados eleven sus iniciativas al sector productivo y a la inserción dentro de la sociedad, a través de los vínculos con el mundo del trabajo o el sector empresarial con base en sus carreras de educación superior.

Consecuentemente, los PPP se visualizan como estrategias que permiten la generación de oportunidades y la integración de las alianzas entre diferentes actores del sector productivo y en conformidad con los propósitos educativos. Por ende, “desde el interior de las instituciones educativas se anticipa su utilidad para aproximar los métodos deductivo e inductivo” (Jairo., et al, 2003, p. 5), mientras que, desde el exterior, se visualiza que, a través de los PPP “se puede propiciar

¹⁴ Para ampliar más en el contexto y las particularidades del PPP, se puede recurrir al documento *lineamientos conceptuales y metodológicos sobre proyectos pedagógicos productivos*. <http://repositorio.iica.int/handle/11324/6934>

la convergencia entre las instituciones educativas y diversos segmentos de la sociedad” (Jairo., et al, 2003, p. 5), preferiblemente, desde los sectores y actores económicos, con esto, se identifica el potencial para abrir las aulas y planteles educativos hacia la interacción con el mundo productivo .

Otras de las condiciones de posibilidad que favorecieron la Postprimaria son las condiciones de Infraestructura y recursos educativos, pues a medida que se lograron avances en los programas de Postprimaria rural, se destinaron recursos para la construcción y mejoramiento de instituciones educativas, la dotación de equipos y materiales didácticos, y la capacitación de docentes especializados en áreas técnicas y vocacionales. Lo cual permitió el avance de los programas educativos en zonas rurales y rural dispersa que acercó a las comunidades a una visión amplia de la educación y les permitió prepararse para la vida productiva.

También, fue preciso revisar y analizar los cambios demográficos y los porcentajes de migración que se presentan de las zonas rurales a las cabeceras urbanas o entre las diferentes veredas y localidades del sector, los cuales estaban mediados por diferentes factores, económicos, políticos, desplazamientos, cambios de una vereda a otra, entre otros. Pues, en algunas regiones rurales, se experimentaron cambios demográficos y procesos de migración interna o externa, lo cual genera una demanda creciente de opciones educativas más allá de la educación básica. De ahí, que la Postprimaria se convirtió en una alternativa atractiva para los jóvenes que deseaban continuar su formación sin abandonar sus comunidades, lo que les permitiría avanzar en su educación, el aprendizaje y mejoramiento de la calidad de vida sin perder el arraigo, la cultura, sin la necesidad de alejarse de su familia¹⁵.

¹⁵ Dichas comprensiones pueden ser ampliadas en el texto *experiencias alternativas para la expansión del acceso a la educación secundaria para los jóvenes en las zonas rurales: el sistema de aprendizaje tutorial (sat) y el modelo de Postprimaria rural de escuela nueva*. Perfetti., et al, (2001). En el informe se habla sobre todo el proceso, condiciones, dificultades y posibilidades que se establecieron para la implementación de la postprimaria en Colombia.

Por último, o dentro de otros de los factores que se podían retomar para favorecer el acceso y la implementación de la educación rural se enfocó también el reconocimiento de la diversidad cultural y territorial, tema que aún se debate en diferentes encuentros o seminarios, pues en muchas cuestiones se habla de una descontextualización del territorio con los planteamientos del MEN para el fomento de la educación rural. Aun así, para este entonces se reconoció la importancia de adaptar la educación a las particularidades culturales y territoriales de las comunidades rurales, lo que favoreció la implementación de programas de Postprimaria acordes con las necesidades y tradiciones locales, desde un acercamiento próximo se habla de la implementación de las guías de aprendizaje, las cuales requieren de un acercamiento más próximo con las comunidades y las verdaderas necesidades que requiere cada comunidad para su apropiación educativa. Estas condiciones, y muchas otras que se han ido implementando con el paso de los años y las actualizaciones al sistema de educación colombiano, junto con las capacitaciones a docentes han sumadas esfuerzos y han generado un mejoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También, se reconoce la voluntad política de las autoridades educativas y los actores locales, ya que estos permitieron la creación de un entorno propicio para el desarrollo de la Postprimaria en las zonas rurales de Colombia¹⁶.

Después de identificar los factores que dieron vía a las posibilidades de la implementación de la postprimaria, El MEN en pro del mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades rurales, acceso a la educación, y permanencia en el sistema, ha emitido varios documentos rectores y lineamientos para la implementación y regulación de la Postprimaria en el sistema educativo

¹⁶ Puede revisarse al respecto lo expuesto en el artículo *Alternativas exitosas de la educación rural en Colombia*. Perfetti., et al, (2001). Aquí se plantean diferentes concepciones sobre la diversidad cultural y las concepciones de las posibilidades de la implementación de la postprimaria.

colombiano. Esto ha permitido que las entidades territoriales acompañen los procesos educativos basándose en la normatividad y acogiendo las políticas desde una perspectiva de cambio, asumiendo un compromiso conjunto que permita velar por el desarrollo educativo de las comunidades rurales. Dentro de estos documentos podemos encontrar los siguientes.

Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 44, habla sobre las disposiciones y los derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Vista en este caso como un compromiso y responsabilidad de la familia. Mientras que, en el artículo 67, la educación vista como un derecho de las personas y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Aquí, son responsables el estado, la sociedad y la familia de la educación que será otorgada y obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica. Desde estas generalidades se desarrolla el derecho a la educación en Colombia. Para promover así, la igualdad de condiciones educativas adecuadas en todo el territorio nacional.

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994): Esta ley establece las normas generales para regular el servicio público de la educación y define los fines, objetivos, estructura y organización del sistema educativo colombiano, incluyendo la educación media y para el cual se establece un capítulo directamente para hablar sobre la educación rural Capítulo IV educación campesina y rural, en sus artículos 64, 65, 66 y 67. Fomentando en estos inicialmente la educación campesina, seguidamente el establecimiento de proyectos institucionales de educación campesina, luego el servicio social en educación campesina y por ultimo las granjas integrales. De esta manera, la ley promulga la expansión de la educación al sector rural con miras a procesos agrícolas, pecuarios,

pesqueros, forestales y agroindustriales que permitan el desarrollo económico y sostenible del sector rural y las familias que acceden a la educación en estas zonas.

Lineamientos Curriculares para la Educación Media: El MEN ha publicado lineamientos curriculares específicos para la educación media, los cuales orientan el diseño y desarrollo de los planes de estudio, así como los enfoques pedagógicos y didácticos en esta etapa educativa. Son entonces las “orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que ha definido el MEN en conjunto con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas específicas o fundamentales” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2018), definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23 y modificado al artículo 65, ley 397 de 1997. Conocidas entonces como los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje), elaborados por ciclos, niveles y áreas, estos lineamientos curriculares apoyan y orientan la labor docente en conjunto con los conocimientos adquiridos por las instituciones educativas y los docentes a través de las experiencias, formación continua y procesos de investigación.

La ley 1014 de 2006: estableció dentro de sus lineamientos el fomento de las capacidades de emprendimiento, en su artículo 1: de definición, literal e; se habla de formación para el emprendimiento:

La cual busca el desarrollo de la cultura del emprendimiento con acciones que buscan entre otros la formación en competencias básicas, competencias laborales, competencias ciudadanas y competencias empresariales dentro del sistema educativo formal y no formal y su articulación con el sector productivo. (Ley 1014, 2006, p. 15)

Por consiguiente, la educación debe fomentar en el educando su capacidad de emprendimiento, incorporar, dentro de sus procesos de formación teórica y práctica, avances desde

la ciencia y la tecnología, y así promover capacidades en los estudiantes que le permitan acercarse a la creación de empresas, adaptándose a las nuevas tecnologías y los avances de las ciencias y que de igual manera actúe como emprendedor desde sus lugares de trabajo.

Empero, son obligaciones del Estado las disposiciones enmarcadas en el artículo 4, que marcan lo dispuesto para el cumplimiento de la ley, lo siguiente: “promover en todas las entidades educativas formales y no formales, el vínculo entre el sistema educativo y el sistema productivo para estimular la eficiencia y la calidad de los servicios de capacitación” (Ley 1014, 2006, p. 15). Seguido a esto, buscar la asignación de recursos públicos para fomentar el apoyo y la sostenibilidad de los emprendimientos registrados en el Ministerio de Comercio Industria y Turismo. También, se hace necesario y pertinente generar acuerdos con las entidades financieras para que los nuevos empresarios puedan acceder al otorgamiento de créditos. y, por último, “generar condiciones para que en las regiones surjan fondos de inversionistas ángeles, fondos de capital semilla y fondos de capital de riesgo para el apoyo a las nuevas empresas”, (Ley 1014, 2006, p. 15).

Guía para la implementación del Fondo de Fomento a la Educación Media – FEM 2020- II: El MEN ha publicado una guía detallada que brinda orientaciones y recomendaciones para la implementación del modelo de educación media en las instituciones educativas. Buscando “el propósito de promover el cumplimiento de trayectorias educativas y el mejoramiento de la calidad en la educación secundaria en grado noveno y Educación Media en zonas rurales y rurales dispersas” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2021), estos propósitos se disponen por medio de la implementación de modelos y prácticas pedagógicas que ayuden a los estudiantes a desarrollar competencias básica en áreas específicas y con valor agregado, siendo este las competencias técnicas y competencias socioemocionales, acompañados por procesos de orientación ocupacional. Estas disposiciones se dictan en la medida de dar cumplimiento a los ejes

del Plan Nacional de Desarrollo relacionados con: “Más y mejor educación rural”, “Apuesta por una Educación Media con calidad y pertinencia para los jóvenes colombianos” y “Más tiempo para aprender, compartir y disfrutar” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2021).

Estas disposiciones se desarrollan de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación de 1994, en su Sección cuarta, donde se dictan las disposiciones legales para la educación media.

Artículo 27: de duración y finalidad. Comprendiendo la terminación de los grados decimo y undécimo y manifestando como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo.

Artículo 28: del carácter de la educación media: la educación media tendrá el carácter de académico o técnica. Dando al educando la posibilidad de obtener el título de bachiller que le habilita para el ingreso a la educación superior en cualquiera de sus niveles y carreras.

Artículo 29: disposiciones de la Educación media académica: permitirá entonces al estudiante de acuerdo con sus capacidades e intereses, profundizar en un campo, específico de las ciencias, las artes o las humanidades y acceder a la educación superior.

Artículo 30: donde se dictan los objetivos específicos de la educación media académica.

Artículo 31: sobre las áreas fundamentales de la educación media académica, las cuales serán las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía.

Artículo 32: de educación media técnica: la cual permite a los estudiantes su preparación para el desempeño laboral en uno de los sectores de la productividad y de los servicios, y para la continuación a la educación superior.

Artículo 33: de los objetivos específicos de la educación media técnica: capacitación básica inicial para el trabajo, preparación para la vinculación al sector productivo y a las posibilidades de formación que ofrece, y formación adecuada a los objetivos de educación media académica, que permita al educando el ingreso a la educación superior.

Artículo 34: disposiciones para los establecimientos de educación media: de acuerdo con las disposiciones del artículo 138 de esta ley, la educación media podrá ofrecerse en los mismos establecimientos educativos donde se imparte la educación básica o en establecimientos específicamente aprobados para tal fin, según las normas que establezca el MEN.

Artículo 35: articulación con la educación superior: al nivel de educación media, sigue el nivel de educación superior, el cual está regulado por la ley 30 de 1992 las normas que la modifiquen adicionen o sustituyan. Este último nivel se clasifica de la siguiente manera: instituciones técnicas profesionales; instituciones universitarias o escuelas tecnologías y universidades.

Aun así, y con todas las disposiciones que se rigen de acuerdo con la Ley General de Educación, la educación media técnica en Colombia requiere de programas específicos y pertinentes para la formación hacia el trabajo; estas políticas se encuentran desarticuladas en la medida en que se están implementando para fines diferentes a los planteados en la política. Como lo menciona (Chacón, 2013) citando a (Giraldo, 2010),

La educación media colombiana, está pasando del nocivo extremo de reducirse a ser un puente para la educación universitaria, a otro igualmente negativo: el de formar en oficios de baja calificación o en competencias para el "autoempleo", pero sin una adecuada formación para el emprendimiento (p. 29). Por lo tanto, estas tendencias están promulgando la desigualdad educativa dentro del territorio, "aunque este tipo de formación para el trabajo tenga algún impacto, aún no

medido, en la ampliación de las opciones laborales, limita el desarrollo profesional y económico de los jóvenes” (Chacón, 2013, p. 29). De acuerdo con lo anterior, sería pertinente la realización de una evaluación pertinente y permanente que profundice en estos programas de formación que se establecen para el fomento de la educación media técnica, teniendo en cuenta, que supere los criterios de cobertura como factor de pertinencia y permanencia.

Seguidamente se establecen entonces los lineamientos de Articulación de la Educación Media con la Educación Superior: Estos lineamientos regulan la articulación entre la educación media y la educación superior, facilitando la homologación de créditos académicos y la continuidad en los estudios de los estudiantes.

El sistema de educación superior en Colombia se compone de 298 instituciones, de las cuales 89 tienen carácter académico de universidad y 209 son instituciones técnicas profesionales, instituciones tecnológicas, escuelas tecnológicas o instituciones universitarias (ITTU). Del total de IES activas, 214 son privadas y 84 pertenecen al sector público. (Ministerio de Educación Nacional, 2021, p. 21)

Estas ampliaciones de cobertura en educación superior, e inversión y creciente interés en formulación de políticas se presentan teniendo en cuenta las amplias tasas de cobertura en la educación secundaria. Implementaciones que se rigen bajo la ley 30 de 1992. Para la ampliación de la oferta el estado se propone varias disposiciones que permitan a los estudiantes acceder a las carreras educativas. Entre esas disposiciones se encuentran el fomento de créditos educativos, financiación del semestre, becas y subsidios, entre otros que permitan el acceso a esta. Actualmente 64 IES vinculadas al sector educativo prestan sus servicios y hacen presencia en todos los departamentos del país, mediante la extensión de la oferta en modalidad (presencial, virtual, distancia, etc.) “y programas que permiten el acceso a población de municipios de vocación rural

y rural disperso a las instituciones, con recursos y subsidios de apoyo para su sostenimiento” (Ministerio de Educación Nacional, 2021, p. 21). La mayoría de la población matriculada en estas IES son de estratos 1, 2, y 3, lo que deja por manifiesto que la oferta pública es una gran oportunidad para el acceso a la educación de toda la población en general.

Plan Especial de Educación Rural (PER): el plan responde a los compromisos adquiridos en el punto uno del acuerdo de paz con las FARC-EP, trazado en el año 2016. Correspondiente a la Reforma Rural Integral. Se planteo con una vigencia hasta el año 2031 desarrolló estrategias nacionales y regionales para la implementación y ampliación de la cobertura. y hace parte de uno de los Planes Nacionales propuestos sobre los que se profundiza en los “Lineamientos para la articulación del Plan Marco de Implementación del Acuerdo Final” (Documento CONPES 3932 de 2018). Contempla acciones para promover la Postprimaria en zonas rurales y su vinculación con las necesidades del sector agropecuario. Apoyadas con recursos que promovieron su expansión a varios departamentos del país, la dotación de equipos, mobiliario y materiales educativos y formación docente. El plan especial de educación rural busca mediante sus objetivos busca:

“Brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural”, el Gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional, la Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia -en su calidad de coordinadora de la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia-, el Ministerio de Cultura, el Ministerio del Deporte, el Departamento Nacional de Planeación y sumando la participación del Servicio Nacional de Aprendizaje

(SENA), adquirieron el compromiso de formular e implementar el Plan Especial de Educación Rural (PEER). (Ministerio de Educación Nacional, 2021, p. 8)

En este sentido, es importante resaltar que este plan se acoge y responde a los análisis comprensivos de la ruralidad del país, y dentro de la cual se inscriben las subregiones PDET, y en estas precisamente será donde se orienten prioritariamente las estrategias¹⁷ planteadas.

El "Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026" es una guía que permite avanzar hacia la potencialidad de un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico, sostenible y social del país. Dentro del documento, se incluye estrategias y metas relacionadas con la educación básica, media y superior, como fortalecer la articulación con la educación superior y el sector productivo. Lo que permita entonces la construcción de una sociedad justa, equitativa, basada en el respeto y el reconocimiento por las diferencias y la diversidad.

El desafío también consiste en ofrecer una educación de calidad que aumente las posibilidades de cada individuo de tener mejores condiciones de vida en el futuro, que promueva la innovación, el desarrollo tecnológico, impulse la productividad e incremente las oportunidades de progreso para las regiones. (Plan Decenal de Educación, 2020)

Dentro del Plan Decenal de Educación, también se enmarcan consideraciones para la educación rural, partiendo de seis lineamientos estratégicos que promueven una educación rural de calidad. Dentro de estos lineamientos se conversa sobre, profundizar, desarrollar, garantizar, promover, realizar, crear, implementar, fortalecer, impulsar, regular [...] entre otros conceptos, la

¹⁷ Para conocer las estrategias revisar el Plan Especial de Educación Rural, las cuales giran en los siguientes puntos: Garantizar cobertura universal con atención integral a la primera infancia. Ofrecer modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, que se adapten a las necesidades de las comunidades y del medio rural, con un enfoque diferencial. [...] entre otros que se inscriben en el desarrollo del PER.

educación rural a un contexto de igualdad, pertinencia, capacitación y sobre todo de articulación entre docentes, estudiantes y comunidad¹⁸. Pero también, se resalta la necesidad de “articular la educación media académica y técnica en la ruralidad para garantizar una educación integral en capacidades y competencias para la vida en todas sus dimensiones” (Plan Decenal de Educación, 2020).

El "Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, pacto por Colombia, pacto por la equidad" incluye estrategias para mejorar la calidad y pertinencia de la educación en Colombia.

Esta Ley cuenta con bases para trabajar por la protección de las trayectorias educativas al mencionar explícitamente la importancia del mejoramiento de índices como el de deserción y abandono escolar, así como también la búsqueda del desarrollo integral. (Departamento Nacional de Planeación, 2022, p. 21).

Las apuestas por la búsqueda del mejoramiento de la calidad educativa repercuten de muchas formas en las condiciones de vida que se establecen de acuerdo con los sectores donde se desenvuelven las comunidades. Dentro del Plan Nacional de Educación 2018 – 2022, se habla de las comunidades rurales como aquellas poblaciones que históricamente han vivido situaciones de marginalidad y vulnerabilidad. por lo tanto, en estas zonas que se han visto afectadas por el conflicto armado, las situaciones de baja economía de las familias, los niveles de escolarización de los padres, las dificultades para el acceso a los establecimientos educativos, la poca capacitación a docentes y directivos docentes y la escases de los recursos para orientar la enseñanza, son factores que “influyen y limitan la posibilidad de construir aprendizajes y concretar trayectorias” (Departamento Nacional de Planeación, 2022, p. 23).

¹⁸ Se pueden ampliar dichas comprensiones en el texto Plan Decenal de Educación 2016 – 2026. Publicado en la página del Ministerio de Educación Nacional.

A partir de las diferentes disposiciones que se establecen de acuerdo con las leyes que brindan la protección, cuidado y promulgación de los derechos educativos de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, “Colombia define su horizonte educativo desde los enfoques de derechos, desarrollo integral y curso de vida” (Departamento Nacional de Planeación, 2022, p. 25).

Ahora bien, se puede expresar algunos criterios planteados dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022, las consideraciones y apuestas que se planteó el presidente y su equipo de trabajo para contribuir a un desarrollo educativo más justo, equitativo y en igualdad de condiciones para toda la población colombiana. En este mismo sentido, dentro de lo que se relaciona con educación, “Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos” la apuesta que se pretendió fue avanzar hacia una universalización de la educación preescolar, superando las diferencias en cobertura y calidad educativa entre áreas urbanas y rurales, así como abordar el rezago en la educación media. También es crucial apostar por una educación superior inclusiva para la población pobre y vulnerable de Colombia. (Departamento Nacional de Planeación, 2019, p. 232). En este caso, la educación dentro del marco de este Plan de Desarrollo es vista de manera universal, sin discriminación ni diferencias entre las zonas de influencia, la educación es universal, por lo tanto, se imparte de esta misma forma en todos los sectores del país.

Aun así, dentro de los pactos establecidos por el expresidente Iván Duque Márquez, se resalta la adecuada cobertura de la educación inicial, básica y media, el control y vigilancia de los entes privados que brindan acceso y oportunidades para la educación. Por lo tanto, dentro de las estrategias para la educación inicial, se busca mantener un enfoque con atención integral, de acuerdo con lo establecido en la ley 1804 del 2006; dentro de la cobertura a la educación básica, se pretende, “mejorar la calidad de los aprendizajes y asegurar el tránsito efectivo desde la primaria hacia la secundaria” (Departamento Nacional de Planeación, 2019, p. 285), en pro de una educación

inclusiva, que genere condiciones óptimas de acceso, permanencia y trayectorias completas. Dentro de la cobertura para la educación media, se presenta situaciones desfavorables, pues, esta es la que presenta menor cobertura. “Por tanto, se proponen acciones orientadas al incremento del acceso y al favorecimiento de la calidad, de tal forma que este nivel sea más atractivo y pertinente para los jóvenes colombianos” (Departamento Nacional de Planeación, 2019, p. 285). En la calidad de la búsqueda por el mejoramiento de la educación superior, se buscó avanzar en poder brindar más y mejores oportunidades de acceso, visualizando primeramente a las poblaciones vulnerables, contribuyendo al logro de la equidad y la movilidad social.

En particular, dentro de este Plan Nacional de Desarrollo, se busca generar la priorización de la atención a las zonas rurales, con la finalidad de cerrar brechas entre las zonas urbanas y rurales. Por lo tanto, se visualiza el rol del maestro, y de los directivos, señalando su importancia para el sector educativo y su capacidad de liderazgo y transformación para el avance de la calidad; y además, se resaltan su habilidades para el fortalecimiento de competencias para la vida, el aumento progresivo y de calidad de la Jornada Única, el uso de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje como parte integral de las prácticas pedagógicas, y la promoción de entornos escolares seguros son aspectos fundamentales para mejorar el sistema educativo, (Departamento Nacional de Planeación, 2019, p. 285). Ahí, cabe resaltar la importancia del rol que cumple el maestro dentro de la comunidad, ese ser portador de aprendizajes, transformador de territorio y con habilidades para la vida. En efecto, es indispensable que se reconozcan, valoren y se resignifique la labor del docente. Y de esta manera, queda inscrito dentro del Plan, resaltando la importancia del maestro al mencionar que:

Los docentes y directivos docentes son los principales agentes de cambio y liderazgo en el logro de una mejor calidad educativa. Por lo tanto, resulta prioritario reconocerlos

como tal y promoverlos en su desarrollo personal y profesional, propiciando su bienestar y fortaleciendo sus prácticas pedagógicas y didácticas, así como su proceso de formación. (Departamento Nacional de Planeación, 2019, p. 294)

Esto deja por evidencia, la necesidad de visualizar al docente dentro de todas sus facetas, no solo como profesionales sino también como personas integras y participes de la sociedad.

De la misma manera, se realiza un recorrido por el Plan Nacional de Desarrollo 2023 – 2026.

Así se han vivido agorromado los procesos estatales que promueven la educación en Colombia, en la búsqueda por la continuidad de los procesos, evitar la deserción escolar y llevar educación a todos los rincones del país. Los gobiernos en cada uno de sus mandatos se proponen ejecutar planes y propuestas que de acuerdo con las leyes favorecen el desarrollo educativo, productivo y agrario de Colombia.

Después de generar una contextualización de los documentos o lineamientos que rigen la educación en Colombia, es preciso generar un acercamiento a los orígenes de la Postprimaria, los cuales se remontan a la década de 1970, cuando se implementaron programas educativos complementarios a la educación básica primaria. Con la necesidad de continuar promoviendo la educación en los diferentes entornos, urbanos o rurales, en 1994, con la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115), se estableció formalmente el concepto de "educación media" como parte del sistema educativo colombiano. Reconociendo la importancia de la educación dentro de la sociedad, la cual es vista como un proceso permanente, cultural y social, y que se enmarca en diferentes concepciones de la persona, respetando sus derechos, su dignidad y sus deberes. Esta etapa, que comprende los grados 10 y 11, se convirtió en la culminación de la educación básica y se dividió en dos modalidades: la académica y la técnica. Esto siguiendo directamente desde los

parámetros del artículo 67 de la Constitución Política de Colombia donde se promulga el derecho a la educación para niños y jóvenes en todos los niveles. En los años siguientes, el MEN trabajó en el fortalecimiento y regulación de la educación media técnica, estableciendo lineamientos y programas para su implementación en las instituciones educativas.

Por lo tanto, en el marco legal, en lo contencioso del capítulo 4 de la Ley General de Educación de 1996 titulado Educación Campesina y Rural se establece el fomento de la educación campesina con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio comprenderá especialmente, la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Con el éxito que tuvo la implementación de Escuela Nueva (en adelante EN), programa que se ofertó con el objetivo de brindar formación técnica y vocacional a los estudiantes, desde una mirada más humanista y sensible de acuerdo con las condiciones culturales, demográficas y sociales de las zonas a impactar. Estos programas estaban destinados a preparar a los jóvenes para incorporarse al mundo laboral o continuar sus estudios en el nivel superior. Pero, también se dificultaba porque los estudiantes en muchas ocasiones no tenían la posibilidad de trasladarse a las zonas de implementación para continuar sus estudios, como lo mencionan Perfetti., et al, (2001) “las distancias aumentan las dificultades que deben enfrentar los estudiantes para completar su educación primaria, a lo que se suma el hecho de que muchas veces no se cuenta con los materiales básicos” (p. 3).

A principios del siglo XX, se comenzó a hablar de educación secundaria, aun así, este era “uno de los eslabones más débiles del sector estatal” (Herrera, 1993, p,10). Pues el estado no se encontraba en las condiciones óptimas para enfrentar la carga académica, ni contaba con los escenarios suficientes para brindar la atención pertinente a los estudiantes, por lo tanto “su dirección había sido confiada a las órdenes religiosas” (Herrera, 1993, p,10). Por tales motivos, el estado apoyo que se estableciera el sector privado, y así poder cubrir las ofertas, claro está, que “también impulso criterios que posibilitaron la normalización de un sector que prácticamente escapaba a la vigilancia oficial en los primeros decenios del siglo”,” (Herrera, 1993, p,10).

Para esta época, se comprende entonces que se hablaba de educación secundaria en todos los sectores, abarcando las zonas urbanas y rurales, pero no se había presentado una descentralización o separación de los estamentos educativos rurales y urbanos, lo que imposibilitaba el adecuado funcionamiento de estas, pues, “los programas escolares no se adaptaban a los problemas cotidianos del campo, las jornadas escolares eran menores que las urbanas y los recursos educativos de los que se disponían eran escasos” (Herrera, 1993, p.8), además, los temas curriculares seguían siendo impartidos de igual forma en ambas zonas de impacto, los docentes trabajaban las mismas temáticas, las mismas asignaturas y se regían con el mismo currículo de las instituciones urbanas.

Se podría considerar, por lo anterior, que los aportes de estas políticas, aunque han pretendido siempre el mejoramiento y la búsqueda de una calidad educativa, esta no conversa adecuadamente con las condiciones que se requieren en cada zona para un adecuado ejercicio educativo. Y lo deja en evidencia Soler (2016), siguiendo a Acosta (2000), cuando habla de que:

las reformas educativas que hacia el futuro se emprendan deberán ir más allá de la simple cobertura de población, y preocuparse más por hacer que las personas encuentren en la educación

una experiencia significativa que les permita superar las bajas y desfavorables condiciones sociales y económicas. (p. 2)

Aunque ya se hablaba de educación secundaria, para el campo esta se situó en los términos de la EN, comprendiendo que la secundaria se pensó y se implementó para fortalecer los procesos educativos y permitir que las comunidades lograran continuar sus estudios sin necesidad de desplazarse hasta las cabeceras municipales. A partir de 2010, el MEN comenzó a utilizar el término "postprimaria" para referirse a la educación media, tanto en su modalidad académica como técnica. Este término buscaba enfatizar la naturaleza de esta etapa como un puente entre la educación básica y la educación superior o el mundo laboral. Un término que hasta hoy se sigue generalizando, pues a la postprimaria como tal no se le ha dado un valor o reconocimiento adecuado a la realidad que se vive en las escuelas rurales. Es una modelo que se rige hasta bajo los parámetros de la EN, así lo describe el MEN en el Manual de Implementación del modelo postprimaria:

Postprimaria rural 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 necesidades de la vida rural (flexibilización y diversificación). Este modelo busca, además, promover el emprendimiento mediante el desarrollo de proyectos en alimentación, salud y nutrición y proyectos pedagógicos productivos y aporta herramientas para la participación activa de las comunidades en la gestión y desarrollo de sus procesos educativos. (p. 6)

En Colombia, se hace necesario y pertinente hablar sobre la implementación de la educación en las zonas rurales de Colombia, manifestando por qué, y cómo se dio, entendiendo que

inicialmente se presentó como respuesta a las necesidades y desafíos específicos que enfrentaban las comunidades rurales en materia de educación y desarrollo económico.

Dicho esto, se habla sobre el acercamiento a la necesidad de formación técnica y vocacional en las comunidades. En las áreas rurales, gran parte de la población se dedicaba a actividades agrícolas, ganaderas y otras relacionadas con el sector primario. Por lo tanto, surgió la necesidad de brindar una formación técnica y vocacional a los jóvenes que les permitiera adquirir conocimientos y habilidades relevantes para estas actividades productivas. Caso específico de ello es que “en el ámbito rural, las personas no pueden seguir el ritmo del sistema educativo tradicional porque deben retirarse en temporadas de cosecha” (Perfetti., et al, 2001, p,3). Por lo tanto, la educación se pensó de modo que pudieran generar un acercamiento a los conocimientos relacionado con la agricultura, la tierra y las diferentes actividades que se gestan en el campo. Y, aun así, no se truncará el proceso educativo que ya llevaban dentro de la escuela, esto permitió que los jóvenes tuvieran una flexibilización en los ritmos de aprendizaje y se aumentó la oferta académica en las zonas rurales.

Comprendiendo entonces, que el modelo de postprimaria surge de los antecedentes del modelo de la EN, el cual nació en los años 70 con la intención de atender las necesidades de la educación en el campo, buscando así un modelo educativo que atendiera a las necesidades de los niños de primaria. Especialmente al evidenciar que en el campo existía un porcentaje muy bajo de matrículas por grado. Entonces, es así como docentes de la universidad de Pamplona se dedicaron a pensar en la creación de un modelo basado en las teorías de Escuela Activa, permitiendo que los niños logaran avanzar a su ritmo y de manera autónoma en el aula de clases, y entendiendo que el docente debía atender varios grados al tiempo. Por ende, el modelo escuela nueva se fue estructurando en las bases y a la luz del modelo y los principios de la pedagogía activa y operó en

instituciones rurales para la básica primaria. La implementación del programa tuvo un auge y éxito dentro del territorio, lo que aumentó en 4.2 millones de cupos la cobertura en básica primaria. Esta influencia generó la urgencia de ofrecer a las comunidades una alternativa de continuidad para la básica secundaria, de tal manera que cuando los jóvenes terminaran el grado 5° logaran continuar hacia la secundaria en un entorno similar al que ya venían adaptados. Y así fue cómo surgió la Postprimaria Rural.

Después de esto, la Universidad de Pamplona se encargó de diseñar la fundamentación conceptual de un modelo denominado “Postprimaria Rural”, además se dio a la tarea de diseñar los materiales pedagógicos y de capacitar a los docentes en el modelo. Teniendo entonces el modelo, y con la necesidad urgente de responder a la creciente demanda de cobertura, el MEN presentó en 1992 al Banco de Proyectos de inversión Nacional, un proyecto para la implementación de 400 centros de educación Postprimaria Rural, y los cuales fueron aprobados en 1994 con un presupuesto para 30 centros educativos distribuidos equitativamente entre los departamentos de Cundinamarca, Boyacá y Norte de Santander. Con la evaluación del proceso, seguimiento a la ejecución. Y así se logró entonces la extensión del proyecto de Postprimaria Rural en todo el país de Colombia y el cual ha tenido un auge bastante positivo hasta la actualidad. (Ministerio de Educación Nacional, 2010. P. 7) Es importante destacar que la evolución de la postprimaria en Colombia ha sido un proceso gradual, con ajustes y reformas constantes para adaptarse a las necesidades educativas, económicas y sociales del país.

Esto deja en evidencia que no se encuentra una lógica adecuada entre las políticas educativas y la realidad sociocultural de las comunidades. Por ende, las políticas públicas que giran en pro de mejorar la calidad educativa requieren de una transformación que acoja desde los planes de educación rural, un acercamiento a los maestros en sus procesos de formación inicial y continua

más enfocados a la realidad del campo y sus metodologías de enseñanza. Empero, también es indispensable que se fomenten planes para favorecer la productividad de cada región desde los proyectos pedagógicos productivos, pensando en el beneficio de todas las comunidades y entendiendo la necesidad del gobierno por mejorar la calidad de vida de las comunidades campesinas. Por lo tanto, se requiere de acciones que fomenten la productividad de cada región para el beneficio de todos y así contribuir al desarrollo sostenible de cada zona.

Educación rural y ruralidad.

El gobierno colombiano manifiesta tener una deuda histórica, social, económica y educativa con las comunidades que lo habitan. Deudas que se manifiestan según Pardo y Peters en el libro *Educación Política*, (2023) y que están agrupadas con:

las dificultades, las carencias y la marginalidad que persiste en la ruralidad, asociadas a la presencia insuficiente del Estado, la violencia y el conflicto armado, la injusticia cognitiva y la prevalencia de un modelo de desarrollo económico que legitima y favorece el despojo de tierras, la agroindustria y la extracción de los recursos naturales en detrimento de las comunidades rurales. (p. 118)

Deuda histórica que también se resalta en el artículo, *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo* mencionando que “Esta deuda histórica se ha expresado en la falta de oportunidades para el habitante rural y en una brecha creciente en términos de pobreza con respecto a las zonas urbanas y al sistema de ciudades en particular” (Martínez., et al, 2016, p. 2).

Por estas consideraciones, es que el gobierno nacional busca cerrar brechas, atendiendo a las necesidades de la población campesina, en la búsqueda de estrategias, oportunidades y ejecución de programas que beneficien a estas comunidades y que permitan el avance en el

desarrollo del país. Por lo tanto, se aúnan esfuerzos que favorezcan y propicien la calidad educativa, en la necesidad de una educación equitativa y justa. Así lo expresa el MEN (2022) al proponer “avanzar hacia la universalización de la educación preescolar, ofrecer una educación media con calidad y pertinencia, e impulsar una educación superior incluyente y de calidad, con énfasis en el cierre de brechas entre zonas urbanas y rurales” (p. 12). De esta manera, se garantiza que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan acceder de manera oportuna y armónica al nivel de educación que le corresponda según su edad y ciclo escolar.

Seguidamente, la educación rural, enmarcada en estrategias, métodos, alternativas entre otros dominantes que se le pueden dar a ese ejercicio de educar dentro de un espacio rural. Se inserta entonces en la comprensión de qué es la educación rural; comprendida entonces por el MEN como “un factor decisivo para la consolidación de las capacidades con las que deben contar las comunidades rurales para impulsar un desarrollo local con proyección global”. (Ministerio de Educación Nacional, 2022, p. 12) es necesario comprender entonces, la necesidad de un acercamiento al mundo global, a las necesidades sociolaborales y a la creación de una conexión con el mundo urbano y globalizado; mientras que Pérez y Herrera, (2023) parafraseando a Gaviria, J. A. (2017) describen la educación rural como:

Una forma de consumo de tecnología, como técnica de ingreso a la sociedad letrada a expensas de la manera como son construidos los procesos de aprendizaje de la vida cotidiana, y lejos de las prácticas sociales de sus habitantes, quienes asumen tecnologías que no suelen ser familiares con la ruralidad y transmiten un ideario de cercanía al mundo modernizado, en el cual la educación rural transmite un currículo general, de carácter nacional, que deja por fuera el saber propio de sus pobladores. (p. 10)

Dentro de estas definiciones, se puede considerar a la educación rural como la respuesta a la ejecución de servicios educativos en áreas rurales o no urbanas. Es el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en las zonas rurales, alejadas de los centros urbanos. Donde uno de sus objetivos se acerca a la posibilidad de brindar oportunidades educativas a las comunidades rurales, adaptándose a sus necesidades y contextos específicos.

Dicho lo anterior, se desarrollarán al respecto a algunas definiciones que se acercan a lo que es o se entiende por la ruralidad, cómo se entiende este concepto y cómo se desenvuelve en relación con la educación rural. Así mismo, el MEN en sus notas sobre Mas y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia. En el capítulo I. De la ruralidad a las ruralidades: contextos y conceptos, desarrollan las comprensiones que se establecen alrededor de lo rural. Parten entonces de identificar lo importante que es el campo colombiano y la influencia que tienen al constituir escenarios claves para el desarrollo histórico en materia de economía, política y sociedad. Así pues, el MEN en sus notas, citando a (Roper, 2015) mencionan que, “la ruralidad y la población rural es concebida como aquella que habita en áreas que no hacen parte del perímetro de las cabeceras municipales” (p. 14). Entiéndase entonces de acuerdo con este término, todas aquellas comunidades que viven alejadas del casco urbano, que para acceder deben utilizar transporte público o informal.

Para el DANE, de acuerdo con sus criterios de recolección de información, la ruralidad se entiende también como el “resto”. Entiéndase nuevamente como las poblaciones alejadas, pero esto, en efectos de recolección de información y efectos censales, “ha generado distorsiones a la hora de comprender y actuar en función del desarrollo de los territorios rurales”. (Ministerio de Educación Nacional, 2022, p. 14)

Documentos, investigaciones, escuelas y universidades o artículos que hablan sobre la postprimaria.

Ciertamente la educación postprimaria es un tema importante que ha sido objeto de diferentes estudios e investigaciones. Por lo tanto, se hace pertinente realizar un recorrido por aquellos espacios, universidades, investigaciones, artículos y diferentes entornos donde se habla de postprimaria o educación secundaria. Es necesario conocer sus aportes, pensamientos y acuerdos que se han manifestado sobre el modelo educativo.

La educación secundaria es un tema que se ha desarrollado a lo largo del tiempo en pro del beneficio de las comunidades, pero también se habla de las poblaciones o comunidades vulnerables. Estos parámetros educativos han pretendido cerrar brechas en los distintos países, regiones o zonas marginadas que han carecido de un déficit educativo en óptimas condiciones. Por lo tanto, dentro del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO), se buscó analizar el progreso hacia los objetivos de la educación a nivel mundial, incluyendo la educación secundaria y superior. Aquí se determinan objetivos y propósitos que permitan a los jóvenes acceder a una educación para todos:

impartir educación de segunda oportunidad a los 200 millones de jóvenes en países de ingresos bajos y medianos bajos que no finalizaron la enseñanza primaria exige la ejecución de programas bien coordinados y suficientemente financiados a una escala mucho mayor. (UNESCO, 20102, p. 36).

Es este entonces, uno de los primeros propósitos planteados para llevar educación a todos los países que más lo requieran en el mundo, pensando inicialmente por los recursos a invertir, por lo tanto, los gobiernos con el apoyo de los donantes, deberían pensar en convertir esto en una prioridad política e incluirla dentro de los parámetros de planificación estratégica del sector

educativo, fijando así objetivos que reduzcan significativamente las brechas de jóvenes carentes de competencias básicas.

Pensar en eliminar las barreras que limitan el acceso a la educación secundaria debería ser una prioridad de todos. Los países que presentan un porcentaje alto de jóvenes con carencias en competencias básicas necesitan eliminar las barreras que limitan el acceso y la participación de estos niños y adolescentes, permitiéndoles participar y progresar en la educación de la enseñanza secundaria. Con estos objetivos se plantean entonces aportes que permitan el acceso, como suprimir derechos de matrícula, brindar apoyos financieros, alimentación escolar, elaboración de planes de estudios básicos, entre otros. Velar porque haya cupos suficientes en las escuelas y garantizar la accesibilidad en las zonas rurales son medidas esenciales que para la época se debían tomar y así poder garantizar la educación básica secundaria y el acceso para todos.

Dentro del informe se planteó también un objetivo básico que corresponde a una responsabilidad de todos los gobiernos, los cuales en conjunto lograran fijar una meta a nivel mundial para lograr que todos los jóvenes cursaran el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Con dicha propuesta se pretende entonces “alcanzar al 2030 una enseñanza secundaria de primer ciclo universal de calidad aceptable” (UNESCO, 2012, p. 37). Estos objetivos deben ser trazados e impartidos dentro de los planes sobre educación a largo plazo de las secretarías de educación gubernamentales y departamentales, también, determinar las estrategias y recursos financieros que permitan el logro y el alcance de los objetivos propuestos.

Luego de esto, también es preciso anotar que, desde una perspectiva amplia sobre los conceptos de la postprimaria, en lo establecido por el MEN, la UNESCO, el Banco Mundial. El nombramiento preciso sobre la postprimaria se sigue viendo como el mismo espacio que se ha consolidado dentro de los parámetros de la EN, manteniendo el concepto desde un acercamiento a

una educación diferente a la tradicional, así lo define Restrepo, (2004) al mencionar que el modelo de Escuela nueva y Postprimaria rural, “reconocen al estudiante como el centro y objetivo principal del proceso educativo. Son modelos flexibles en el que el estudiante aprende a su propio ritmo, adaptados a las condiciones de vida y de trabajo de los jóvenes rurales” (p. 34). Mientras que, para Leal, (2014):

La Postprimaria es un programa que, para la mayoría de los jóvenes de la zona rural de Colombia, y otros países latinoamericanos, principalmente, México, Chile y Portugal, perteneciente a la Unión Europea, se convierte en la única esperanza de ingreso a la educación secundaria y mejora de su nivel socio económico. (p. 11)

Esto le permite al estudiante crear espacios de participación, donde puede compartir conocimientos e interactuar con el docente tutor y sus compañeros. Estos modelos favorecen el espacio escolar convirtiéndolo en escenarios democráticos, los cuales le permiten a los niños y jóvenes la adquisición de fortalezas y oportunidades que amplían el aprendizaje dentro de una participación activa, desarrollo de habilidades mediante el juego, adquisición de liderazgo, y ejecución de proyectos para la vida productiva y el beneficio común.

En foros internacionales o conferencias mundiales como la Conferencia Mundial de Educación Para Todos, llevada a cabo en 1990, ejecutada en Jomtien, Tailandia. Se comprometieron todos los gobiernos del mundo a asegurar la educación básica. Ratificando su importancia para el aprendizaje y el avance del desarrollo humano. Y lo sustenta Colbert, V. (1999) al mencionar que “la educación primaria constituye el núcleo central de la educación básica” (p. 113). Es esta el núcleo fundamental que le permite a los niños y jóvenes adquirir conocimientos y habilidades que le conllevan a avanzar gradualmente en el sistema educativo. De ahí la importancia de plantear objetivos claros y compromisos pertinentes con la educación rural.

Otro artículo que generan un acercamiento a los indicios o invenciones de la educación secundaria o postprimaria se acerca al artículo titulado Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programade Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. Allí se habla sobre las décadas de 1980 y 1990 donde se dieron los inicios de la implementación y desarrollo de modelos flexibles destinados a la educación rural, como el Sistema de Aprendizaje Tutorial (en adelante SAT) y la postprimaria, ambos destinados a atender los ciclos de básica secundaria y media.

El SAT es una iniciativa desarrollada por la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (FUNDAEC) a partir de una investigación con comunidades campesinas del norte del Cauca en la década de 1970. Este sistema permite que los jóvenes de zonas rurales puedan cursar el bachillerato en sus propias veredas, con la asistencia de un docente tutor y organizados en grupos de estudio autónomos. Los estudiantes combinan sus estudios con las responsabilidades familiares en sus fincas. El enfoque del SAT se centra en el desarrollo de capacidades en áreas como matemáticas, lenguaje, comunicación, ciencias, tecnología y servicio comunitario. Los jóvenes cuentan con módulos o guías de aprendizaje que promueven una visión interdisciplinaria. Este sistema fomenta un papel de liderazgo de los estudiantes en sus comunidades y trabaja para que, al egresar del bachillerato, tengan un proyecto de vida con oportunidades de ocupación e ingresos en el mismo entorno rural.

Mientras que:

La postprimaria se desarrolló como una continuación de la metodología de Escuela Nueva y actúa sobre un grupo de escuelas rurales próximas en su ubicación y en donde se haya implementado Escuela Nueva, escogiendo una de ellas para continuar los grados de la básica secundaria. Cuenta con guías de aprendizaje y ha hecho énfasis en el componente

de proyectos pedagógicos productivos. En postprimaria hay dos modalidades: una desarrollada por la Universidad de Pamplona, y otra desarrollada por el Comité de Cafeteros de Caldas en alianza con la Secretaría de Educación Departamental de Caldas. (Ramírez, 2006, p. 13).

Hoy por hoy la postprimaria funciona en casi la totalidad de los establecimientos educativos rurales de Colombia. Gran parte de la población ha tenido la posibilidad de acceder a este modelo de aprendizaje que promueven el beneficio educativo de las comunidades rurales. Es por esto por lo que el gobierno nacional, se ha propuesto a plantear objetivos que cada vez mitiguen más la deserción escolar y que se les permita a todos los jóvenes del país acceder a una educación de calidad. Poder acceder a educación de calidad implica el fomento de la igualdad, la equidad y la sostenibilidad, generando inversiones que favorezcan el mejoramiento de los establecimientos educativos, la dotación de espacios, mejoramientos en los programas de alimentación escolar e incluso acceso al transporte que le brinde a los jóvenes la asequibilidad hasta los planteles educativos.

Conceptos, comprensiones y entendimientos de los maestros sobre la postprimaria.

En este proceso de entender la postprimaria como un entorno protector para los estudiantes, se recurrió a las voces de cuatro maestras del nordeste antioqueño que han realizado esta bonita labor. Maestras que han trabajado por las comunidades y que han puesto su granito de arena para que se mejore cada vez el acceso y las oportunidades educativas en diferentes centros educativos rurales de esta zona del departamento. Por lo tanto, se reconoce el arduo trabajo, la sensibilización y el fomento a la educación que ellas como maestras imparten dentro y fuera de los establecimientos educativos. En la búsqueda del reconocimiento en la voz propia de los docentes,

se hizo pertinente conocer lo que piensan o conocen como postprimaria, como la ven y como se han relacionado con ella para favorecer el aprendizaje propio y colectivo en sus comunidades.

Aquí se retomaron las voces de maestras del municipio de Amalfi en el nordeste antioqueño, quienes insertas en veredas alejadas de la cabecera municipal, con difícil acceso, condiciones de violencia o presencia de grupos armados, han dado todo por sus comunidades y se han puesto la camiseta para generar cambios significativos en las zonas de influencia. Presentamos aquí a las docentes, Mónica María Villa Zapata, docente de la Institución Educativa Rural La Gardeña, Isabel Cristina Palacio, docente de la Institución Educativa Rural El Jardín, Isabel Cristina Gaviria Barrientos, docente de la Institución Educativa Rural la Comba y Sandra Patricia Serna, docente de la Institución Educativa Rural Salazar. Todas estas sedes anexas a la Institución Educativa Eduardo Fernández Botero. Docentes que con su dedicación y esfuerzo lograron impactos positivos en sus comunidades, permitiéndose la capacidad de servicio, entrega y transformación a jóvenes que por sus manos pasaron. Ellas, docentes de postprimaria rural, como todos los docentes en algún momento llegaron nuevas, estrenando sus conocimientos a una comunidad con una cultura, unos arraigos y una calidad de vida diferente a la que ellas llevaban.

En este recorrido empezaremos entonces con la docente Monica Maria Villa Zapata, quien lleva diez años en la docencia, empezó su labor en el 2013, en la vereda donde trabaja actualmente, Vereda la gardenia, Institución Educativa Rural la Gardeña. Su trabajo enfocado en el modelo educativo postprimaria. Es egresada del tecnológico de Antioquia, licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas. Toda su experiencia como docente ha sido rural y en el mismo espacio, con el recorrido y transición de los jóvenes de un grado a otro, en palabras de la maestra:

Han sido unos años muy significativos, he aprendido muchísimo, jamás pensé que pudiera trabajar en la ruralidad, pero me enamoré de ella. De hecho, hace poco concurre y

concurse para ruralidad precisamente porque me enamora lo que es el trabajo con el campo.

(M, Villa, comunicación escrita, 7 de noviembre 2023)

Por su parte la maestra, Isabel Cristina Gaviria, del municipio de Amalfi, nativa 100%. Egresada del tecnológico de Antioquia, licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas y magister en didáctica de las matemáticas. Lleva doce años en este hermoso ejercicio como docente. Dónde su primera experiencia fue en la institución educativa Eduardo Fernández Botero, sede el jardín, expresa que fue una experiencia maravillosa. Allí estuvo once años, de los cuales expresa en su propia voz, recalca: “Aprendí demasiado allí tuve la oportunidad de aprender de los chicos, de la comunidad, pero sobre todo de participar y entender más desde el contexto rural mediante cada uno de nuestros estudiantes” (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023). Luego de esa experiencia, fue trasladada hace un año para la institución educativa Pueblo Nuevo, sede la comba.

Experiencias inolvidables he vivido en ese lugar donde me he dado la oportunidad de aprender mucho más, con un poco más de experiencia donde ya no es nuevo el modelo de postprimaria, sino que ya se tienen unas bases, y una experiencia y a partir de él se pueden generar mejores resultados con los estudiantes. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)

Podemos hablar ahora de la maestra, Isabel Cristina Palacio, quien expresa una historia totalmente diferente, pero quien logro adquirir enseñanzas inimaginables. Empezó como docente en el año 2005 haciendo un reemplazo a una tía. Y nunca había tenido como propósito ser docente, sino que en ese entonces lo vio, como dice ella, “un escampadero”. Después, la difícil situación económica en el municipio no había nada que estudiar y sus padres no tenían la solvencia económica para mandarla a estudiar a Medellín. Fue entonces cuando llegó la licenciatura al municipio y ella decidió empezar a estudiarla. La maestra es licenciada en educación básica con

énfasis en matemáticas, egresada del tecnológico de Antioquia, graduada en el año 2012. Y ya ahí, empezó sus inicios como docente. Se fue para la ciudad de Medellín, ella manifiesta que siempre le han gustado mucho los retos, las cosas difíciles, entonces empezó en la ciudad de Medellín, en comunidades vulnerables como la Sierra. Ahí estuvo 2 años. Y, luego pasó a Villatina. Ahí estuvo año y medio. Luego pasó a Limonar dos, ahí estuvo otros 2 años y ya pues, ahí concluyó su experiencia en el sector privado y decidió volver al municipio de Amalfi, donde ya lleva 7 años como docente. Estuvo seis años en el área urbana y lleva un año como docente en el área rural desempeñando sus funciones como docente de postprimaria. Aquí en este trabajo con la ruralidad, la maestra logra enfrentar diferentes situaciones y adversidades que se le presentan. Desde la propia voz la docente, expresa:

Al principio fue muy difícil para mí porque siempre he sido muy apática a la ruralidad por muchos temores, a los animales a muchas cosas. Me dio muy duro al principio porque siempre, pues he sido docente de aula en el área de matemáticas. Y ese cambio ya de entrar a la ruralidad, a trabajar todas las áreas. Para mí al principio fue muy, muy complicado, pero no en el transcurso del tiempo uno se va acoplando al trabajo con ellos.
(C, Palacio, comunicación escrita, 13 de noviembre 2023)

Por otro lado, la maestra Sandra Serna, Licenciada en Básica con Énfasis en Matemáticas, normalista en lengua castellana y magister en matemáticas, empezó en la docencia en el año 2005 en la zona rural, estuvo unos dos años en la ruralidad, de ahí en adelante hasta el año 2022 estuvo como docente en la zona urbana, para el año 2023 decidió dar un cambio y trasladarse a apoyar la comunidad de la institución Educativa Rural Salazar. Aquí se le presentaron algunas dificultades, pero las razones que ella expresa para haber ido a esta escuela fueron porque:

Se presentó la oportunidad de ir a una escuela rural bastante cercana y yo dije, bueno, es una oportunidad para llevar mis conocimientos y mi experiencia a los niños de la zona rural porque entre otras cosas nos encontramos con mucha, muy poquitas oportunidades. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)

Además, dentro de sus habilidades como docente pretendió implementar cambios en la sede, a lo cual infiere que “fue un gran error. Porque ese ha sido el gran talón de Aquiles, en mi caso, querer llegar a innovar y cambiar muchas cosas”. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023). Sus experiencias anteriormente como docente, en los comienzos de su carrera fueron con la Universidad Católica del Norte, era una educación no continuada, pues la entidad realizaba cambios de docentes cada año para evitar los apegos. Aun así, expresa haber sido una experiencia maravillosa, donde adquirió muchos aprendizajes, aún tiene estudiantes que la recuerdan y le hablan para contarle sus experiencias de vida. Al momento de partir expresa que sintió mucha tristeza, pues había generado gran empatía, acercamiento y lazos afectivos con sus estudiantes.

Ahora bien, para adentrarnos entonces a conocer más sobre su experiencia con la postprimaria recurrimos a algunas preguntas que dieran indicios sobre sus conocimientos al respecto. Entre ellas, ¿Cuándo tu llegaste a esa escuela rural, sabías a que te ibas a enfrentar?, ¿sabes o conoces acerca de la postprimaria? Dentro de este concepto, surgen algunos comentarios al respecto, desde el conocimiento y acercamiento que las docentes han tenido con el modelo.

Cuando se le realizan las preguntas a la maestra Mónica Villa, ella expresa que inicialmente no tenía ni idea que era lo que enfrentaría, que en la universidad siempre hablaban desde la pedagogía del amor, de todo lo bonito que es ser docente. Sin embargo, ella enuncia, “nunca nos imaginamos todo lo que se tiene que enfrentar uno en esos contextos ya cuando se está dando clase

y sobre todo en esos contextos rurales donde básicamente vas a trabajar con las uñas” (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023). Un desencuentro que ha dejado en evidencia la desarticulación de la formación inicial de maestros con la realidad educativa rural. Resalta también, que sobre la metodología postprimaria realizo algunas averiguaciones, pregunto con personas cercanas para poder acercarse un poco a lo que sería su trabajo como docente en la ruralidad.

Bueno, básicamente antes de irme si consulte que era el modelo postprimaria para uno no irse a ciegas, sabia ya entonces antes de llegar a la escuela que me tocaba con todas las áreas y todos los grados de sexto a noveno. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)

En medio de las entrevistas a las docentes se gestan diferentes percepciones sobre el concepto de postprimaria o ruralidad. La docente Cristina Gaviria por su parte manifiesta que:

La postprimaria nació para que nuestros estudiantes no se salieran tan rápido de sus contextos. De que no sé, no hubiera un desplazamiento a las zonas urbanas donde se podía continuar con sus estudios, sino aplazar o tener más a estas familias Unidas hasta que esos muchachos tuvieran un grado de escolaridad mucho más alto. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)

Mientras que para la docente cristina Palacio la postprimaria es entonces “un trabajo orientado básicamente por guías de aprendizaje en el que uno como docente es un orientador”. (C, Palacio, comunicación escrita, 13 de noviembre 2023). Y la docente Sandra Serna lo expresa de la siguiente manera: “A ver, la postprimaria es, desde la legalidad, es simplemente que los niños accedan a su educación de básica a secundaria. Sexto, séptimo. Octavo y noveno”. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023).

Desde una primera perspectiva se recopilan aquí diferentes percepciones que tienen los docentes sobre la postprimaria. Cuáles han sido sus experiencias y el acercamiento con la escuela para enfrentar los retos que allí surgen en el transcurrir de los días. Ahora bien, para profundizar en el conocimiento de las vivencias de los maestros, inicialmente fue de suma importancia la realización de entrevistas, ya que estas implican una colaboración recíproca entre el investigador y el entrevistado, pues este, debe escuchar atentamente mientras el participante narra sus propias historias. De este modo, se entrelazan una mezcla de relatos que da relevancia a la subjetividad de las personas, pero en este caso de los maestros, de sus experiencias y de lo que ha acumulado a lo largo de su trayecto como docente rural. Esta técnica permite reflexionar, descubrir y analizar en profundidad el objeto de estudio, desde las preguntas puestas en marcha y las conversaciones que van fluyendo para dar respuestas que permiten un acercamiento a la vida del docente. Es importante entonces, establecer un diálogo fluido entre el entrevistado y el entrevistador, esto marcará el éxito de la entrevista y el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

¿Qué es entonces la postprimaria?

Dentro de la búsqueda por conocer y comprender el concepto de postprimaria se han encontrado docentes que han hablado o se han acercado a las escuelas donde se imparte la postprimaria, pero en realidad lo han hecho para hablar o investigar en trabajos más enfocados al saber específico y a la mejora de procesos que tienen deficiencias claras en el área. Si bien estos docentes hacen referencias a la investigación en el campo de la postprimaria, lo hacen enfocados en una especialización de su área y un mejoramiento importante en ese proceso, no acoge los planteamientos de lo que es la postprimaria porque hay un centramiento en el saber específico en un mejoramiento específico que está mediado por lo urbano.

Para contrastar entonces estos planteamientos, se retomarán algunas investigaciones partiendo de lo que han pretendido indagar los maestros en las escuelas postprimaria de diferentes zonas del país.

En primer lugar, se analizó el trabajo de investigación transformación de la práctica de enseñanza en la ruralidad colombiana: un método de enseñanza basado en la resolución de problemas escrito por el maestro Edgar Eduardo Tavera Cardona para optar su título de maestría. El objetivo del maestro estaba enfocado en transformar el método de enseñanza de las matemáticas teoricista y tecnicista a un método basado en la implementación de problemas matemáticos, mediado por la pregunta ¿Qué cambios ocurren en una práctica enseñanza de la matemática a partir de la implementación de un método de enseñanza basado en la resolución de problemas?, aunque el maestro realizó esta investigación en una escuela rural con estrategia postprimaria del municipio de Supatá Cundinamarca, vereda la Magola. El docente realiza su investigación siempre relacionada con las estrategias de enseñanza aprendizaje que se efectúan en las guías de implementación de postprimaria y los conocimientos que él tenía. Entendiendo que no es docente formado en licenciatura en matemáticas, sino como ingeniero electrónico. El profesor en el momento en que se encontró con la realidad de la escuela decidió darle continuidad al proceso educativos que tenían los alumnos con el trabajo en guías. Aunque el método de los estudiantes estuviese basado en las guías, el docente dedicaba su tiempo a dictar una clase magistral donde pudiera dar claridad a las temáticas y explicar a los estudiantes. El PI (profesor investigador) presentaba los objetos matemáticos que se estudiaban en la cartilla como objetos terminados. En sus clases magistrales abundaban las fórmulas matemáticas y sus aplicaciones. Estas aplicaciones eran narradas como fenómenos que ocurren muy lejos de su vida diaria y de su contexto.

Durante la ejecución de las clases, el docente explicaba entonces algunos ejercicios y luego esperaba de los estudiantes la disposición y compromiso para que terminaran de realizar los ejercicios planteados por la guía. Poco a poco, iba explicando y aclarando las dudas que surgían en los estudiantes. Para los procesos de evaluación el docente elegía un conjunto de ejercicios y problemas muy similares a los del texto guía. los imprimía en unas hojas individuales para cada estudiante, finalmente, les solicitaba que los resolvieran. Esta actividad de evaluación era llevada a cabo al final de cada unidad de la cartilla.

Por otro lado, el docente sigue el hilo conductor de las actividades que se encuentran en las guías con el desarrollo de sus planeaciones. El profesor se plantea la necesidad de generar cambios en las estrategias para el desarrollo del pensamiento matemático en sus estudiantes, después de sus conocimientos adquiridos en sus estudios de maestría. El profesor implementa entonces su estrategia en ocho ciclos donde plante ejercicios de pensamiento matemático enfocados a la vida cotidiana, y de acuerdo con ellos lo que hace es evaluar su propia practica y la capacidad en el ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Comprende la relación que existe entre las estrategias de la implementación de la planeación y las estrategias de enseñanza que debe impartir para que sus estudiantes afiancen en sus conocimientos de razonamiento matemático.

En este sentido, dentro de la investigación, aunque esta se hace en una escuela de postprimaria, nunca se relaciona lo que es la postprimaria como tal, sino que se habla desde la comprensión de unos conocimientos básicos trazados por los derechos básicos de aprendizaje (DBA) en los lineamientos del MEN. Por lo anterior, se siguen generando inquietudes sobre lo que se considera como postprimaria dentro de la ruralidad, como ven los docentes este concepto y sus consideraciones y estrategias de aplicación como tal en las escuelas rurales.

Otro análisis realizado a diferentes percepciones sobre la postprimaria se realizó a la investigación *Cultura organizacional y deserción en los estudiantes del grado sexto de la postprimaria, de la sede educativa balcones i. e. instituto técnico agrícola del municipio de convención norte de Santander Colombia año 2016*, realizado por León Pallares Lilibeth y Trillos Jaramillo Josué, año 2018. En esta investigación pretendieron analizar concienzudamente las causas o las principales razones o factores de deserción escolar en el grado 6°, específicamente.

Dentro de los factores que causan la deserción escolar, los investigadores abordan temas como el desplazamiento, la pérdida de años escolares, la deserción escolar se presenta con cifras más altas en las escuelas rurales que en las urbanas, otro factor es que las mujeres desertan más que los hombres, esto contrario a las zonas urbanas, el bajo desempeño escolar también incurre en la deserción escolar. Por lo tanto, los investigadores mencionan que: “Aunque el fracaso escolar, responde a diversos factores, es innegable que por lo menos inciden en él de manera directa, el maestro (enseñanza), el alumno (aprendizaje) y la evaluación como procesador articulador y legitimador de dicho proceso” (León y Trillos, 2018). Esta investigación se desarrolló alrededor de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los factores que conllevan a la Deserción escolar de los estudiantes del grado sexto de la Postprimaria, de la Sede Educativa Balcones I. E. Instituto Técnico Agrícola del Municipio de Convención Norte de Santander Colombia año 2016?, se gestan entonces conversaciones competentes a los que es la deserción escolar y todo lo que con ella incurre para el estudiante, sus familias y su vida a nivel social y laboral. Aun así, cuando en el título de la investigación se menciona la postprimaria, nunca se habla de esta o se relaciona en el documento para acercar al lector a su definición, contexto o realidad. Dentro de la investigación se concluyen diferentes factores que implican esta deserción escolar y dentro de estos se encuentra la calidad escolar. Docentes poco preparados en cuanto a su formación docente. Allí también se habla desde

la gestión educativa y su eficiencia en el logro de los objetivos. Los tres análisis más evidentes y que se resaltan dentro de la deserción escolar están enfocados en la falta de recursos económicos, el bajo rendimiento académico y la inadecuada relación docente alumno. Las conclusiones a las cuales llega la investigación se presentan puntualmente en un análisis realizado en base a preguntas dirigidas a la población educativa, de allí partir del porcentaje de cada una para determinar si son mayores los índices de rechazo o aceptación de acuerdo con la variable considerada la cual respecta a las causas de la deserción escolar.

En un tercer lugar se toma en cuenta la investigación titulada *Fortalecimiento del Pensamiento Numérico y la Resolución de Problemas en Postprimaria*, escrita por Pedro Ignacio Useche Romero, en el año 2018. En esta investigación se planteó como objetivo fortalecer el pensamiento numérico y la competencia de razonamiento en los estudiantes del grado sexto de la I.E.D. Hortigal sede principal. Para lograr alcanzar los objetivos se trazaron rutas metodológicas enfocadas en unidades didácticas relacionadas con la comprensión y el descubrimiento de los números relativos. Dentro del proceso se toman en cuenta momentos usuales de una sesión de enseñanza aprendizaje desde la metodología Postprimaria. En busca de determinar las particularidades de los procesos académicos y curriculares desarrollados por la institución educativa, surgen la necesidad de plantear estrategias de mejoramiento desde las diferentes áreas. Pero en este caso, se opta por la ejecución de un proceso de intervención como herramienta pedagógica de apoyo a los aprendizajes y desarrollo de habilidades matemáticas. Esta investigación fue guiada por la siguiente pregunta de investigación ¿Qué avances se evidencian al trabajar desde la perspectiva de resolución de problemas con estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Departamental Hortigal, concernientes a la comprensión de los números relativos?, lo que se hizo en el desarrollo de la investigación fue recurrir al marco de la metodología escuela

nueva para poder fundamentar las bases del desarrollo de las actividades en torno a las matemáticas. Implementando una estrategia didáctica que contribuye al desarrollo del pensamiento numérico, mediante actividades constituidas en seis sesiones desde la visión del modelo de postprimaria. El proyecto de intervención se llevó a cabo con la participación de los estudiantes del grado 6° de la institución Hortigal en el municipio de La Palma Cundinamarca, quienes presentan edades que oscilan entre los 11 y 14 años, provenientes de las diferentes veredas aledañas a la institución. “Como evidencia de esto los estudiantes lograron progresivamente establecer conceptos afines con los números relativos, desde el uso de magnitudes, desplazamientos, distancias, orden, opuestos, valor absoluto, recta numérica, líneas de tiempo, entre otros” (Useche, 2018, p. 44). Las conclusiones de esta investigación también se encuentran directamente relacionadas con la asignatura como tal y sus contenidos. Aunque se menciona la postprimaria, no se retoma su concepto ni se habla de ella dentro del desarrollo de la investigación. Por lo que la sistematización realizada pretendió indagar sobre los avances en la comprensión del número relativos y del cero en los estudiantes del grado sexto. Nuevamente queda en evidencia que el termino postprimaria se utiliza de una forma vaga y común, sin darle un concepto o la importancia que amerita.

Continuando con los análisis de investigaciones que se han desarrollado se encuentra en cuarto lugar la tesis *Ambiente virtual de aprendizaje en el área de matemáticas en modelo flexible Postprimaria grados sexto y séptimo, para fortalecer el trabajo colaborativo* desarrollada por Yudi Milena Leal Acevedo en el año 2014. Esta investigación se desarrolló entonces con la finalidad de fomentar y diseñar un ambiente virtual de aprendizaje para los grados sexto y séptimo en el área de matemáticas de la “Institución Educativa Villanueva”- Cimitarra-Santander, perteneciente al sector público y ubicada en el área rural. Se pretendió fortalecer con el desarrollo de la estrategia, el trabajo colaborativo y aprovechar la simultaneidad de espacio y tiempo para alcanzar

aprendizajes significativos. La metodología que se desarrolló para esta investigación consta de una aplicación de método mixto, bajo el enfoque del diseño secuencial explicativo. Inicialmente se aplicó un cuestionario que diera cuenta de las debilidades y fortalezas que tienen los estudiantes en el área de matemáticas, se guio la investigación con la pregunta ¿Un ambiente virtual de aprendizaje para el área de matemáticas del grado 6° y 7°, puede fortalecer el trabajo colaborativo y aprovechar la simultaneidad espacio-temporal, favoreciendo aprendizajes significativos? y se planteó por lo tanto el objetivo de Diseñar un ambiente virtual de aprendizaje para el área de matemáticas de los grados sexto y séptimo, de la “Institución Educativa Villanueva”- Cimitarra-Santander, para fortalecer el trabajo colaborativo y aprovechar la simultaneidad de espacio y tiempo para alcanzar aprendizajes significativos. Luego se reconocieron las limitaciones y delimitaciones que se podrían presentar durante el desarrollo de este.

Durante el desarrollo de la investigación se habla de la postprimaria dentro del problema de investigación, desde un concepto básico, y enmarcándola en cinco principios teóricos que rigen y guían esta metodología educativa. Es el único momento de la investigación donde se habla de los términos o conceptos de la postprimaria, de ahí en adelante se habla sobre el tema específico y la centralidad que pretende la investigación. Nuevamente creando un vacío entre el contexto y el enfoque de la presente alternativa, pues, sigue siendo un desarrollo investigativo encaminado al área específica en sí y en las oportunidades de mejora que se pueden presentar con la aplicación de estrategias y conceptos de aprendizaje. Con la conclusión de los análisis encontrados con la aplicación de las estrategias y actividades se evidencian inicialmente la relevancia del trabajo en grupo para las clases de matemáticas, lo que permite en el estudiante un rol más activo que requiere de él un alto nivel de participación e involucración en las actividades. Los resultados también reflejaron el rol del docente y el estudiante, arrojando transformaciones positivas, permitiendo que

el estudiante pueda hacer parte de sus procesos de enseñanza aprendizaje y que el docente sea su guía, acompañante y asesor. Otra evidencia dentro de resultados deja ver la insatisfacción de los estudiantes para el trabajo con las guías de postprimaria, de acuerdo con la desactualización de estas y poca dotación en la Institución. En general las conclusiones del proyecto se enmarcan entonces en el ejercicio y la aplicación de un (AVA) Ambiente Virtual de Aprendizaje, mediado por la aplicación de del desarrollo de actividades planeadas para los estudiantes en el marco de los Números Naturales y Enteros. Por lo antes mencionado, se puede recaer nuevamente en la reflexión sobre la falta de claridad sobre la postprimaria y el acercamiento preciso a las áreas concretas fundamentales que se dictan dentro del MEN en todos los contextos educativos y el desarrollo de la investigación enfocado en el fortalecimiento de un contenido en específico del área, en este caso de las matemáticas.

En un contexto diferente y siguiendo en hilo de la recopilación de investigaciones que hablan y se desarrollan en ambientes de aplicación de postprimaria, se retoma en quinto lugar la investigación *Implementación ortográfica en la postprimaria, escuela rural Aguachica, capitanejo, Santander* realizada por Lilian Katherine Villamizar Cáceres, en el año 2016. El desarrollo u objeto de estudio surgió de las observaciones realizadas durante los momentos de espacios alternativos que para el refuerzo de competencias pedagógicas más débiles. Dentro de estas se incluía la lectoescritura, específicamente la gramática y ortografía. Esto desencadenaba entonces un foco de atención que recaía sobre el manejo del lenguaje oral y escrito. De ahí se dio por considerada la necesidad de ejercer acciones puntuales pedagógicas, directivas y curriculares que permitan al estudiante promover la cultura lingüística. por ello, se hizo necesario despertar en los alumnos ese sentido de pertenencia por su idioma y así lograra apropiarse de él y de los proyectos establecidos para el fomento de la gramática y la lengua materna. Otro foco de atención

que se pudo evidenciar fue el desinterés por la lectura que presentan los estudiantes, principalmente luego de superar la básica primaria. Por lo anterior surgió la pregunta de investigación ¿Cómo mejorar la ortografía en los estudiantes de postprimaria de la Escuela Rural Aguachica, Capitanejo, Santander? Guiada por el objetivo Implementar un proceso pedagógico con los estudiantes de postprimaria, de la Escuela Rural Aguachica, para fortalecer su desarrollo ortográfico. Se pretende con la propuesta que se mejoren dentro de las practicas educativas cotidianas transformaciones significativas, y, por tanto, que sea notorio el fortalecimiento de la lectura y la escritura. De esta manera, manifiesta la investigadora, estarían mejor preparados para dar continuidad a sus estudios de bachillerato y superiores, en caso tal que decidan continuar con sus procesos de formación. Se identifican los limitantes que pueden interferir en el adecuado proceso de la investigación, como lo son el desinterés de los estudiantes por la implementación adecuada del lenguaje, desinterés en el aula por los procesos de lectura, poca variedad d recursos literarios y poca cooperación por parte de los padres de familia. Se uso en la implementación de esta estrategia una metodología mixta, de carácter cualitativo y cuantitativo. Dentro de la recolección de la información se desarrollaron observaciones, encuestas análisis de documentos entre otros, que permitieron un acercamiento al desarrollo de las estrategias de la investigación. Al revisar el análisis de los resultados de la aplicación de los test y postest, se pudo corroborar que las estrategias implementadas para mejorar las competencias gramaticales fueron positivas, pues se evidencio una notable mejoría en los resultados de los estudiantes. Nuevamente se evidencia un acercamiento a los planteamientos de Derechos Básicos de Aprendizajes, desarrollados a un área en específica y en temas concretos del área. Sobre la postprimaria solo se reconoce que los estudiantes pertenecen a esta modalidad educativa y trabajan sobre estrategias o modelo flexible. Se siguen evidenciando los vacíos en la

contextualización de lo que es en realidad el modelo de postprimaria y porque se desarrolla en el área rural.

Y, por último, otra investigación que permite un acercamiento a los análisis respectivos sobre las consideraciones de la postprimaria se titula *Estrategia pedagógica basada en acuaponía para la IED Colegio Básico Postprimaria I Rural Hortigal*, elaborado por el biólogo John Edward Cano Arango en el año 2022, para optar título de especialista en Educación Ambiental. La ejecución de este proyecto fue llevada a cabo en la Institución Educativa Departamental (IED) Colegio Básico Postprimaria Rural Hortigal ubicado en la vereda Hortigal del municipio de La Palma – Cundinamarca, el cual se caracteriza por su línea técnica titulada en agroindustria alimentaria por el SENA. Se inserta en la búsqueda de herramientas pedagógicas transversales para la enseñanza de las ciencias naturales, y motivar a los estudiantes no solo a cumplir con las actividades asignadas en clases, sino, ponerlo en práctica en su diario vivir. Esto evidenciando que la institución cuenta con espacios para el desarrollo de actividades agropecuarias experimentales en pequeña escala en el área de las ciencias naturales. Aun así, se evidencia que dentro de la malla curricular las practicas establecidas apuntan a medidas tradicionales que afectan el medio ambiente. De ahí, surge la necesidad de fomentar buenas prácticas de agroindustria que favorezcan el cuidado y la conservación del medio ambiente. Por lo anterior se planteó la pregunta de investigación ¿Cómo a través de la implementación de un sistema de cultivo acuapónico se logra generar un entorno de aprendizaje participativo en la IED Colegio Básico Postprimaria Rural Hortigal encaminado al cuidado, la conservación de los ecosistemas acuáticos y practicas agropecuarias amigables con el ambiente? Y guiado por el objetivo Diseñar un entorno de aprendizaje participativo en la IED Colegio Básico Postprimaria Rural Hortigal a partir de un sistema de cultivo acuapónico para facilitar procesos de educación ambiental. Se desarrollan entonces los análisis del

terreno y se evalúan las posibilidades de la implementación del proyecto de acuerdo con las condiciones particulares de cada uno de los involucrados en el proyecto. Seguidamente, se establece entonces un sistema acuapónico en la institución educativa que le permita a los estudiantes interactuar con el medio ambiente desde la realidad de su contexto y poder brindar a nivel pedagógico un modelo alternativo de cultivo amigable con su entorno. Esta estrategia pone en juego el conocimiento de los estudiantes, permite la interacción a base de preguntas, promueve la formulación de preguntas de investigación, pone en juego saberes previos y difiere afirmaciones llevando a los alumnos al debate con argumentos causando la reelaboración del conocimiento inicial, entre otros factores que surgen y fluyen a través del modelo que se investiga. También, se pretende inculcar valores que influyan en las posibilidades del estudiante para el cuidado y la protección del medio ambiente. Con el desarrollo e implementación del proyecto, Finalmente, se plantea adoptar una herramienta practica que satisfaga las necesidades de los estudiantes para desarrollar competencias a través de la articulación de lo ecológico, lo social, lo físico y lo biológico en el marco de la educación ambiental transversal frente a las demás áreas del saber. Para la metodología de la investigación se utilizó un método mixto de tipo cualitativo y cuantitativo mediante la implementación de la acuaponía como un estudio de caso. El proyecto se enmarca en la línea de “Globalización y desarrollo sostenible”, pues se enfoca en brindar soluciones a los problemas ambientales causados por las prácticas tradicionales en el cultivo de peces y plantas de consumo humano en el municipio de La Palma, Cundinamarca, es importante resaltar que el proyecto se llevó a cabo con los estudiantes de los grados décimo y undécimo que cursan la media técnica con el SENA. Se elaboro una fase diagnostica, una fase pedagógica y una fase de seguimiento y acompañamiento en la implementación y desarrollo de este. Se realizo seguimiento al crecimiento de plantas y peces a partir de fichas de registro donde se verificaban variables físicas

y químicas del cultivo acuapónico. Las conclusiones del proyecto están relacionadas directamente con los resultados arrojados mediante la implementación de los cultivos acuapónicos y se recomienda que el proyecto esté relacionado con las condiciones de calendario académico, con la finalidad de que para los tiempos de vacaciones ya se haya sacado los cultivos de peces y cosechas de plantas lo que favorece la productividad. Y también, que todas las áreas deberían apropiarse del proyecto y proponer desde sus diferentes campos de acción actividades que giren en relación con él.

Es un transcurrir de estrategias, métodos y técnicas de implementación de proyectos que se enfocan en un área específica, pero que se imparten en escuelas rurales donde se trabaja la postprimaria. Esto deja por visto que, aunque se considere a la postprimaria como una educación diferente de acuerdo con el entorno donde se ejecuta, y el tipo de población para la cual está dirigida, aun se sigue en el mismo marco de desarrollo global desde las áreas específicas y el enfoque diferenciador del fortalecimiento de falencias de acuerdo con esas áreas.

6.2. Postprimaria en movimiento, pensamientos y sentimientos.

En una construcción de pensamientos, emociones y sentimientos que afloran dentro del aula, el maestro se convierte en protagonista. Es en estos espacios donde el maestro vive junto a los alumnos experiencias significativas que se convierten en historias de vida. Es el maestro quien, con sus actividades, conocimientos y acercamiento con el alumno, con el entorno y la escuela, permite al estudiante abrir su mente al aprendizaje, al transcurrir de experiencias y a socializar, compartir y sobre todo a innovar y crear. Son espacios de aprendizaje que favorecen el desarrollo del alumno, así como también del maestro.

De la misma forma, la escuela permite que el maestro se enfoque en el desarrollo de su vida y la capacidad de habitar en estos espacios. Por consiguiente, esto permite al maestro formar una identidad profesional, relacionada con su contexto, con su enseñanza, con su práctica y cómo esta se ve permeada por la interacción con el contexto. De ahí que, el maestro puede entender y comprender la subjetivación de sus emociones dentro de ese transcurrir educativo, dentro de las vivencias que emergen en el día a día y la capacidad de crear producciones pedagógicas que giran en relación con el aula, la diversidad de los alumnos y las estrategias de enseñanza aprendizaje.

En la búsqueda por la interpretación de las emociones que surgen en el aula, por reconocer en el maestro su identidad profesional, esta es entendida para Vaillant (2007) como “la definición de sí mismo” (p. 3). Pero también, esta se encuentra permeada por diversos factores los cuales forman parte de la identidad social del maestro. Por lo tanto, se ejerce una relación dentro del contexto que habita. Así lo menciona Vaillant (2007), al referir que:

pues esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del “grupo profesional docente” y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación (con los “no docentes”). (p. 3)

Por consiguiente, el maestro que vive la escuela que habita, que comparte allí experiencias con la comunidad, con el aula y con los alumnos, es un maestro que forja su profesionalismo y que adquiere valor y significado ante la sociedad. Es reconocido, visualizado como aquella persona que enseña, que cambia mundos y perspectivas y que tiene la capacidad de transformar vidas. Todo esto permite que sea identificado y diferenciado dentro de las demás profesiones y dentro de las demás personas de la sociedad.

En consecuencia, el maestro cumple un papel dual dentro del sistema educativo. El maestro es al tiempo objeto y sujeto de este. Por un lado, es objeto en tanto cumple con un rol profesional determinado, mediado por unas condiciones laborales que le impone el sistema, los fines, las metas y las practicas educativas. Y dentro del rol como sujeto se destaca su condición como individuo con una trayectoria formativa, convicciones y apuestas educativas propias. Esto resalta la importancia del maestro como productor y reproductor del sistema educativo, así como su relevancia en la educación rural. (Montoya de la Cruz, et al. 2021, p. 3).

Por lo tanto, cuando se habla de identidad, de subjetividad, de emociones, pensamientos y sentimientos, se habla del maestro, de su vida y la capacidad de transformar con cada practica pedagógica el espacio, los momentos y la vida. Por eso, es importante escuchar lo que los maestros piensan de ese espacio que habitan, como se han apropiado de él y como han generado transformaciones para su propia vida y para su propia practica más allá de la transformación del aula y de la vida de los alumnos. Cómo los pensamientos y sentimientos que afloran en el espacio de la escuela permiten esa generación de emociones, surgimiento de pensamientos que convierten a la escuela en un espacio para habitar; por lo tanto, aquí se conocerán las voces de las maestras que hicieron parte de este camino de aprendizaje y que favorecieron el acercamiento a su proceso de enseñanza y transcurrir, visualizando la escuela como un espacio físico para habitar y aprender.

Para ahondar en los pensamientos, sentimientos y producciones de las maestras, fue necesario en el primer capítulo de estos análisis realizar una contextualización sobre los inicios de las maestras en los entornos de la ruralidad y el trabajo con la postprimaria. Sus conocimientos acerca de ella y como se relaciona con la teoría y las leyes que establecen su funcionamiento dentro del territorio. Para poder indagar con propiedad sobre las historias de vida de las docentes, se hizo

necesario recurrir a las entrevistas, este es un proceso que facilita la interacción, pues es una colaboración entre el entrevistado y el entrevistador.

En consecuencia, esta investigación marca la diferencia dentro de las investigaciones que se enfocan en el maestro rural, o en la postprimaria. Traza una ruta dentro del paradigma investigativo cualitativo, se encamina por la investigación y el conocimiento del saber pedagógico, y tomando como eje central la foto narrativa, que tiene lugar al escuchar las voces de cuatro maestras de postprimaria rural a través de la observación de fotografías que muestran el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

En este apartado se desarrolla entonces un momento donde se partió del reconocimiento y la identificación de posibilidades que se abrían para encaminar el desarrollo de esta investigación. Facilito el acceso y la comunicación con las maestras, la posibilidad de tenerlas a todas cuatro dentro de la misma institución educativa, siendo ellas maestras de las sedes rurales anexas a esta. Así, se analizó la posibilidad de vincularlas al propósito y objeto de esta investigación, partiendo de la importancia que tienen como compañeras de trabajo, el aporte a la vida en sociedad y el desarrollo investigativo que aquí se plantea, además, aportan referentes significativos a la hora de analizar los pensamientos, sentimientos y producciones del maestro rural cuando vive la escuela.

Con las cuatro maestras se logró un acercamiento positivo, ameno y que posibilitó el desarrollo de las entrevistas, la observación de las fotografías y el cruce de preguntas y respuestas, en medio de risas, café y un poco de alegría. Después de acordar y establecer fechas para las entrevistas, algunas no se dieron como se había pactado, por lo cual se recurrió a correr horarios que facilitarían la interacción con las maestras. Luego de poder llegar al acercamiento y la realización de las entrevistas, se procede con la transcripción de estas. Estas transcripciones permitirán visualizar las líneas, frases y acontecimientos que han marcado la experiencia de las

maestras. Estas se llevarán en vía del desarrollo de la investigación y en líneas con los apartados que surgen de los análisis respectivos al momento del cruce de información de acuerdo con autores y las perspectivas de las maestras y su realidad en el contexto rural. En este sentido, se analizan aquellos pensamientos que tienen en común o las divergencias que surgen en las maestras, y las comprensiones de estas darán lugar a la comprensión de “la escuela como un espacio físico para habitar”.

La escuela como un espacio físico para habitar.

La escuela es un espacio para conocer, en ella se comparten saberes, experiencias, se generan aprendizajes y se favorece la interacción de las comunidades. La escuela es vista como ese espacio que permite el encuentro de todos. Es un constructo de aprendizajes en conjunto, los cuales benefician tanto a alumnos como a los maestros. Los espacios habitados en la escuela trascienden, al implicar un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas.

Dentro de este construir de la escuela como un espacio para habitar, es preciso reconocer que no tiene presencia por sí sola, sino que son las comunidades quienes hacen de este, un espacio apto, oportuno y propositivo para habitar. Los maestros confluyen allí como portadores de conocimiento, como dadores de sentido y promotores de aprendizaje. Son ellos quienes, con su práctica, sus propuestas y sus vivencias hacen de este un espacio para habitar en compañía de las comunidades. Por lo tanto, se hace necesario recorrer esas historias que tienen las maestras participes de esta investigación sobre sus acciones, capacidades y emociones que les han permitido habitar la escuela. De ante mano, la gratificación y la ética oportunamente dada, donde se llegó a un acuerdo para que sus voces fueran replicadas, escuchadas y plasmadas aquí. Documentos

firmados previamente donde se acepta la mención de sus nombres y la escritura de sus voces en este recorrido de sentido, importancia y vivencia de las maestras rurales de nordeste antioqueño.

Ahora bien, para continuar con esta construcción es preciso reconocer que las emociones habitan y permean la vida del ser humano en el día a día y en todos los sentidos. Los maestros, no escapan a estos sentimientos y estas emociones. Por lo tanto, las emociones son entendidas según Gómez y Calleja, (2016), citando a (Deigh, 2010; Ekman, 1999) como “un patrón observable específico y limitado de respuestas desencadenadas por la interpretación de una situación u objeto como amenazante para el bienestar y la supervivencia” (p. 97). Así que, las emociones siempre están presentes de acuerdo con las situaciones que se viven diariamente, estas también se presentan en dos formas o propósitos según la situación que se enfrenta, hay emociones positivas y negativas. Dentro de otras posturas, los mismos autores Gómez y Calleja, (2016), citando a James (1884), aluden que este hace referencia al concepto de las emociones “como el resultado de la percepción del individuo, es decir, de su experiencia subjetiva, de los cambios fisiológicos que se generan y su impacto personal” (p. 97).

Por consiguiente, las emociones varían de acuerdo con la situación y la persona que las vive, todos expresan sus reacciones ante una situación de manera diferente. Esto es lo que hace de cada persona un ser único. Así que, dentro del construir emocional con las maestras, sus percepciones y subjetividades parten de la pregunta ¿Qué sentimientos emergen en ti cuando llegas a la escuela?, así, las maestras lograron interactuar con esta pregunta, acercarse a la posibilidad de traer a colación sus recuerdos, hacerlos presentes, y hasta vivirlos nuevamente. Al reconocer la importancia de ese espacio y de los acontecimientos que allí surgen mediante la práctica y los procesos de enseñanza con el alumno y la comunidad, fue posible y decible como afloran sus emociones al recordar cada vez que pisan su suelo.

Avanzando entonces en este razonamiento, en este construir de emociones. La maestra Cristina Gaviria responde con emoción, con satisfacción y mucho brillo en su mirada a la pregunta. Ella expresa que llegar a la escuela le genera mucha felicidad. En sus propias palabras y dando paso a su voz, expresa:

[...] ahora que estoy en este en esta nueva institución llego y no me dejan ni siquiera bajar de la moto, y son saludándome, abrazándome profe, ¿cómo le fue profe? ¿Cómo está? Es demasiado satisfactorio sentir que somos importantes en ese lugar y que lo que estamos haciendo, lo estamos haciendo tan bien que nuestros niños de una u otra forma con esos abrazos, porque son abrazos sinceros demuestran la gratitud. el corazón se siente palpar mucho más fuerte, entonces [...] ¡eh! Llegar, y no solamente en la institución educativa, en el recorrido, desde el municipio hasta la vereda, los padres de familia o la misma comunidad que se encuentra allí le salen a uno en la carretera, o te gritan profe, Buenos días profe, ¿cómo está profe? Ve tenemos un daño en la manguera profe, no hay agua en la institución, profe qué vamos a hacer. Entonces, siempre como esa docente ahí al “pie del cañón”, como se dice, transformando cada uno de esos territorios. Es una sensación maravillosa y quiero seguir siendo docente rural y me apasiona ser docente rural. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)

Las palabras de esta docente permiten evidenciar su vibra, su emoción, y la satisfacción con su labor. Es el agradecimiento con la vida, con su gente y consigo misma por la labor y el deber cumplido.

Así que, estas son formas de ver cómo se refleja el compromiso que asumen los docentes en los diferentes contextos rurales del país, la importancia que ven en su territorio y el adeudo que asumen con su labro, aun en condiciones difíciles, así como lo menciona Iral, et al. (2023) “los

docentes rurales en nuestro departamento a menudo se encuentran aislados en sus escuelas, viviendo una especie de aislamiento en sus esfuerzos individuales y enfrentando el abandono social por parte del Estado” (p. 41). Es, por lo tanto, necesario observar las formas que tienen los maestros de vislumbrar en sus escenarios, para acompañar, orientar y proporcionar a sus estudiantes propuestas pedagógicas para la vida.

En este mismo sentido, para la maestra Mónica Villa, es un placer estar en la escuela, es alegría, es felicidad, en su propia voz resalta:

Yo amo la escuela en la que trabajo, entonces yo creo que realmente en diez años que llevo laborando allá solo hubo un tiempo que fue esa época de violencia que me daba pereza llegar a la escuela, pero era porque iba a enfrentarme como a un grupo armado porque iban a estar allá, por todo lo que eso significaba, fue lo único que me genero pues como ese tedio a ir a la escuela, de resto yo me siento enormemente feliz en la escuela, yo diría que mucho más que en mi casa, esos chicos, yo los veo ya como parte de mi vida, ese contexto, esas familias, esa escuela, trato de cuidarla, de que los niños la cuiden, de que el lugar este bonito, este agradable. Realmente me da mucha alegría ser docente rural y trabajar en este momento ahí donde estoy. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)

En contraste, las palabras de esta maestra, es la voz propia, pero desde el sentimiento, desde lo que se forma emocionalmente y dentro de esas particularidades, como lo han asimilado en sus contextos.

Evidenciar las potencialidades emocionales que se han gestado en los maestros rurales es vivir nuevamente el espacio, la práctica ejecutada, los proyectos desarrollados. Reconocer el valor del maestro mediante sus emociones, como ser sintiente, luchador, capaz de enfrentar y superar adversidades para poder cumplir, no solo cumplirle a una comunidad, sino también, cumplirse a sí

mismo con esos retos del día a día. Evidentemente, el rezago del estado está latente, en pleno siglo XXI. No por ello, los docentes han dejado sus compromisos, al contrario, cada día los asumen con mayor esmero y responsabilidad.

En este mismo hilo conductor, la docente Cristina Palacio, ve la escuela rural como un espacio que trajo consigo cambios en su perspectiva de ver la vida en la ruralidad, generó en ella cambios emocionales significativos que le permitieron dar lo mejor de sí. Fue una enseñanza de vida. La maestra vivió una experiencia muy corta en las aulas de la postprimaria, pero fue para ella una experiencia que le permitió reinventarse, repensar y cuestionarse sobre su práctica y lo que implicaba el educar en la zona rural. La maestra manifiesta desde sus sentimientos que:

cuando yo llegaba los primeros días. Yo me sentía muy triste, yo me sentaba a llorar porque me sentía muy triste. Ahora, inclusive, que estoy, digamos, a portas de salir por lo de la vinculación. Se siente nostalgia porque el proceso de enseñanza fue solo un año, y uno siente que ha sembrado ya un proceso y se siente nostalgia, pero a la vez como satisfacción también porque sabe que he hecho un proceso bonito. (C, Palacio, comunicación escrita, 13 de noviembre 2023)

Entendiendo esto, es posible reconocer que dentro de los factores que desencadenan las emociones, esta maestra pasó por diferentes sentimientos en su transcurrir dentro de la escuela rural, recapitulando, ella nunca antes había ejercido en la ruralidad, fue una experiencia totalmente nueva, pero que le permitió aprender y cambiar sus pensamientos, pudo ver el esfuerzo y el valor que tienen estos niños y jóvenes para acudir al espacio educativo y buscar las posibilidades de superarse y mejorar su calidad de vida.

De manera análoga, para la docente Sandra Serna, la escuela es un espacio de interacción, de reconocimiento. Aun así, ella tiene particularidades en este sentido, prefiere vivir la escuela desde el exterior, desde el fomento de la cultura o del deporte.

Dentro del factor educativo rural, la docente vivió experiencias totalmente diferentes en el entorno, llegó a la escuela Rural Salazar con unas expectativas, con propósito de trabajar y educar. Estrategias que fueron truncadas por la comunidad, no llegaban a acuerdos sobre las prácticas pedagógicas y se gestaron discusiones que afloraron divisiones entre la comunidad. Estos factores generaron desolación, desconsuelo y tristeza en la maestra. Esto le generaba como ella misma lo expresa, las ganas de solicitar un traslado. Aun así, la maestra logró terminar su ciclo escolar allí, en medio de las dificultades, los desencuentros y los aires pesados que se generaban en la comunidad y que por supuesto se transmitían a los estudiantes.

La docente tomó la decisión de ir a la escuela rural Salazar debido a que se presentó la oportunidad de ir a la ruralidad, llevaba muchos años como docente urbana, impartiendo solo el área de matemáticas, por lo tanto, la docente lo vio como la posibilidad de dar a conocer sus saberes, llevar sus conocimientos y su experiencia a los niños rurales, una comunidad que entre otras cosas son de pocas oportunidades. Después de querer vivir esta experiencia, la maestra manifiesta que:

fue un gran error. Porque ese ha sido el gran talón de Aquiles, en mi caso, querer llegar a innovar y cambiar muchas cosas. Entré a chocar con papás, con compañeros. Entonces no ha sido lo mejor. Hoy en día pienso que hubiese sido mejor seguir como venían, entregué un libro y póngalos a transcribir, porque cuando cambié esa forma de ser a organizar y hacer muchas cosas, todo cambió, pues choqué, y choqué porque estaba enseñando cosas muy difíciles, que los muchachos no estaban acostumbrados y empezó a suscitar un montón de cosas que no esperaba. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023).

Estas percepciones cambiaron todo el panorama y las ganas con las cuales la docente llegó a la comunidad, sus ganas de mejorar, de cambiar, de fortalecer los procesos se vieron truncados y esto generó tedio en su forma de impartir el conocimiento. Ella expresa entonces desde sus emociones y en respuesta a la pregunta por sus sentimientos al llegar a la escuela que:

No, cuando llegue delicioso, delicioso, muy rico, porque el ambiente era muy rico para trabajar, incluso este año, digámoslo hasta un marzo, abril muy rico para trabajar. Después cambiaron las cosas. ¡No! ahoritica el sentimiento es que me da pesar ver cómo ciertos papás no dejan que sus hijos prosperen y que se muestren como ellos son, o sea, porque hacen las cosas con miedo y un temor de una manera evidente. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)

Así que, expresa situaciones vividas, experiencias con los estudiantes. No todos tienen las mismas posibilidades, ni los mismos recursos, por lo tanto, afloran angustias, en este caso, desde la historia contada por la maestra.

Yo veo, por ejemplo, la semana pasada. Que salíamos, no íbamos a tener clase. Un estudiante me llevaba y me dijo, profe, venga, yo no me puedo venir para acá. Digo que tengo clase y me vengo para acá. O sea, no quieren estar en sus casas ellos en estos momentos, o sea, yo no tengo dificultad con los muchachos, no hay ninguna dificultad, ninguna. Me hacen dibujos y se escriben el nombre conmigo y todo eso. O sea, me siento en una más de ellos, pero cuando está el papá o la mamá, la actitud cambia. Ellos son callados, silenciosos, muy diferente a cuando estamos solos, temerosos, sí, muy temerosos. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)

Percepciones, dicotomías, subjetividades que afloran de acuerdo con las relaciones que surgen en el aula, y que por supuesto, afectan a los docentes. Sensibilidades en la vida de cada ser,

que siente, piensa y le permiten así crear ambientes de aprendizajes actos para las poblaciones que habitan y por ende les permiten desarrollar momentos de reflexión en la práctica pedagógica. Dentro de las reflexiones que pueden surgir en la interacción docente – alumno, o docente – familia, surgen entonces emociones que se pueden expresar en este capítulo, encaminadas al docente en sí, más que en su relación con el estudiante mismo.

Es así como se puede hablar de las emociones en la escuela, pero desde este punto, es latente la necesidad de hablar de las emociones del maestro en la escuela. Alagarda (2015), citando a Davidson (2012), menciona que “la gestión de las emociones debería preceder a la enseñanza de contenidos académicos”, entonces, se puede comprender que de la calidad de los contenidos académicos depende la gesticulación de las emociones. En este sentido, el docente debe ser una persona preparada no solo académicamente, sino también, emocionalmente. De esta manera podrá contribuir al buen desarrollo emocional de sus pupilos. Entonces, como se entiende el factor emocional del docente, si siempre esté se encuentra permeado por el estudiante.

Las emociones surgen en diferentes momentos, algunos planeados otros inesperados, de igual modo, el ser humano siempre está en constante interacción con las personas, con el entorno que le rodea. Por lo tanto, las emociones siempre estarán latentes en su vida diaria. Si el ser humano no está preparado para esa constante interacción, pueden surgir emociones negativas que interfieren en su bienestar. De ahí, la necesidad de contar con un repertorio de habilidades sociales que permitan la adecuada gesticulación de las emociones.

Las maestras dentro de su interacción en la escuela sienten alegría, felicidad, y motivación para enfrentarse a su labor, estas emociones han surgido de acuerdo con diferentes factores que viven en el aula, en los espacios de interacción y en los momentos de encuentros con la comunidad. Pero también, cuando se presentan factores negativos, surgen emociones de tristeza, de

desconsuelo, o hasta la latente necesidad de desertar o abandonar el cargo. De ahí la importante necesidad de generar cambios en el desarrollo emocional; así como es indispensable en los alumnos, lo es aún más en los docentes. Pues, son estos quienes intervienen en el adecuado desarrollo educativo, emocional y preparan al alumno para la vida en sociedad.

Esto queda claro cuando Alagarda (2015) menciona que, las nuevas perspectivas educativas se están centrando y enfocando en el adecuado desarrollo del alumno y por lo tanto las variables que interviene se visualizan más allá de una única vertiente cognitiva. Por lo tanto, es necesario el planteamiento de nuevos propósitos donde el aprendizaje social y emocional tengan un papel fundamental dentro de la vida académica del alumno, (p. 8).

Pensando en los factores que benefician a los alumnos, es importante pensar también en los maestros. Por lo tanto, “las habilidades sociales y emociones tienen un papel fundamental en la escuela y en el posterior desarrollo humano” (Alagarda, 2015, p. 8).

Maestros estables emocionalmente contribuye a alumnos bien educados, premisa que se entienden en los diferentes estudios, artículos o investigaciones que hablan sobre las emociones en la escuela, en este sentido, se asume que son los estudiantes quienes deben recibir el acompañamiento, la educación y el apoyo en el manejo y adecuado control de sus emociones. Esa sensibilidad hace que los alumnos alcancen una adecuada gesticulación emocional y, por ende, estén preparados para la vida en sociedad.

En este mismo sentido, los maestros reciben en su formación inicial y continua procesos formativos que los preparan para la vida en la escuela, pero no en la escuela rural. Se habla de una educación en ámbitos generales, enfocada en la diversidad del alumno, del aula y de las asignaturas a impartir. Pero, poco se habla de la diversidad del entorno, del territorio y sobre todo de la educación en la ruralidad donde el maestro debe asumir un rol más allá de las asignaturas o lo visto

en la academia. Y es ahí, en esos espacios rurales donde se viven tantas emociones como actividades propuestas.

Que han pasado las maestras de los imaginarios.

“Un imaginario no es una ficción ni una falsedad, sino que se trata de una realidad que tiene consecuencias prácticas para la vida cotidiana de las personas” (Ayala, 2014, p. 23). En este sentido, desde el accionar de los maestros rurales, se habla de los imaginarios que han vivido en la ruralidad y que les han permitido ser conscientes del proceso en su entorno. Por lo tanto, los imaginarios están ligados a un constructo social que se ha visto enfocado en todo aquello que les pertenece y les ha permitido formar la subjetividad.

La realidad social tiene por lo tanto un carácter construido, pues los sujetos que pertenecen a esta realidad actúan en función de instituciones, estas pueden ser creadas por ellos mismo o pertenecientes a una diferente. Aun así, tienen la capacidad de determinar la praxis de las personas. Esas instituciones entendidas como imaginarios se convierten en símbolos que reglamentan la cotidianidad y llegan a ser considerados como reales y legítimos por la sociedad (Ayala, 2014, p. 23).

Por consiguiente, los maestros viven experiencias que le dan sentido a su existencia y que les permiten ser y crear construcciones simbólicas, las cuales le dan sentido al actuar de su labor dentro de la comunidad y la forma en cómo se desenvuelven en el medio social y cultural que habita en su entorno rural. De esta manera, se entienden las diferentes realidades de los maestros, aludiendo a la ruralidad como aquellos espacios que les permiten vivir, explorar y compartir conocimiento con sus estudiantes y la comunidad.

Desde los imaginarios, se puede comprender el sentido que tienen los docentes al expresar sus conocimientos o acercamientos sobre la postprimaria. Cómo comprenden o entienden la

postprimaria antes de llegar a ella. En este sentido, se realizó a las maestras la pregunta ¿cuándo tú llegaste a esa escuela rural, sabías a qué te ibas a enfrentar?

A esta pregunta las maestras hablan sobre el desconocimiento, mediado tanto desde la academia como desde el proceso de práctica. Dentro de esta perspectiva, se puede considerar la importancia de la educación rural dentro del pensum académico, visto no como electivas, sino como una necesidad, así permitir a los docentes acercarse a la ruralidad desde la propia experiencia, poder conocer su contexto, su forma de trabajar y sus metodologías. La conexión con el campo es importante para los maestros en sus procesos de formación.

De acuerdo con estas perspectivas, se puede evocar entonces desde las palabras de las maestras como se vivió esa experiencia dentro del contexto rural. Para la maestra Mónica su respuesta a la pregunta de acuerdo con su experiencia partía desde lo que había visto en la academia, ella expresa lo siguiente:

No para nada, cuando estás en la en la Universidad, pues obviamente todo lo ves muy bonito. Esa escuela fue mi primera escuela, fue mi primer trabajo como docente. En la Universidad hablamos mucho de la pedagogía del amor, de todo lo bonito que es ser docente, pero no, nunca nos imaginamos todo lo que se tiene que enfrentar uno en esos contextos, ya cuando está dando clase y sobre todo en esos contextos rurales donde básicamente vas con las uñas. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)

Esta perspectiva no es única, son muchos los maestros que viven este desconocimiento, no hay acercamientos propiamente dichos a los contextos rurales y su forma de enseñanza. Para la maestra cristina Gaviria, su perspectiva de acuerdo con el modelo postprimaria tiene relación con lo vivido por la maestra Mónica, su experiencia no se había gestado nunca en estos espacios, por lo tanto, la maestra expresa que:

Nunca, nunca. Incluso no conocía el modelo de post primaria, ni mucho menos el de escuela nueva. Cuando estaba en la universidad conocí a una compañera que trabajaba en el modelo de escuela nueva y ella hablaba de escuela nueva, pero en si nunca, nunca se me dio por preguntar. No. Cuando llegué a ese contexto fue un choque grandísimo, empezando que no teníamos material, no había recursos ni tecnológicos ni físicos para trabajar con nuestros chicos. No sé cómo harían esos docentes antes de que ellos llegaran, porque después de estar un año en esa institución, llegaron las guías virtuales porque ni siquiera fue en físico. Las guías virtuales que hasta ahora seguimos trabajando con ella. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)

Este acercamiento respecto a las respuestas que dan las maestras en las entrevistas hasta el momento sigue dejando en evidencia la latente descontextualización de la academia con los procesos de formación inicial de los docentes.

Continuando con el contexto de lo vivido por los maestros, la maestra Sandra responde a la pregunta expresando:

Ni idea, llegué asustada, pues en un principio, cuando empecé, apenas estaba empezando a estudiar en la normal. Y yo decía, dar clase, eso es más fácil. Una iba a darle clase a unos niños, no, eso sí, yo domino todo eso, es súper fácil, pero uno no sabe de qué está hablando hasta que no va y se enfrenta a ese territorio. O sea, la pedagogía no se improvisa. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)

Dentro de las perspectivas en relación con las dos instituciones en las cuales la maestra habitó y logro llevar a cabo sus conocimientos pedagógicos colocándolos a prueba mediante las practicas, también, responde a la pregunta dentro de lo vivido en la sede Salazar:

Lo único que yo tenía claro y sabía era que estaba cerquita y sabía que había Internet, no más. Yo no conocía la vereda, no conocía a nadie de la Comunidad, nada, nada. Yo sabía que iba a dar de sexto a noveno, no más. No. Un área que de pronto se es apático cuando se va a dictar postprimaria y es la matemática, pero esa no era mi dificultad porque la domino, entonces si dominaba lo que posiblemente sea lo más difícil, porque para mí, pues las otras áreas no son dificultad, es cuestión de consultar, investigar un tema, ya sea videos y así, está muy bien, entonces yo digo no, no hay problema, vamos para allá. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)

Y fue así entonces, como la maestra decidió tomar ese nuevo rumbo en su vida e irse para la vereda y querer compartir sus conocimientos y capacidades con esa comunidad. Aun así, las oportunidades o posibilidades no salieron como ella lo esperaba, llegaron momentos de tristeza, de frustración y de querer trasladarse nuevamente a otro escenario.

Nuevamente desde el desconocimiento de la realidad educativa en el contexto rural, maestras que, igual que muchos otros docentes no saben la realidad de lo que se vive allí en esos espacios, con una cultura, con unas costumbres y procesos de crianza totalmente diferentes. Maestras que llegan a un escenario rural con toda la motivación, las ganas de construir contextos y cambiar imaginarios. Aun así, es un proceso complejo cuando no se conoce a ciencia cierta el territorio ni la manera en que allí se desarrollan las actividades académicas.

Para la maestra Cristina Palacio, su perspectiva ante el acercamiento con la realidad rural se vivió así:

No, y ese era mi mayor temor porque como te digo, yo nunca había trabajado postprimaria. Yo nunca había estado en el área rural, no me han gustado las fincas, entonces tenía muchos temores y además pues de mi familia, que la dejaba acá en el en el casco

urbano y siempre hemos sido, pues como tan unidas, entonces fueron muchos los temores.

(C, Palacio, comunicación escrita, 13 de noviembre 2023)

Evidenciando las emociones que surgieron en estas maestras al llegar inicialmente a la postprimaria, a la zona rural, se logra probar en ellas emociones negativas, enfocadas al temor, al susto o la latente posibilidad de no ser capaces de enfrentarse a estos escenarios. Entonces, de que manera lograron estas maestras poco a poco adaptarse a esos lugares alejadas de sus familias, de su zona de confort, de sus hábitos y de todo aquello que las animaba y motivaba día con día. Cómo fueron capaces de gesticular sus emociones para no dejarse llevar de ese temor y así lograr entregar lo mejor de sí, de sus conocimientos y de todo aquello que habían aprendido en la academia.

Es en este sentido, donde la comunidad juega un papel crucial en esos procesos de adaptación, es importante que generen apoyo, motivación y sobre todo acompañamiento a estas maestras que llegan a sus comunidades para brindar cambios y mejorar su entorno.

Ahora bien, dentro de las perspectivas de los imaginarios que han forjado a las maestras, también se viven las perspectivas de sus producciones pedagógicas, de lo que han tenido que cambiar, mejorar, o reformular dentro de su praxis para poder llegar a conectar con sus estudiantes o comunidades. Por esto, las maestras hablan dentro de las entrevistas desde las posibilidades de reformular, replantear y sobre todo de repensar su práctica. Es por esto, por lo que se generan conversatorios alrededor de la pregunta ¿Cuáles han sido las situaciones que de pronto te han marcado más dentro o fuera del aula, que de pronto dentro de tus actividades académicas has planeado una clase y no salió como pensabas? Dio un giro totalmente diferente y fue de pronto algo que te marcó y te hizo repensar tu práctica, reevaluarte.

Repensar la práctica hace del maestro una persona con posibilidades de transformación, es la posibilidad de mejorar sus producciones pedagógicas, acercarse a las nuevas tendencias

educativas y sobre todo poder acceder a los procesos formativos y proyectos de investigación. Así que, Burgos y Cifuentes (2015) hablan de los procesos prácticos de los maestros desde su relación con el contexto, el alumno y todo aquello que allí acontece, citando a Orrego y Toro (2014) se alude a que:

La trascendencia del rol de ser maestro se construye a partir de las vivencias, los recorridos académicos y los saberes implícitos de su quehacer que, al interactuar con los estudiantes, el conocimiento y los métodos, convierte el aula de clase en espacio permanente de investigación. (p.119)

Por lo tanto, los maestros van formando su practica en relación con lo vivido en el aula, en la interacción de los procesos de enseñanza aprendizaje y la capacidad de repensar en pro del mejoramiento de su práctica. En este mismo sentido, se hace pertinente que los maestros creen acercamientos a conocimientos en investigación o desarrollo de proyectos, los cuales favorecen sus conocimientos y amplían su contexto educativo. Esto le permite al maestro ser visto como un actor educativo que desarrolla y construye saber pedagógico, le permite rigurosidad de reflexión, análisis y retroalimentación constante de acuerdo con los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se gestan en el aula o fuera de ella.

En este mismo contexto, las maestras conversaron sobre la reflexión de sus replanteamientos, de la posibilidad de repensar su práctica y así mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la maestra Mónica Villa responde a la pregunta expresando: “bueno, pues en diez años han sido muchas, realmente en diez años, muchas y más en la misma comunidad que uno empieza a conocer a los chicos, a los a los padres, al contexto. Tengo varias” (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023). Aun así, la maestra habla de un caso en específico que le permitió reflexionar sobre su práctica, replantear su metodología y así poder

incluir en su aula a un estudiante con síndrome de Down, y, el cual aun en su condición, donde más apoyo debe recibir, su familia confiaba poco en su posibilidad de aprender y de mejorar su calidad de vida.

Para mí ha sido muy significativo trabajar con un niño con síndrome de Down. Ha sido todo un reto porque manejar el modelo postprimaria, trabajar con todos los chicos y tener un niño con discapacidad que básicamente los papás no creían en él, no aprendía, no entendía. Para él era muy complejo, entonces incluirlo en esa clase, hacer que los papás los llevaran a la escuela. El mero hecho de que el chico socializara porque era muy solito, muy encerrado en la casa trabajando, ya que fuera a la escuela y que socializará que los demás niños de la escuela lo vieran como alguien normal, o sea que no empezaran a discriminarlo. Que vea es que él tiene esto, no. Sino que lo tratarán como alguien normal y de hecho ayudarán, pues como a estar pendiente de él para mí ha sido muy significativo. El proceso con él, pues ha sido lento y difícil porque la discapacidad que tiene, el grado del síndrome que tiene es alto. El chico no habla, no habla. Él gesticula. Eh no escucha muy bien, tiene problemas de visión, entonces para mí, por ejemplo, el hecho de que aprendiera a escribir siquiera su nombre, que se firme, ha sido exageradamente significativo y mucha gente te dice, pero para qué va a la escuela él no sabe nada, no, ya sabe firmar ya por lo menos sabe. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)

Mientras tanto, los procesos que viven los docentes en el aula permiten crear ambientes de aprendizaje. Por lo tanto, es importante reconocer que los maestros en el entorno rural están permeados por diferentes situaciones que afectan el entorno y el adecuado desarrollo de los procesos de aprendizaje dentro o fuera del aula. Como se evidencia entonces, las vivencias de la docente Mónica le permitieron explorar no solo sus propios conocimientos, sino también, las

posibilidades de adaptar sus planeaciones y procesos de enseñanza para poder adaptar a un estudiante con discapacidad a su aula y no solo eso, sino que los demás estudiantes logran aceptarlo como uno más de ellos sin llegar a las situaciones de burla y momentos incómodos.

Para la maestra Cristina Gaviria, sus procesos de repensar la práctica le permitieron aprender, de transformar y de poder mejorar cada día. Por lo tanto, la maestra habla sobre la forma en que repiensa su práctica desde la siguiente perspectiva:

Sí. Sí la he repensado, pero para seguir construyendo, no para tirar hacia atrás, sino para seguir transformando. Porque nuestros niños, y que pesar decirlo, ahora están más solos. Tenemos una sociedad más inhumana porque ya hay muchos recursos tecnológicos que han llegado a las manos de nuestros muchachos, que de una u otra forma la sociedad los está dejando solos y los adultos que somos los responsables de que nuestros niños tengan la mejor formación académica, los hemos dejado solos o los dejamos en las manos de la institución educativa y los padres de familia se olvidan, pues como de este proceso, entonces con mayor razón se debe de estar ahí al pie de la lucha. Para transformar a cada una de estas personas, de esos jóvenes que están en nuestro camino. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)

Todas las perspectivas, estrategias o posibilidades de repensar la práctica docente permiten al maestro transformar sus estrategias metodológicas, con ello logran que los alumnos afiancen en sus procesos formativos y puedan avanzar de acuerdo con las propuestas metodológicas impartidas por los maestros. De esta misma manera, la práctica pedagógica siempre estará mediada por los alumnos. Es la aplicación del saber sobre la enseñanza, y por medio de la cual se han caracterizado las tensiones entre los tiempos del currículo y las realidades de los estudiantes, también se ha encontrado permeada por la distancia entre contenidos y metodologías, lo que aumenta las brechas

entre lo que se desea y lo que hacen los diferentes actores en los procesos educativos (Burgos y Cifuentes, 2015).

Así mismo, y continuando con el acercamiento a las vivencias y experiencias contadas por las maestras, para la maestra Sandra Serna, replantear su práctica es la posibilidad de innovar, de mejorar, de cambiar cada año.

Ah sí, diario pasa, con todas nuestras planeaciones ocurre lo mismo, nosotros planeamos una clase y ninguna, ninguna planeación sale tal cual la planeamos. Algo pasa. O se descuadró algo o tuvimos un imprevisto o, al contrario, salió mejor de lo que esperábamos, pero ninguna planeación sale tal cual se planea, ninguna, ninguna, no. Entonces, obviamente todo el tiempo, mi plan de estudios, por ejemplo, desde hace 4 años. Yo daba en los cuartos matemáticas. El plan de estudios es el mismo, la temática es la misma. Fue el tema el mismo, pero la dinámica de trabajo siempre fue diferente, claro, porque no me gustaría que como alguna vez ha pasado, que se termina el año y el profe, le dice al niño el que termina con el mejor cuaderno que le presta el cuaderno para el año que entra No, pues no, eso lo he visto y no me quiero ver en ese punto. Pero obviamente hay que replantear cada año, partiendo de que llegan nuevas cosas, hay que incorporar nuevas cosas, nuevas tecnologías. Hay que incorporarlas, nuevos proyectos. Entonces todo eso hace que usted tenga que estar replanteando. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)

En este sentido, es latente la importancia de repensar y replantear la práctica pedagógica, como lo expresan las maestras, es la posibilidad de mejorar constantemente la planeación, las estrategias y las capacidades de sí mismas como portadoras de conocimiento.

Continuando en esta línea, para la maestra Cristina Palacio, el repensar su práctica es mejorar, es cuestionarse:

Sí, muchísimas veces y me he cuestionado bastante porque como te lo dije ahorita se siente mucha frustración en el sentido en que uno quiere hacer mucho. Pero no puede y se cuestiona uno y repiensa y piensa si uno sí está en el lugar que es. Porque la verdad yo siento que yo no nací para ser docente rural, cierto. ¿Por qué lo digo? porque hay muchos profes que sí tienen esa vocación de ser docente rural, de, vamos a hacer una huerta, de, vamos a hacer esta actividad o esta otra, yo no, entonces claro, yo sí pienso mucho eso. (C, Palacio, comunicación escrita, 13 de noviembre 2023)

Dentro de las posibilidades de cuestionarse sobre la práctica pedagógica enfocada en la planeación, la maestra también manifiesta que:

Pues cuando sale como uno lo esperaba, se siente uno satisfecho, cierto, de todas maneras, uno siempre tiene que estar innovando, estar buscando cursitos, cositas nuevas que uno pueda llevar al aula de clase y que pueda mejorar esa práctica pedagógica en el aula de clase. Y cuando no sale como se lo espera. A veces, se siente frustración, porque si ha pasado que uno busca estrategias, diversas estrategias y por x o por y, no encuentra el resultado esperado. Eso causa que uno entre a pensar, si en realidad está haciendo las cosas como debe hacerlas. (C, Palacio, comunicación escrita, 13 de noviembre 2023)

Diferentes perspectivas de las maestras respecto a la forma de ver el desarrollo de su práctica, de repensarla y de crear esos imaginarios que les permitan interactuar con sus alumnos, innovar en sus escuelas y así mejorar cada día su práctica pedagógica. Los imaginarios van surgiendo entonces mediante todos esos procesos que se van gestando, es una construcción

mediada por las actividades de enseñanza aprendizaje que se viven en los escenarios educativos y que son impartidos en la comunidad.

Así mismo, es la práctica pedagógica, es el escenario perfecto donde los maestros pueden confluír el saber disciplinar del profesor, compartir experiencias, estrategias didácticas, y las relaciones de poder que se gestan de acuerdo con las interacciones que se dan entre los distintos actores educativos y el querer o los ideales que enmarcan su labor dentro de los escenarios educativos.

De manera semejante, los docentes dentro del territorio han luchado con diversidad de situaciones que han forjado su carácter, su templanza y su sentir respecto con las vivencias en la escuela. Las escuelas rurales, presentan diversidad de distancias para lograr su acceso, algunas están a bordo de carretera, mientras que otras están a largas distancias. Es así entonces como los maestros y las maestras de la ruralidad colombiana viven y enfrentan caminos para poder llegar hasta su zona a impartir y ejercer su labor.

Las maestras que participan de esta investigación no son ajenas a esta situación ni escapan de esta realidad. Ellas al igual que muchos otros maestros del territorio colombiano han pasado por diferentes adversidades para poder llegar a sus escuelas, también han pasado largos caminos y vivido situaciones que las han hecho ponerse a prueba a sí mismas.

La maestra Mónica Villa cuenta su experiencia al llegar a la vereda la Gardeña, zona donde está ubicada su escuela, lo que vivió en su paso por este lugar y debió enfrentar antes de que se abriera la carretera para poder facilitar el acceso de la comunidad y mejorar los servicios que allí se podían brindar.

Para comenzar a desglosar estas situaciones, la maestra inicialmente se fue a la vereda y ella manifiesta que luego de esto su madre enferma de una insuficiencia renal terminal. Situación

que puso a la maestra entre la espada y la pared, cuestionamientos, pensamientos y situaciones que la ponían a dudar sobre su paso por este lugar.

Graciosamente una vez me fui para la vereda se enfermó mi mamá con una insuficiencia renal terminal. Seis meses después de eso, entonces era muy duro, muy duro. Porque era ya dejar a mi mamá acá enferma e irme toda una semana porque me toco una vereda lejana, para llegar a la escuela me toco más o menos durante seis años montar a lomo de bestia, entonces eran más o menos hora y media en escalera y luego dos horas a lomo de bestia, me toco comprarme un caballo, no sabía montar a caballo. Entonces claro cuando llegas allá la adversidad, todo eso a lo que te tienes que enfrentar es duro, es difícil, de hecho esos primeros tres, cuatro meses me cuestione mucho si era lo mío y si iba a ser capaz de quedarme ahí, por todo lo que tuve que enfrentar, el hecho de coger un camino sola, de montarme un caballo, pasar por el monte, me encontraba animales, culebras, alguna vez me encontré con una familia de monos aulladores que me persiguieron, entonces uff, me enfrente a un sin número de cosas tremendas que hicieron que dudara que lo mío era estar ahí. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)

Situaciones que enfrentar, a diario, los maestros rurales de Colombia pasan por diversidad de situaciones que les causan temor, apatía, o, por el contrario, felicidad, agrado y motivación. La vida en el campo es una experiencia totalmente distinta, visualizada y observable ante cualquier persona que pueda tener la oportunidad de transitar por allí. Aun así, no todos tienen la capacidad de vivirlo, de enfrentarlo y sobre todo de experimentarlo propiamente para crear ahí un espacio que le permita habitar y vivir cada situación que se presente con la mejor disposición y capacidad de adaptación. Es por esto, por lo que se valora el trabajo y el tránsito de los maestros por la ruralidad,

porque ellos son quienes, con su esfuerzo, con su dedicación y con todo el amor, quienes entregan a los territorios la oportunidad de mejorar y de visualizar el progreso para sus comunidades.

Para la maestra Cristina Gaviria, los retos están enfocados desde otra perspectiva, pero también, desde la necesidad de pensar muy bien si era eso lo que realmente quería hacer, si era allí donde realmente quería estar. Así vivió su primera impresión en la escuela el Jardín.

Cuando yo llegué a la escuela estando en el broche, mi esposo fue el que me llevó porque yo no conocía para dónde iba. Cuando llegué allá y mira al frente, no vi nada, o sea no vi una escuela, vi un rancho. Tanto que el salón que supuestamente iba a ser el mío no tenía techo. Ese techo eran unos palitos y era un plástico, pero estaba malo, ósea, no tenía techo. Yo le dije a mi esposo, ¡Dios mío!, eso no es una institución educativa. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)

Desde ese momento, la maestra supo que tenía dos opciones en esta vereda, quedarse y transformar ese espacio, convertirlo en un lugar apacible, acogedor y lleno de vida o simplemente darse vuelta y esperar otra posible oportunidad. Ella, con sus ganas de trabajar, de aprender y de vivir la experiencia, optó por la primera opción, se quedó y vivió allí experiencias de transformación y mejoramientos que lograron hacer de este espacio, un adecuado espacio educativo y apto para la comunidad. Fue así como logro darle vida, ponerle otra cara y junto al trabajo desarrollado en compañía de la comunidad lograron crear una verdadera institución educativa rural.

Así mismo, la maestra Sandra serna en sus primeras experiencias vivió en comunidades alejadas de su entorno, de sus costumbres y de su realidad. Paso de una comunidad tranquila, colaboradora y participativa, donde se sentía acogida y parte de ellos a una comunidad totalmente diferente, con otro tipo de costumbres y raíces totalmente particulares. Así fue entonces como la maestra vivió allí en la vereda el Cenizo una experiencia totalmente diferente:

Llegue a una comunidad que era netamente chocoana. Raíces chocoanas y ellos son déspotas para hablar, para vestir. Llegaba algún padre de familia, y si usted decía algo y un niño estaba de grosero, llegaba cualquiera y le metía una pela sin ser el papá o la mamá, para que dejara de ser grosero. Ellos decían, ajá, deja tu corrincho, deja tu corrincho, te voy a dar un planazo y se lo metía y se lo metía. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)

Así, en ese mismo sentido, surgieron situaciones que colocaron a la maestra en cuestión, momentos decisivos para el acompañamiento de los estudiantes. Así que, expresa también.

Cuando llegamos, obviamente nos midieron el aceite y nosotras dijimos, bueno aquí nosotras no nos le vamos a encerrar a ustedes. ¿Quién dijo? Entonces, yo soy bastante bajita y ellos muy grandecitos, por cierto, porque ellos, aunque tenían poquita edad eran muy altos y ellos decían entre ellos esa profe mala, porque realmente nos tocó llegar con mano muy firme, y muy serias, y muy paradas en lo que dijéramos porque o sea la situación y el ambiente lo ameritaba. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)

Se presentaban situaciones particulares con estudiantes en específico y eso hacía que la maestra tuviera que ser muy determinante en la forma de impartir su enseñanza, las normas y todos los procesos educativos que se desarrollaban en la institución.

Por ejemplo, no sé. He tenido una afinidad con los niños que llaman más tremendos. Y había una niña en especial llamada Yadiris, yo creo que así se llamaba, y ella era la que les pegaba a todos los niños. En ese momento estaba solo en segundo, pero ya tenía once años y a todos los niños les pegaba a todos. Ella les contestaba, a los profes que hubo antes que la otra compañera y yo los hacían encerrar en su apartamento a punto de navajas a punto de piedra. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)

Todas estas situaciones surgen de los hechos y acontecimientos vividos en las sedes rurales que ha habitado la maestra, momentos que se han formado y consolidado desde los imaginarios que han permitido habitar la escuela. Desde sus particularidades, y dentro de las transformaciones que surgen de acuerdo con la determinación de los maestros para enfrentarse a todos los sucesos que acontecen y así lograr generar estrategias de cambio y sentido común en estos espacios.

Diversidad de una u otra forma, se configuran en los espacios de la ruralidad y que hacen del maestro una persona que forja su carácter, crea determinación y gesticula sus emociones para afrontar cada proceso de la mejor manera posible, logrando así, que se permitan cambios y se posibilite el desarrollo de la comunidad.

Ahora bien, para la maestra Cristina Palacio su tránsito por la escuela rural, sus inicios y la forma de marcar su experiencia están enmarcadas en otro contexto, ella llegó a reemplazar a la maestra Cristina Gaviria, quien también es participe de esta investigación. Entonces, para la maestra Palacio su transitar por este espacio era más llevadero, más ameno y menos tortuoso. La escuela ya estaba organizada, construida. Era cuestión de darle un poco de orden y sentido a todo lo que allí habitaba. Por consiguiente, ella se expresa en sus inicios del proceso desde otra perspectiva, manifestando que:

Si he llegado a sentir temor y en el momento en el que me fui para el área rural muchísimo más. Porque, como le digo, yo nunca estuve preparada para enfrentar este reto tan grande, porque para mí fue un reto grandísimo, pues yo ya estuve en el sector privado en Medellín. Sí. Eh con chicos que tenían muchísimas necesidades muy vulnerables, cierto. Bueno y fui capaz con eso, y estuve acá en el área urbana los 6 años, fue una experiencia muy chévere. Y ahora, en el área rural ha sido una experiencia, a pesar de que no me gustan

las veredas, ha sido una experiencia muy bonita porque para mí los niños del área rural son ejemplares. (C, Palacio, comunicación escrita, 13 de noviembre 2023)

En efecto, para la maestra llegar a la escuela rural fue un proceso más marcado por su apatía, por su temor y por creer que posiblemente no sería capaz de asumir ese reto tan grande que se le estaba presentando. De igual modo, para ella era una experiencia única, nunca se había enfrentado a estos territorios alejados de las cabeceras municipales, ni se había separado de su familia. Situaciones que también hicieron que se cuestionara sobre su paso por la escuela rural, sobre su labor y el propósito de cumplir a cabalidad con todas las situaciones que allí podría enfrentar.

Todas estas situaciones, vivencias y experiencias hacen de los maestros personas fuertes, con habilidades y capacidades de transformarse y reinventarse para evocar en sus entornos rurales todos sus conocimientos. Es la posibilidad que tienen los maestros de crear por si solos el fomento de la cultura, del arte, del deporte y el favorecimiento de los procesos de aprendizaje.

De esta manera, es evidente consolidar también aquí, los imaginarios que han habitado a partir de los legados que han dejado las maestras en sus alumnos. Recuerdos, enseñanzas, agradecimientos. Todos estos sentimientos evocan también al recordar con cariño esos alumnos que en algún momento para ellas han pasado por sus manos y que han logrado transformar sus vidas. Procesos que, desde el acompañamiento, palabras de aliento y motivación han permitido que esos chicos crean en si mismos y mejoren su calidad de vida. Así queda plasmado en los momentos en que las maestras mediante las entrevistas conversan y recuerdan esos alumnos que aun las llaman, o les escriben dando palabras de agradecimiento y sentimiento de orgullo por sus maestras, las cuales en algún momento hicieron parte de ese proceso de transformación.

Así que, dentro de esta perspectiva, para la maestra Mónica Villa es muy satisfactorio recordar a uno de sus exalumnos, quien logró superarse y mejorar su proyecto de vida. Estas son las palabras de la maestra:

Se siente la satisfacción del deber cumplido. No han sido muchos los chicos que se han profesionalizado, porque de pronto el contexto, de pronto las situaciones no les han permitido, pero tengo cinco o seis niños que ya, eh uno es policía profesional y antibombas y me alegra mucho porque él es muy bajito. Cuando yo llegué al colegio estaba en octavo. Y él soñaba con ser policía y todo el mundo le decía que no. Porque él era muy pequeño, que por eso no lo iban a recibir y yo siempre le dije, lucha por sus sueños, luche. Cuando allá le digan que no, entonces crease que no. Pero Mientras tanto, sí eso es lo que usted quiere, luche y el chico salió ahorro para poder pagar su estudio. Trabajó más o menos dos años. Después de esos dos años, el mismo se fue. Se metió a la policía y en este momento es antibombas. Ha hecho un montón de estudios y siempre que viene profe, mi profe, siempre me escribe, me dice profe, yo la quiero y la recuerdo porque una de las personas que hizo que yo no desistiera de mis sueños fue usted. Entonces, es bonito. Tengo una chica que estudió psicología, otra que es docente, entonces, ¡o sea! esas cosas, es todo eso. Uno dice bueno, cinco chicos en este momento que sean profesionales para mí es significativo porque uno lucha para que ellos no se retiren en la ruralidad, que es una de las dificultades. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)

Momentos de júbilo, de alegría, de sentir la satisfacción del deber cumplido. Todas estas situaciones pasan por la vida de los maestros rurales de Colombia, situaciones que les permiten engrandecer la labor docente y generar orgullo en el territorio.

Así mismo, la maestra Cristina Gaviria, habla sobre los recuerdos que le invaden sobre los alumnos que han pasado por sus manos, los cuales, le han permitido dejar sus conocimientos y una huella imborrable en el corazón de estos chicos. En su propia voz ella cuenta:

¡Eh! Bueno, en esta vereda se logró hacer proyectos muy buenos sociales, donde de una u otra forma se beneficiaba a toda la comunidad. dentro del municipio siempre era como ese eslabón, digámoslo así para poder llevar información a la vereda y era la docente, yo como docente tenía conocimiento de absolutamente todo lo de la vereda, entonces por ese lado fui muy positivo, dulce, porque todavía me escriben, todavía llaman profe. ¿Cómo está? el impacto que se tuvo con los niños fue maravilloso y saber que hay profesionales que uno estuvo ahí transformando desde muy pequeñitos. Entonces eh se queda uno pues como con ese dulcecito. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)

El recuerdo que los docentes guardan sobre los territorios que han habitado, les permite crear praxis sobre esos imaginarios que habitan la escuela, sus contextos y el entorno donde se han permitido forjar la vida de los estudiantes y aportar a su desarrollo como personas productivas dentro de la sociedad. Es por esto, por lo que las maestras identifican y evocan esos recuerdos que han vivido desde los imaginarios de sus instituciones, donde han impactado y llevado su conocimiento hasta el alcance de jóvenes que hoy día son personas fructíferas para la sociedad. Esto, les llena de satisfacción, de gozo y les permite gesticular esas emociones que surgen a través del buen proceso y los impactos positivos.

La maestra Sandra Serna, por otro lado, también ha podido vivir propiamente los maravillosos recuerdos de sus exalumnos, la forma en que la recuerdan y como anhelan en algún momento volver a encontrarse con ella y hasta poder ver a sus hijos pasar por sus manos, esas manos de amor, de enseñanza y que forjan aprendizajes para la vida. Ella cuenta entonces como la

recuerdan esos alumnos que en algún momento hicieron parte de su proceso por las aulas de la ruralidad: “hace 3 meses, una que fue mi niña, me estaba hablando por WhatsApp, contándome que tenía esposo, que tenía hijos, que me recordaba mucho, que quería que los profes de sus niños fueran como fui yo con ella” (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023).

Otro momento para recordar y que es memorable para la maestra es:

esa es una escuelita que llevó en mi corazón, esa está en Santa Isabel. Tengo chicos que me escriben, Por ejemplo, este se llama Willy, y les enseñé a crear el correo. Entonces, me habla por correo, hola profe, ¿cómo estás? Estoy bien, voy en tal grado, voy en noveno, y me habla por correo. Porque a ellos les enseñé a manejar correos, a enviar documentos, a recibir correos. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)

Otra experiencia, dentro de los contextos extracurriculares que la maestra maneja y que le permiten ver la importancia de su labor, se refleja en las actitudes de las madres de familia.

Vea por aquí, está desde chiquitica 3 Añitos tenía ahí y desde ahí ella se siente patinadora y campeona. Y es incluso, por ejemplo, la mamá de ella cuando tiene problemas con la niña, porque es un poquito así, loca, muy atravesada, se le vuela a la mamá, se le ha volado a la policía. Entonces cuando le pasa algo, la mamá me dice, profe, hablé con ella, hablé con ella, que ella a usted sí la escucha, hablé. Y eso hacen. o mamás es que me han dicho le voy a poner la queja a la profe. Que la queja a la profe, por Dios, y ella es la mama. ¡Ay no! (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)

Todos estos momentos evocados por las maestras permiten seguir reconstruyendo su labro, configurando su práctica y llevando momentos de empatía, desarrollo y transformación en cada uno de los territorios que han habitado. Así mismo, se van configurando a partir de todos esos momentos, practicas situadas y relaciones con las comunidades, momentos que configuran el

imaginario de las maestras, esta formación de esos imaginarios se va consolidando a través de las percepciones, transformaciones y representaciones que configura las instituciones donde se configuran las prácticas.

Por todo ello, es pertinente seguir contribuyendo a la importancia de la consolidación de los imaginarios de todos los maestros del territorio. Con el fin de comprender la diversidad de la ruralidad, la subjetividad del maestro y las posibilidades que se presentan en esos espacios donde se trabaja con todo el amor, la dedicación, pero en soledad, con recursividad y sobre todo con mucha imaginación.

Cambios de perspectiva, valor y sentido esperanzador a las posibilidades que tienen los niños en el campo.

El campo es un espacio lleno de oportunidades, de posibilidades de crear un mundo esperanzador y que las comunidades no se vean obligadas a salir de sus regiones por falta de oportunidades o posibilidades. De esta manera, el estado siempre ha buscado brindar oportunidades de mejora para la población rural. Ha creado planes de acción y proyectos que favorecen el progreso y el desarrollo rural. Por lo tanto, la educación es una de esas oportunidades y posibilidades para la comunidad rural de acercarse al desarrollo territorial y mejorar las condiciones de vida.

Los maestros juegan un papel importante en ese desarrollo, brindar oportunidades y posibilidades de educación a las comunidades campesinas, es la búsqueda del progreso y la oportunidad de llevar la alfabetización sin discriminación a todos los sectores insertos en ese territorio rural. También, es relevante mencionar la existencia de una identidad que construyen en el territorio los campesinos, y que se encuentran ceñidos al papel que representa la pertenencia a un territorio y su relación con la educación. (Arias, 2021). De esta manera, los maestros permean el territorio rural y aportan desarrollo desde sus conocimientos y procesos educativos, fomentando

valores, pedagogía y conocimiento en los diferentes espacios donde se interactúa con la comunidad y se gestan los aprendizajes.

“Las estrategias y los programas educativos en Colombia no han ofrecido diferencias regionales ni locales que puedan dar cuenta de su gran diversidad como campesinos” (Arias, 2021, p. 173). Los programas educativos se han enfocado en el fomento global, sin marcar diferencias en el reconocimiento de la diversidad del territorio. La noción de estos espacios no se ha concebido de manera diferente, se encamina a una lógica sistemática y generalizada que permiten dar cuenta de la realidad de una sola manera para comprenderla. Por lo tanto, una educación pertinente y de calidad debe ser, además, una educación que pueda y fomente las capacidades de adaptarse a la diversidad, a los pueblos indígenas, a los habitantes rurales y a sus particularidades. De esta misma manera, es necesario comprender la diferencia de los ritmos de la ruralidad, de la vida y el estilo del campo, donde los campesinos sean vistos y apreciados no solo como una apreciación paisajística. Arias (2021).

De acuerdo con esto, la educación se ha basado en una búsqueda por la calidad, entonces, el estado se enfoca en la proyección de la educación, pero sin tener en cuenta la realidad y el contexto, el territorio se debe reconocer para saber cuáles son sus necesidades. Por lo tanto, es necesario pensar en la realidad de las políticas encaminadas a la educación rural, a su fomento y posibilidades de desarrollo. Pues, Arias (2021) habla sobre este desconocimiento, “dado que las políticas nacionales en educación no corresponden de forma adecuada a sus ritmos y necesidades” (p. 173). Es por ello, por lo que se debe pensar en la realidad del campo, en los estilos de vida y los ritmos que se viven en ese contexto. Solo así, se podrá acceder a una educación óptima y oportuna, donde se impartan los adecuados planes y objetivos del estado pretendiendo el fomento y la preservación de la vida en el campo.

De esta manera, las maestras que comparten sus voces en el desarrollo de esta investigación hablan sobre la vida en el campo, sobre los esfuerzos que hacen día a día los niños y niñas para ir a la escuela, todo aquello que en algún momento han enfrentado y que ha ocasionado temor, dudas de continuar, pero que, aun así, con valor han seguido enfrentando cada día con amor y perseverancia para cumplir sus proyectos educativos.

La gratitud de la llegada, de un saludo, de compartir y de fomentar espacios de reflexión han permitido a las maestras valorar su trabajo y entregar con amor y dedicación cada una de las jornadas académicas a estas comunidades en formación y en construcción de aprendizajes. Por consiguiente, aquí se dejarán plasmadas las voces de las maestras, en relación con los aportes que hacen para comprender que es ser maestro rural, y como desde su perspectiva ven la vida en el campo. Fue así, como dieron respuesta a la pregunta para ti, ¿qué es la escuela rural?

Para la maestra Mónica Villa, la escuela rural es un espacio de aprendizaje para los chicos que se encuentran insertos en esa comunidad, para niños y jóvenes. Pero también, es un espacio para los padres de familia, para conversar, para aprender y socializar. Es un espacio de encuentro. Así, en este sentido la maestra habla de la importancia de la escuela rural, de los proyectos que se configuran en ese territorio y que permiten que todos los disfruten y se apropien de ellos, así como lo expresa ella.

hace poco tuvimos una obra PEDET, yo les decía a los de la obra PEDET que nos hicieron una pequeña placa, les decía, es que este espacio es el encuentro para todo, si es un acto religioso se hace acá, si es un acto deportivo se hace acá, si es un acto cultural se hace acá, e incluso la caceta comunal de la vereda está muy al lado de la escuela entonces cualquier actividad que tiene la JAC se hace muy junto con la escuela, entonces eso ha hecho incluso que la JAC que la comunidad nos tenga en cuenta a las docentes que estamos

allá como para todo, que conversen con nosotros, que nos pregunten profes vamos a hacer esta actividad, que nos tengan en cuenta para todo, y que los padres se involucren mucho con la escuela. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)

De este modo, los maestros siguen demostrando la importancia que tiene su presencia en el territorio, en la comunidad y las capacidades que tienen para llevar progreso y desarrollo a esas comunidades. En este sentido, “La relación entre la identidad profesional y el ejercicio de la docencia del maestro rural es fundamental para encontrar respuestas frente al ser, el hacer y el deber ser del maestro en contextos rurales”. (Montoya, et al., 2022, p. 3)

Las respuestas que nos evoca la maestra Cristina Gaviria, ella menciona que la escuela rural está enfocada en la transformación del territorio, llevar conocimientos a todas aquellas personas desde los contextos tan retirados, en llevar progreso a esas comunidades alejadas. Pues en estas zonas los niños y jóvenes pasan por situaciones complejas que pueden truncar sus procesos, en este sentido, la maestra expresa:

la ruralidad es muy compleja porque nuestros niños se tienen que exponer a muchos climas sociales, económicos, donde se hacen más difícil la educación, pero ahí estamos los docentes “a lomo de mula”, como decía mi papá en algún momento, para poder llegar con todo ese conocimiento a nuestros niños que tanto lo necesita. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)

Definitivamente, los maestros han sido en el entorno rural un apoyo y punto de partida para el fortalecimiento de los proyectos y programas estipulados en pro del mejoramiento de la calidad de vida de estas comunidades.

Para la maestra Cristina Palacio, la escuela rural es la segunda casa de los chicos, la ve como un entorno protector donde van a aprender, no solo desde lo académico sino también desde

las vivencias, las experiencias, a convivir, y a disfrutar. A pesar de las situaciones que pasó en algún momento, la maestra expresa que “es una experiencia chévere y que le genero aprendizajes”. (C, Palacio, comunicación escrita, traducido, 13 de noviembre 2023).

Del mismo modo, para la maestra Sandra Serna, la escuela rural es un espacio donde se brindan oportunidades de igualdad, en este sentido, la maestra expresa que: “Es por esto por lo que los docentes tenemos que ser más proactivos, tenemos que ser más empoderados, tratar de llevar una educación de calidad” (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023).

Desde los pensamientos, sentimientos y planteamientos que tienen las maestras sobre la escuela rural, queda en evidencia la importancia de la educación en el campo, y el valor, esfuerzo y perseverancia de todos esos alumnos que acuden a las escuelas con el optimismo, amor y motivación para acercarse al conocimiento, a las posibilidades de mejorar su calidad de vida. Son las oportunidades que tienen dentro de su territorio para forjar su carácter, consolidar sus proyectos de vida y sobre todo la oportunidad de crecer sin abandonar su espacio, su vida y sus costumbres.

En este sentido, es importante que la educación rural se acerque a cambios en el campo educativo desde una perspectiva formal, única e igualitaria de acuerdo con las condiciones de cada contexto, población y región. por lo cual, el valor y sentido de la educación rural o la labor de los maestros va más allá de simplemente reconocer la ruralidad como un territorio alejado, más allá de pensar en el desarrollo agrícola y más allá de pensar en la educación para la vida productiva, laboral y mercantil que producen los campesinos.

6.3. Actividades fuera de la escuela que permiten a los niños seguir habitando la escuela.

Producciones pedagógicas de los maestros.

Los maestros en la ruralidad, como ya se ha abordado en el tránsito de esta investigación, atraviesan diferentes situaciones que les permiten vivir experiencias, generar aprendizajes, y

formar la subjetividad en relación con las emociones que allí afloran. En este sentido, en el contexto de la educación en zonas rurales, los maestros se enfrentan a desafíos y realidades particulares que influyen en sus saberes y prácticas pedagógicas. Por lo tanto, es importante resaltar desde los diferentes colectivos, grupos de encuentro, semilleros, o todos aquellos espacios que se brindan para el encuentro con los maestros, la importancia como lo mencionan (Maestros en Colectivo, 2015) sobre, “el reconocimiento de los maestros y maestras que fortalece su imagen de sujetos constructores de saber pedagógico”, (p. 135). Pues, los maestros rurales no solo deben dominar los contenidos curriculares, sino también comprender la idiosincrasia de las comunidades donde trabajan.

Por lo tanto, los saberes de los maestros en la ruralidad incluyen conocimientos sobre la vida y el entorno rural, las tradiciones locales, la agricultura, la ganadería, entre otros aspectos relevantes para sus estudiantes. Estos saberes se entrelazan con las producciones pedagógicas, es decir, las estrategias y metodologías que los maestros emplean para enseñar de manera efectiva en contextos rurales.

Así mismo, las producciones pedagógicas de los maestros rurales suelen ser creativas e innovadoras, adaptadas a las necesidades y características específicas de sus alumnos. El trabajo colaborativo, el uso de recursos locales, el aprendizaje experiencial y el fomento de valores como el respeto por la naturaleza y la comunidad suelen ser elementos comunes en las prácticas pedagógicas de los maestros dentro de estos espacios rurales.

Por consiguiente, las maestras que aceptaron participar de esta investigación son maestras que no han escapado en ningún momento a todas estas realidades de sus comunidades, de su entorno y de todo lo que allí han habitado. Pero también, lo mismo sucede con los diferentes maestros en todo el territorio colombiano, ellos, todos en búsqueda de mejorar y transformar sus

comunidades han vivido situaciones y momentos en relación con su labor que les ha permitido aflorar nuevas prácticas y producciones pedagógicas.

De este mismo modo, se dará cuenta de diferentes producciones pedagógicas que las maestras han logrado tejer en sus territorios, que han permitido formar la subjetividad de si mismas y del entorno, pues, ellas con todas las posibilidades y recursos que tienen a su alcance han logrado ser partícipes de la transformación del territorio, es así, como se expresan desde la observación de fotografías, dando a conocer las narrativas que han vivido dentro y fuera de esos espacios escolares.

Las producciones pedagógicas conllevan a determinar todo lo que el maestro aflora en la cotidianidad de las aulas, del espacio y de todo aquello que le rodea y le permite generar practicas discursivas y estratégicas, las cuales permean la interacción y el acompañamiento en los procesos de enseñanza aprendizaje. Se describirán entonces, las producciones que para las maestras fueron más significativas sin decir que todo lo que producen no sea importante. Simplemente, se dejó a libre determinación cuales producciones querían dar a conocer alrededor de los encuentros y las narrativas que se gestarían a través de las entrevistas, de esta mera, dando respuesta a la pregunta ¿Por qué esas fotos? ¿Qué emociones surgen, que reflejan esas fotografías?

La maestra Mónica villa, acerca sus narrativas desde fotos que permiten evidenciar la infraestructura de su escuela, los encuentros con la comunidad, el mejoramiento de los espacios, las escuelas de padres. Todos esos momentos que para ella en diez años han dejado una huella en su vida y le han llenado de satisfacción, alegría y felicidad.

Las fotos con la maestra se narraron en diferentes momentos, ella cuenta que significan para ella cada una de esas fotografías.



Ilustración 1: Lectura escondida. (2023) Mónica Villa



Ilustración 2: Lectura escondida. (2023) Mónica Villa

Espacios de lectura muy significativo que hicimos con los chicos. Me pareció significativo porque de hecho ellos todavía lo recuerdan y piden ay profe volvemos a hacer la lectura escondida a los chicos se les eh se les organizó un espacio, un picnic literario en donde comimos donde hablamos, donde contamos cuentos donde ellos mismos eligieron su cuento, donde jugamos con los dados para que ellos mismos nos contaran, eh que les había parecido el cuento para que le cambiaran el final para que le. En el principio para mí fue muy significativa, por eso, porque ese día los chicos se la pusieron toda la actividad y aún la recuerdan, aún le piden a uno que volvamos a hacer un espacio como esos.(M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)

Entonces para ti como docente, realizar este tipo de producciones pedagógicas. ¿Qué generó en ti?

Bueno, eso hace que de alguna manera uno se cuestione y se dé cuenta que no todo se tiene que hacer dentro del aula. Se dé cuenta que los aprendizajes significativos se

generan, incluyendo a los chicos, a los chicos, perdón y buscando espacios que sean agradables para ellos. Esta mira, lo hicimos ahí en el piso de la caseta comunal, pegamos la lectura, compartimos alimentos, ¡ehmm!, no fue algo así, super orientado, súper organizado, sino que es una actividad muy espontánea. Fue surgiendo, sí que fue surgiendo y a ellos les gustó. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)



Ilustración 3: Juegos de ajedrez (2023) Mónica Villa

Esta también me pareció muy agradable, porque yo disfruto mucho el ajedrez. Y con los niños en educación física, esas, eh dedicamos varias clases de al ajedrez, pero graciosamente aquí lo ves en el celular también. No solo jugamos con el ajedrez en físico, sino que algunos chicos aprendieron a jugarlo en línea. Entonces se enfrentaron a sus compañeritos en línea, entonces lo hicimos de las dos maneras. Jugamos con el ajedrez, ahí vimos las piezas del ajedrez, aprendieron sus movimientos y también aprendieron a jugarlo en línea. Fue muy agradable porque también fue de las actividades a las que le dedicamos como 3 clases y ellos querían continuar. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023).



Ilustración 4: Acceso a computadores. (2023) Mónica Villa

hace más o menos 2 años tenemos la dicha de contar con el acceso a internet y con algunos computadores que nos entregó la Secretaría de Educación. Entonces para los chicos eso fue mejor dicho todo un cambio, poder tener un computador en sus manos, poder tener acceso a internet, pero también es un arma de doble filo que te decía ahorita porque entonces primero todos jugaban en el patio, todos se reunían todos con el balón, el lazo, otros juegos ahora, pues ya en los descansos lo que quieren es conectarse, conectarse, entonces eso también era de lo bonito que se disfrutaba en la ruralidad. En ese momento ya está cambiando un poco. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)



Ilustración 5: actividades de dibujo. (2023) Mónica Villa

Estos fueron unas actividades que hicimos con los chicos también dibujando. Fue muy bonito porque vimos muchas habilidades. ¡Mmm! Ese día, algunos mostraron que son muy buenos para el dibujo. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)



Ilustración 6: Tardes de recreación. (2023) Mónica Villa

Esta, es una actividad que me gustó mucho, que fue una visita del INDER, no fue una actividad exactamente dirigida por mí. Pero nos la disfrutamos mucho, nos la disfrutamos mucho, estábamos jugando balonmano, yo me meto a jugar con ellos en esas actividades estamos jugando a balonmano y fue esas actividades en las que todos participaron y querían seguir. Cuando el chico del INDER se iba a ir, profe no, otro rato, otro rato, otro rato, quedémonos otro rato, entonces a mí me gusta mucho verlos disfrutar y que pidan que la actividad continúe, porque para mí eso es significa que la actividad está siendo significativa para ellos. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)

Dentro de las producciones pedagógicas de la maestra, también se encuentra una actividad que ella describe como “tardes de cine”, ella expresa la importancia de la actividad para los chicos, lo mucho que lo disfrutaban y el agrado que tienen por la actividad, a tal punto que ellos mismo piden que se haga la actividad.

Ay no está, creo que no tengo ninguna de películas, pero hay otra actividad que se ha vuelto tradicional en la escuela y es que cuando yo llegue a esa vereda en muy pocas casas había televisor ... Entonces con los chicos empezamos a hacer una vez al mes tarde

de cine. Tarde de cine y es una actividad que ellos piden mucho. Se convirtió en una tradición. Primero lo hacíamos pedagógicamente, entonces vamos a ver la película, vamos a escribir en torno a la película, ya solo lo disfrutamos. Es una vez al mes y es no, simplemente démosle el gusto a los chicos de que se vean una película y ya se viera una película, se la disfrutaron y ya. Es una tradición porque ellos también dicen prueba ya se cumplió el mes, no vamos a ver la película tarde de cine la llaman ellos. Ay profe debería haber tarde de cine hacemos las crispetas, compartimos los dulcecitos también es algo muy agradable. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)

Todas estas producciones pedagógicas que la maestra ha desarrollado permiten evidenciar las capacidades, habilidades y estrategias que se ingenian, crean y transforman los maestros para fomentar los adecuados procesos de enseñanza aprendizaje en sus territorios. Igualmente, estas producciones permiten una constante actualización educativa, y así lo expresa el grupo de investigación (Maestros en Colectivo, 2015) cuando mencionan que:

Las vivencias y exigencias del contexto contemporáneo llevan a que el maestro esté actualizándose permanentemente, en constante diálogo con el saber y sintiendo la imperiosa necesidad de sistematizar su trabajo y de participar en eventos académicos para tener una dimensión del estado de los procesos pedagógicos, metodológicos y didácticos; pero, además, para socializar sus producciones, y sospechar de los hallazgos. (p. 135)

De este modo, es importante el reconocimiento de sus producciones pedagógicas, pues por medio de estas los maestros logran potenciar las habilidades de sus alumnos, conocer sus capacidades y darles la apertura a integrarse en todo momento en las actividades propuestas, lo cual, le facilita el acceso al conocimiento.

Continuando entonces, para la maestra Cristina Gaviria las fotografías que le permiten hablar sobre sus vivencias y experiencias en la escuela rural, se acercan a las posibilidades de cambio y transformación, no solo para el territorio, sino también, para los alumnos y la comunidad en general. Ella habla desde los lazos de amistad, redes de apoyo y motivación para brindar un buen acompañamiento a los estudiantes y permitir que susciten procesos de desarrollo académico, cultural y social. Aquí se darán a conocer entonces producciones pedagógicas desarrolladas en las dos instituciones educativas donde tuvo la oportunidad de dar su apoyo, impartir conocimientos y generar desarrollo.



Ilustración 7: semana recreativa (2023) Cristina Gaviria.

Bueno, ¿emm; Por acá también encontramos otra actividad donde era una semana recreativa, en el municipio siempre se celebra la semana de los juegos. Entonces la profe Sirley yo en algún momento nos replanteamos y dijimos ¿por qué no a los estudiantes de postprimaria, a pesar de que el modelo no lo tiene, por qué no meter unas semanas de recreación? No podíamos hacer la interacción con otras instituciones o solamente jugar fútbol, no acá jugamos de todos y la familia siempre estaba involucrada. En algún momento hacíamos integración, ya fuera con la vereda cruces o la vereda Mondragón, que es donde estás, donde nuestros muchachos. Se unían ya fuera a jugar fútbol o hacer un plástico enjabonado que dábamos. Eso no se llamaba enjabonados, sino que terminábamos empantanados y lo peor era un cuando ya nos íbamos a bañar. Casualmente se iba el agua

de la escuela, entonces nos tocaba irnos enjabonados, empantanados para la casa. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)



Ilustración 8: actividades de encuentro con la comunidad (2023) Cristina Gaviria

esta foto fue donde logramos reunir mucha comunidad. Porque un compañero en algún momento un peluquero, perdón, estaba hablando y buscando una institución educativa porque había un señor de la ciudad de Medellín y otro de Estados Unidos que querían donar regalos para una población. Y el peluquero me conocía que es Ángel Vanegas y él dijo que yo era una docente muy echada para adelante. Entonces me recomendó y logramos hacer actividades de encuentro. Unos super regalos maravillosos y los padres de familia y estudiantes quedaron pues como felices con esto, eso fue como proyección a la comunidad, digámoslo así. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023).



Ilustración 9: educación física (2023) Cristina Gaviria

Educación física, aquí Yarlis aquí me da la pela, porque ella es licenciada en educación física. En esa institución me he dado la oportunidad de conocer más los aeróbicos, entonces a pesar de todo el tiempo, porque casualmente educación física nos toca los viernes, se pierde demasiada clase los viernes, pero los poquitos instantes que he estado con ellos ha sido super chévere en esa institución educativa. Contamos con muy buenas colchonetas, entonces hacemos de todo un poquito. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023).



Ilustración 10: baile (2023) Cristina Gaviria

les encanta bailar. Incluso por acá dejo ver esta foto que fue cuando me los traje para acá, para el municipio, hacer un recorrido y a participar de las olimpiadas que una de las estudiantes más pasó a las olimpiadas del saber hasta la tercera etapa, ¡eh! Mira aquí están haciendo una coreografía de baile, porque también buscamos desde acá desde el municipio quién nos apoya porque uno no se las sabe todas, yo sé bailar de pronto un merengue y de pronto se montarle una coreografía de cumbia, incluso. Pero baile urbano no soy capaz. Entonces en busqué a este muchacho Juan Carlos y el cada 8 día estaba yendo, pues como a la institución educativa a enseñarles a bailar, a que conocieran un poquito más de otros ritmos y esto acá están haciendo una coreografía. Lo que él enseñó, entonces es esto es un

impacto positivo para nuestros chicos. Porque es aprovechar las capacidades y esa energía que ellos tienen. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)



Ilustración 11: matemáticas a través del juego (2023) Cristina Gaviria

En eso dos fotos que tenemos acá. Están trabajando matemáticas desde un juego y un bingo. Aquí estamos trabajando en las operaciones de suma resta, multiplicación, división de números naturales y números enteros. Lo trabajé desde quinto a noveno. ¿Qué hice? Cogí los grupos y digamos que quinto trabajaba con instrucciones para que se pudiera, pues como hacer como un proceso más integrado. Y vaya sorpresa, los de quinto me arrastraron en ocasiones a los de noveno. Maravilloso. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)



Ilustración 12: tardes de pintura (2023) Cristina Gaviria

esta semana que los puse a hacer un dibujo de las actividades más significativas del año o hacer un escrito, la salida pedagógica aquí a la al municipio fue la que más les gustó. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023).



Ilustración 13: construcción mapa veredal (2023) Cristina Gaviria

Las actividades en grupo me gustan mucho. Aquí estábamos dibujando el contexto donde ellos están. Yaris nuestros estudiantes no saben dónde están, dónde viven, no conocen sus alrededores, solo conocen la carretera y el camino para ir a sus casas. No saben dónde viven sus compañeros. Entonces, realizando el mapa veredal se hizo y de una u otra forma para que nuestros muchachos se conocieran, pues donde vivían cada uno. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)



Ilustración 14: graduaciones de fin de año (2023) Cristina Gaviria

Cada vez que se llegaba el momento de certificación de los estudiantes, de los grados. Era recoger lo que se sembraba en todo el año. Era un desafío porque es que era decorar espacios. Con mucho o con pocos recursos. Y ver cómo todos nuestros muchachos se graduaban tanto de preescolar de quinto y de noveno. Es bastante satisfactorio porque es recoger lo que se sembró durante todo un año. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)

Para la maestra el desarrollo y resultados de estas actividades le permiten conocer sus capacidades, su aplicación de estrategias y dinámicas de clase, logrando el aprendizaje de los estudiantes. A nivel emocional, siente placer, alegría y satisfacción al poder identificar las capacidades de sus alumnos. Para ella es motivación, ganas de continuar y de servir con amor a estas comunidades.

Así mismo, para la maestra Sandra Serna sus producciones pedagógicas van más allá del aula, ella expresa que los maestros hacen extracurricularmente, esos retos que se proponen o esos otros espacios de encuentro que generan con la comunidad para llevar enseñanza desde otros aprendizajes. Para la maestra poder crear otros espacios de interacción con los alumnos, es la posibilidad de ofrecerles interacción, de permitirles ser y sobre todo de compartir experiencias que tal vez en casa no les brindan.

en general, son las cosas que hago extracurricular y que son las que me apasionan.

Porque nosotros fuera de ser docentes, somos personas y pienso que, si no cultivamos el yo, no vamos a ir a llevar un buen producto a las escuelas, vamos a estar cargados de energías, de problemas de nuestros estudiantes. Entonces hay que buscar cómo liberarlos. Entonces yo tengo una pasión, mi pasión es viajar, mi pasión es el patinaje, el deporte.

Entonces en general, mis fóticos están enfocadas por ese lado. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)



Ilustración 15: plástico enjabonado (2023) Sandra Serna

Bueno, tengo por allí una que me encanta. Fue una primera actividad que recién llegada a Pueblo Nuevo me puso el jefe que hiciera la recreación. Y literal, conseguí con la cooperativa plástico y tapicé toda la placa mangueras y él hacía una cara de terror y decía, Ah, Sandra, por Dios se manda la mano a la frente a esos muchachos se van a matar y no faltó el que deslizándose cayeran en la cabeza, tumbar al otro y él sufría y yo decía, Ay, Dios mío, que no se fracture ninguno. Afortunadamente ninguno se fracturó, sellaron morados. Sí, eso sí, pero eso para ellos fue inolvidable. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)



Ilustración 16: recuperando la juventud (2023) Sandra Serna

Esos chachos son los que en el Colegio de Pueblo Nuevo eran muy indisciplinados. Tenían problemas de convivencia horrible y de amistades en la calle y empezamos a entrenarlos. Los llevaba juegos porque cuando yo llegué a Amalfi, que fue en el 2010, todos los juegos Intercolegiados y escolares, iba mi institución actual, el Eduardo Fernández Botero. Siempre todos los deportistas lo sacaban de allá a dedo, pero como yo sabía cómo se manejaba, yo llegué y dije, no hay que hacer eliminatoria que hacer intramural para ver quién pasa. Y ese año pasé el equipo de Voleibol, pase micro masculino y femenino y pase atletismo. Y nos fuimos. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)



Ilustración 17: grupo de patinaje (2023) Sandra Serna

mi primer grupo de niñas de patinaje. Porque yo empecé en Pueblo Nuevo con un grupito de 5 niñas. Esas 5 niñas, todas sin excepción, hoy en día se están graduando ya y todas las niñas que han estado en patinaje y todo eso y que han sido constantes y disciplinadas porque soy muy, muy disciplinada y les meto eso a ellos en la cabeza, tienen buenos proyectos de vida y se han ido visualizando bastante bien. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)



Ilustración 18: paseo y competencia (2023) Sandra Serna

por allá hay una donde los tengo en el volcán del lodo. Esa foto, ahí había tres niñas que nunca habían ido al mar y tenía una catorce, dos de catorce y una de trece que nunca habían ido al mar. Fuimos a unos Juegos y les pedí a los papás que fueran recogiendo porque yo me las iba a llevar para Capurgana. Solo que ese año el mar estaba muy picado y no nos dejó ir la gente de esa zona, dijeron que el mar estaba muy picado, nos dijeron, el mar está muy picado, es peligroso, entonces optamos para irnos a Arboletes. Cuando las niñas iban llegando y vieron el mar me decía, Profe, pellízqueme a ver si estoy soñando. O sea, yo sé, yo sé de certeza que les he brindado experiencias que en su casa no se las han. A mi manera, mi manera loca. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)



Ilustración 19: matemáticas al aire libre (2023) Sandra Serna

Trabajando matemáticas, perímetro y área. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023).



Ilustración 20: tarde de piscina (2023) Sandra Serna

Todas las actividades extracurriculares que realiza la maestra le han permitido crear unos lazos de amistad, de amor y de compañerismo con sus estudiantes. Esto permite que los alumnos tengan un mejor rendimiento académico, que sean más disciplinados, que adquieran valores y que puedan sentirse parte de un grupo, de una comunidad y sobre todo importantes en la sociedad. La maestra expresa en todo su esplendor la felicidad que siente de poder generar en sus alumnos una semillita de esperanza y de oportunidades. Y como ella misma lo expresa, sus sentimientos siempre han sido de alegría. “Yo me siento bien, feliz de todo lo que he hecho de todas las maldades que he hecho”, (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)

Así mismo, la maestra Cristina Palacio, aun en su corto paso por la ruralidad logró dejar huellas bonitas en ese espacio, logro buenas interacciones con sus alumnos y con su comunidad.



Ilustración 21: acto cívico (2023) Cristina Palacio

Aquí la maestra expresa lo gratificante que es para ella poder organizar un acto cívico, ver a sus estudiantes preparar todo, decorar la cancha con banderas y poder conocer más sobre la cultura, sociedad e historia del país.



Ilustración 22: encuentros de voleibol (2023) Cristina Palacio

Acá tenemos encuentros de voleibol con los estudiantes. Yo soy una persona apasionada por el voleibol. Yo jugué 24 años voleibol. Y para mí era un placer armar una cancha de voleibol en esa plaquita de arena. Y hacernos las recochas, como le decíamos o le decimos con los estudiantes. (C, Palacio, comunicación escrita, 13 de noviembre 2023)



Ilustración 23: limpieza de espacios (2023) Cristina Palacio

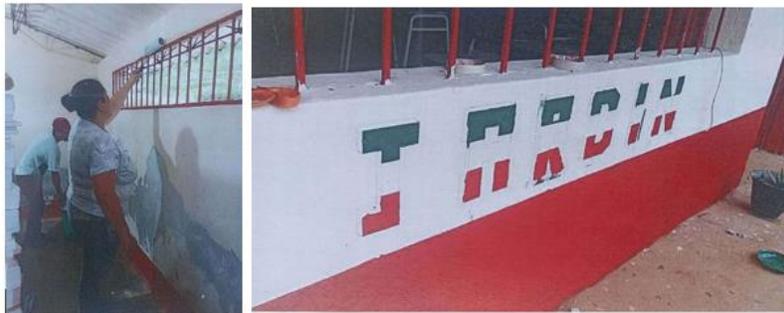


Ilustración 24: embellecimiento de espacios (2023) Cristina Palacio

Básicamente organizando la escuela, porque para mí digámoslo fue un orgullo, porque encontré una escuela no en muy buenas condiciones. Eh y digamos que hicimos una gestión a manera personal para poderlo organizar como para brindar ese espacio agradable para los estudiantes y el hecho de saber que lo hizo con sus propias manos genera mucha satisfacción. (C, Palacio, comunicación escrita, 13 de noviembre 2023)

Aún en el poco tiempo que esta maestra estuvo inserta en la comunidad de el Jardín, logro aplicar sus conocimientos, dejar huellas en los estudiantes y moldear para su vida, para sí misma una perspectiva diferente de lo que es la vida en el campo. Ella, con sus temores, lágrimas y en ocasiones desconsuelo logró apropiarse del espacio, generar optimismo y brindar conocimiento a sus estudiantes.

En definitiva, los maestros en zonas rurales no solo transmiten conocimientos académicos, sino que también actúan como mediadores culturales y agentes de cambio en sus comunidades. Su labor educativa va más allá del aula, impactando en la formación integral de los estudiantes y contribuyendo al desarrollo sostenible de las zonas rurales. De este modo, esto implica que los maestros deben estar constantemente confrontando su conocimiento, su quehacer, y su formación permanente. Así mismo, elaborar nuevos discursos sobre la acción pedagógica, que enfatizan en la resignificación de sus vivencias, emociones y pensamientos; pero también, en la actualización, generación y mediación de prácticas innovadoras, distintas a las institucionalizadas, y así, permitirá

la adquisición de otros imaginarios, que permean la forma de afrontar su desarrollo profesional y cualificación de los procesos educativos, (Maestros en Colectivo, 2015).

Relaciones de las áreas con la diversidad.

La diversidad en el entorno rural puede influir en las áreas de estudio, métodos educativos y estrategias impartidas por los maestros, de este modo, al enriquecer sus prácticas educativas con perspectivas únicas y desafíos específicos, permiten que los maestros a su vez que influyen en el enriquecimiento de su praxis también asuman el requerimiento de adaptar sus métodos de enseñanza y así poder abordar las necesidades de una población diversa. Esto, puede ser decisivo en lo que acontece o se produce en las escuelas.

Hablando en términos de eficacia, de calidad, de igualdad, de justicia social, es cierto que el docente vuelve a ser colocado una y otra vez en el centro de la escena pedagógica, (Alliaud, 2011). Mediado por la diversidad que vive, explora y evoca en el entorno rural. Esto es de gran relevancia en el ámbito educativo, ya que tiene un impacto significativo en las diferentes áreas que el maestro rural debe asumir y en la experticia de su labor. Esta diversidad se refiere a las diferencias culturales, sociales y económicas que existen entre los habitantes de las zonas rurales, y que influyen en la forma en que se desarrollan las áreas de estudio.

“Así, el proceso de formación de los maestros es un aprender en el aprender que desarrolla su pensamiento crítico, la reflexión, el trabajo en colectivo y la investigación”. (Maestros en Colectivo, 2015, p. 135). Por consiguiente, la diversidad en el entorno rural enriquece no solo las áreas de estudio, sino también, los aprendizajes de los maestros al aportar perspectivas únicas. Cada comunidad rural tiene su propia historia, tradiciones y formas de vida, lo que se refleja en la forma en que los habitantes ven el mundo y se relacionan con él. Estas perspectivas únicas permiten que el maestro pueda enriquecer los contenidos académicos al ofrecer diferentes puntos de vista y

enfoques para abordar los temas de estudio. Los cual, permite la interacción entre maestros y comunidad, compartiendo saberes y aflorando prácticas que favorecen el desarrollo.

Conforme a esto, las maestras que permitieron el acercamiento a esta investigación son maestras con diversidad cultural, social e histórica, porque han acogido de sus comunidades todo aquello que les permitió generar cambios en sí mismas, en sus prácticas y en su forma de enseñar. Dicho lo anterior, la maestra Mónica pudo vivir en su comunidad tanta diversidad que logro transformar la vida de un estudiante con síndrome de Down. Incluirlo y hacerlo sentir parte de la escuela, de la comunidad y de su vida. Poder participar de todo lo que sucede en el espacio que conforma la escuela rural. Tanto así, que la maestra expresa que los docentes rurales son “los de todito”, encargados de todo lo que allí acontece.

En la escuela vas a hacer el de todito porque se salió un cable, porque se cayó una silla, porque se dañó el sanitario. porque no hay una matica porque un niño se enfermó. Pues porque realmente en la escuela básicamente haces eso, eres el de todito y la comunidad empieza a verte como eso, como el de todito. Es el profe, el profe sabe esto, es el profe, el profe sabe aquello. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)

Dentro de esas experiencias que se reflejan en la diversidad con las áreas, también la maestra se pudo enfrentar a situaciones de apoyo, ayuda y hasta de ser mediadora psicológica. Así, menciona el apoyo que pudo brindar a un estudiante con una inclinación sexual diferente y que no sabía cómo enfrentarlo ante su familia.

recién ingresé, el primer año que ingresé. Tuve un chico que tenía tendencias suicidas. Era, digamos que era homosexual escondido, muy coseteado por el machismo que manejaba de sus padres. Entonces a mí me tocó enfrentarme a muchas cosas con él, hacerle entender que porque de alguna manera se sentía fenómeno y era lo que manifestaba

entonces hacerle entender qué es lo que estaba sintiendo era normal que, si él le gustaba nos chicos, pues esa era su condición y que no tenía por qué darse golpes de pecho. Por eso que en algún momento su familia lo aceptaría y se graduó y terminó, todavía me recuerda, me llama o me escribe entonces para mí también fue muy significativo como sacarlo de ahí de ese me voy a matar es que no me aceptan, es que no me acepto también valió mucho. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)

Otros factores que están insertos en la diversidad de las áreas y que tienen relación con los procesos que desempeñan las maestras están encaminadas a las diferentes funciones que asumen dentro de la comunidad. Esos otros papeles o cargos que están dispuestas a asumir para que la escuela funcione y la comunidad pueda pertenecer a ella, que se apropien y se sientan parte de ese territorio. Por lo tanto, la maestra Mónica en algún momento cumplió dentro de su comunidad hasta papeles religiosos. Así lo dice cuando menciona que:



Ilustración 25: catequista (2023) Mónica Villa

Resulta que, además, además de ser docente en la comunidad, he sido hasta catequista trabajo en una comunidad muy católica. Entonces eh, con los chicos, por ejemplo, sus niños que ves en esa foto no saben, los papás no saben leer ni escribir ninguno de los papás, entonces claro, yo cogí el catecismo y les enseñé todo lo que se requiere para que puedan hacer su primera comunión. Les conseguí los vestidos a todos porque no tenían

recursos para el vestido, entonces o quien me hicieron donaciones, esa fue muy significativa para mí porque ella los chicos estaban muy contentos, la niña se sentían princesas por sus vestidos, entonces lo recuerdo con mucho cariño. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023).

Asumir entonces el compromiso con la comunidad de apoyar, de acompañar, de crear y fomentar espacios de diversión, de protección y aprendizajes, son procesos que los maestros se proponen en cada una de las practicas que ponen en marcha en cada una de esas comunidades que habitan dentro del territorio colombiano.

Además, el reconocimiento del otro y de otros permiten también asumir la diversidad del entorno rural con todos los desafíos específicos que allí se presentan, y que, por ende, deben ser tenidos en cuenta por los maestros, por los procesos de formación y sobre todo por la academia. Entendiendo esto como la formación también de la subjetividad con la que se construye el conocimiento pedagógico; “se comparten vivencias escolares, experiencias, proyectos, necesidades, intenciones e intereses, ya que es precisamente con los colegas con quienes se valida (o invalida) el trabajo pedagógico”, (Maestros en Colectivo, 2015., p. 135). Por ejemplo, las zonas rurales suelen enfrentar limitaciones en cuanto a recursos educativos, infraestructura y acceso a tecnología. Esto puede requerir que los maestros adapten sus métodos de enseñanza para poder brindar una educación de calidad a todos los estudiantes, teniendo en cuenta las particularidades de cada comunidad. Y así, dentro de sus reflexiones pueden compartir conocimiento, materiales y producciones que dejar ver la diversidad de las aulas, del entorno y de las comunidades; y que, por ende, favorecen el desarrollo educativo.

Continuando entonces, la maestra Cristina Gaviria, también ha habitado la escuela en condiciones de adversidad, de reflexión y donde puede generar transformaciones. Ella en sus

espacios ha logrado ver oportunidad donde otros pueden ver dificultad. Por eso, para ella es importante que su escuela refleje amor, cuidado y valores.



Ilustración 26: huerta escolar (2023) Cristina Gaviria

La huerta escolar la huerta escolar me apasiona desde todo, desde tener que arar, tener que cultivar, abonar y buscar los padres de familia para que estén como en ese proceso. Eh esa vinculación y esa integración de áreas y de conocimientos, porque nuestros muchachos saben mucho más que uno como docente, entonces es transformar territorios y enseñar geometría desde la huerta escolar es una experiencia muy chévere. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)



Ilustración 27: muestras gastronómicas (2023) Cristina Gaviria

llevarlos a cocinar en el proyecto de muestras gastronómicas en la institución contábamos con ese apoyo de los padres de familia para que los niños ellos mismos

cocinaran y luego en la muestra gastronómica pudieran vender lo que producían. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023).



Ilustración 28: natillada (2023) Cristina Gaviria

A fin de año cada año en esa institución educativa del jardín hacíamos natilla. Y hacíamos mucha, pero de la natilla dura, de esa que lleva todo el proceso de moler, colar y volear mecedora hasta que la natilla estuviera, nos robamos la paila cuando ya la paila ya quedada para que todo un niño cogiera la cuchara, siempre esperaban que la profesora saliera corriendo con la bendita paila, porque entonces ellos salían detrás a robarme la paila para no dejarme comer. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)



Ilustración 29: decoración de espacios (2023) Cristina Gaviria

Decorar la escuela, significa pintar la escuela con los colores de la juventud, ambientar cada espacio teniendo en cuenta que estamos educando niños y jóvenes para un

mañana y queremos que estos niños siempre vean la vida con mucho color. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)

Poder desarrollar otras estrategias de aprendizaje es un proceso que fortalece el conocimiento, permite la interacción y participación de todos. Es por esto, por lo que los maestros siempre están pensando en esa diversidad del entorno, de los alumnos y del espacio. Es la capacidad de potenciar el entorno rural para influir en la labor de los maestros, en términos de la diversidad de habilidades y conocimientos que deben manejar. En una comunidad rural, es común encontrar estudiantes con diferentes niveles de preparación académica, lo que puede requerir que los maestros diseñen estrategias de enseñanza diferenciadas para atender las necesidades individuales de cada estudiante. Por lo tanto, la diversidad de estrategias de acuerdo con las áreas permite que todos logren integrar sus habilidades y así, mejorar sus procesos de aprendizaje.

Continuando con este hilo, para la maestra Sandra Serna también ha sido muy importante el trabajo colaborativo, la participación de sus alumnos y el encuentro con la comunidad. Para ella es muy importante que siempre halla relación del entorno con las áreas, por eso, ella expresa su interés en el trabajo por proyectos, en la relación del entorno y de todo aquellos que le rodea, mirar como cada uno de esos factores tiene relación con las áreas de enseñanza.



Ilustración 30: acto cívico (2023) Sandra Serna

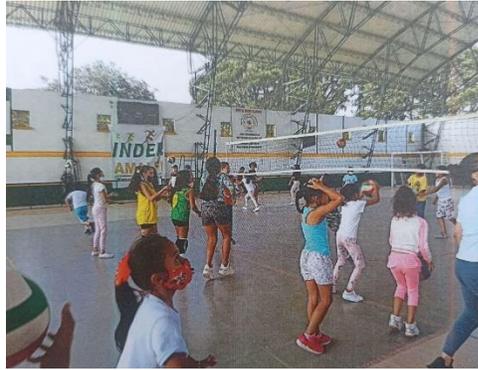


Ilustración 31: encuentro de voleibol (2023) Sandra Serna



Ilustración 32: orientación de grupo (2023) Sandra Serna

Todo lo hacíamos por fuera, o sea, era más como laboratorios. Si íbamos a trabajar matemáticas lo íbamos y lo buscamos en lo que teníamos en nuestro entorno. Todo lo hacíamos en laboratorios, los preparaba para que compitieran en matemáticas, español, sociales, pero todo por proyectos y laboratorios con el entorno. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)



Ilustración 33: celebraciones (2023) Sandra Serna

ellos se vuelven maldadosos, como yo les enterraba la cabeza en la torta, ellos me la entierran, yo les tiraba, dónde estaba por acá, harina, agua, vea. Entonces también se juntaban y me hacían lo mismo. Recuerdo un cumpleaños en el Eduardo. El día que terminó la jornada, las aseadoras todas estaban enojadas conmigo porque el colegio estaba vuelto nada, todo el Colegio, la sala de profes, el baño, los salones porque donde yo llegaba me estaban esperando con aleluyas, con frases, con detalles. Entonces era y ese día clase no hubo conmigo no hubo clase y para acabar de ajustar que iba a todos los salones ese día, todos los que yo le daba y no entonces no. Y uno pasa por todo el Colegio lleno de harina de aleluyas. Todo vuelto nada, me encantaba. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)



Ilustración 34: salidas (2023) Sandra Serna

nosotros patinamos en semana. Pero el sábado nos íbamos a cualquier lado a caminar a lo que fuera y los papás se prestaban, ellos me los dejaban y yo los entregaba vueltos nada, pero era eso. o sea, es hacía que esos momenticos fueran ricos, agradables para ellos y que, si se divirtieran, (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)

Para la maestra Sandra el compartir con sus alumnos en otros espacios es la oportunidad de reinventarse, de restaurar energías y sobre todo de permitirse disfrutar de las capacidades y habilidades de sus chicos. Conocer a los estudiantes en otros espacios permite potenciar el trabajo colaborativo, los valores y el apoyo hacia los demás compañeros. Es por esto, por lo que a la maestra le gusta generar otros espacios de aprendizaje mediante el juego y la recreación, dándoles así la oportunidad de vivir otras experiencias y de compartir en equipo.

Para ir cerrando este apartado, la maestra Cristina Palacio pudo desarrollar actividades de acompañamiento a la comunidad, brindó procesos de enseñanza y logro generar estrategias que permitieron esa interacción con los alumnos y favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje.



Ilustración 35: momentos de lectura (2023) Cristina Palacio

Compartir espacios de lectura con los chicos, permitirles que se apoyen entre ellos y ver los avances que poco a poco van logrando en sus procesos académicos es muy satisfactorio a pesar del poco tiempo de intervención y acompañamiento en la institución educativa. (C, Palacio, comunicación escrita, 13 de noviembre 2023).



Ilustración 36: juegos semana recreativa (2023) Cristina Palacio

La semana recreativa se vive como una oportunidad de integración, de motivación y de diversión para los chicos, poder compartir con ellos espacios de juego y esparcimiento sano favorecen la convivencia y el respeto por el otro. (C, Palacio, comunicación escrita, 13 de noviembre 2023)



Ilustración 37: semana recreativa (2023) Cristina Palacio

Permitirles la variedad, los juegos al aire libre y el compartir entre todos, permite que se fortalezcan también los lazos en comunidad y que el compañerismo prevalezca. (C, Palacio, comunicación escrita, 13 de noviembre 2023)

En conclusión, la diversidad que se crea en los entornos rurales tiene un impacto y generación de aprendizajes significativos en las áreas de estudio y en la labor de los maestros. Esta diversidad enriquece los procesos al aportar perspectivas únicas y desafíos específicos, lo que requiere que los maestros adapten sus métodos de enseñanza para abordar las necesidades de una población diversa. Es fundamental que los maestros estén preparados para enfrentar estos desafíos y aprovechar las oportunidades que la diversidad del entorno rural ofrece para brindar una educación de calidad a todos los estudiantes. “En este sentido se debe establecer que en la práctica pedagógica el maestro sea más educador que profesor”. Zapata, (2011, p. 65). De ahí la diversidad en las practicas, en las metodologías y en la recursividad y aprovechamiento de todo lo que brinda el entorno, lo que permite la integración de las áreas la transversalización de acuerdo con las necesidades y las estrategias de enseñanza. Es evidente que el maestro rural es entonces un mediador entre la práctica, la enseñanza y la vida cotidiana que allí se vive.

Proyectos, y proyectos pedagógicos productivos.

Como se conoce dentro de los entornos rurales, las actividades desarrolladas que giran alrededor de los proyectos productivos son estrategias que se deben desarrollar para enseñar a los alumnos el cuidado del campo, la diversidad de las áreas y las diferentes formas de cultivar. Así mismo, se describe dentro del Manual de Implementación Postprimaria Rural, “el componente de Proyectos Pedagógicos Productivos es una estrategia que permite fortalecer competencias básicas para el emprendimiento, al integrar los saberes de la comunidad y promover su participación en los procesos formativos de los estudiantes” (p. 11). Con la implementación de estos proyectos se busca entonces la vinculación de las familias y de la comunidad local, lo que permita entonces apoyar el desarrollo efectivo del modelo educativo.

Dentro de los propósitos de vinculación y estrategias de alianzas para el fortalecimiento de los proyectos productivos en las escuelas rurales se busca promover también alianzas de emprendimiento, para con ello, lograr el “desarrollo de la apuesta por hacer de los ciudadanos del campo, empresarios del campo, contar con hombres y mujeres que preserven el medio ambiente, que propongan investigación, innovación y nuevas posibilidades de desarrollo de procesos productivos y de servicios”. (Manual de Implementación Postprimaria Rural, p. 11). Aun así, estos acuerdos o propósitos pactados por el gobierno se han quedado cortos al momento de ponerse en marcha, pues, los maestros rurales dentro de las sedes educativas desarrollan diferentes proyectos que favorecen la relación, preservación y la intervención del medio ambiente. Además, el apoyo recibido por las entidades gubernamentales es prácticamente nulo. En estos sectores rurales vale lo que el maestro se proponga a desarrollar y por sus propios medios junto con la comunidad se esfuerzan por conseguir los recursos necesarios y poder desarrollar los proyectos propuestos.

Aun así, los maestros rurales se destacan por el compromiso, la valentía y el esfuerzo que realizan en cada una de las actividades y proyectos que desarrollan en sus comunidades. Aquí se podrá en evidencia proyectos ejecutados por las maestras en sus comunidades y por medio de los cuales lograron dejar en sus comunidades una huella de amor y compromiso por esa escuela rural que habitan. No todos los proyectos están enfocados directamente a una relación de huerta escolar, o sembrados en el prado. Los maestros ejecutan diversidad de proyectos que son significativos y productivos para la escuela y la comunidad.

Desde la observación de las fotografías y las narrativas que surgieron en las entrevistas se pueden expresar con entusiasmo, amor y mucho orgullo de haber dejado huellas en cada uno de los territorios.

La maestra Mónica Villa cuenta en sus experiencias de vida en la escuela como tuvo que pasar por diversidad de situaciones para poder llegar hasta esa escuela a impartir su conocimiento, su apoyo y sus prácticas a los alumnos. Por lo tanto, para ella una de las experiencias más bonitas que pudo vivir allí fue la apertura de la carretera hasta la vereda.



Ilustración 38: llegada de la escalera por primera vez (2023) Mónica Villa

Ese fue el primer día que la escalera entró hasta la vereda. Como te conté ahorita nosotros teníamos que montar a lomo de bestia más o menos dos horas y la comunidad estamos incluidos los docentes ahí porque nosotros trabajamos mucho con la Junta de acción comunal, con el presidente con recoger fondos para que la vía se abriera. Entonces para mí fue muy significativo ver bajar la escalera por una pica de retro que abrió la comunidad que luchó mucho, que sentí una alegría muy grande. Lo primero que hice fue tomar el teléfono y fotografiar. Creo que soy de las pocas que tiene la foto porque la gente ese día no sabía que la escalera iba a entrar, entonces cuando yo la veo que está llegando sentí una emoción enorme porque fueron años esperando que tuviéramos una carretera y que la escalera pudiera entrar hasta la vereda, para mí esa es una de las cosas más significativas, lograr abrir una vía con la comunidad y que la escalera fuera hasta la escuela directamente. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023).

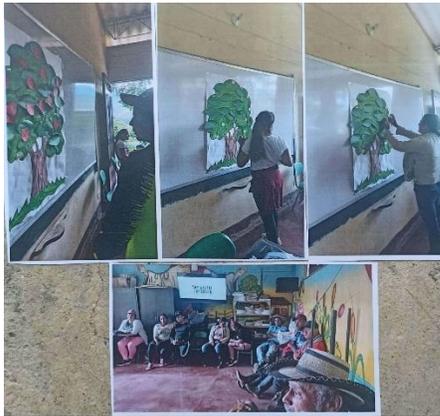


Ilustración 39: escuelas de padres (2023) Mónica Villa

Esta es una escuela de padres, todas estas que he sacado una escuela de padres aquí trabajamos un árbol de compromisos. Creo que las hojitas eran ay no recuerdo bien, las manzanitas eran compromisos las hojitas, no recuerdo bien de qué se trataba la actividad, pero sí sé que las manzanitas eran compromisos, entonces cada padre salía y pegaba una hojita y después un fruto. Sé que los frutos eran compromisos, pero no recuerdo que eran las hojitas. Hasta hoy conservamos el árbol y les recordamos a los padres de familia. En las reuniones pegamos el árbol en el tablero porque son muy importantes los compromisos. Pero les recordamos porque muchos empiezan, por ejemplo, ya en esta época que usted cita padres de familia para una reunión ya no puede. El café se me está cayendo, ya no puedo, yo no voy a ir, entonces tengamos el arbolito y le recordamos los compromisos que ellos mismos escribieron. Ellos nadie le dijo comprométase a esto o a esto, no papá, qué compromisos tiene usted con su hijo para con la institución. Entonces les recordamos, mira en esa manzanita usted escribió que se compromería esto, a esto y a esto. Ojo papá que no lo está cumpliendo, entonces es muy significativo. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)



Ilustración 40: pintando la escuela (2023) Mónica Villa

Acá, está es muy significativa porque este año es pintamos la escuela. Pero mi comunidad yo siempre lo he dicho, es una comunidad muy bonita que se une, pues como en torno a todo lo que se haga entonces la comunidad fue ayudó a alijar a lavar, a limpiar entonces para mí muy bonito porque lo soñábamos. Cuando yo llegué en ese año se pintó la escuela porque se gestionó, pues la pintura, porque de las administraciones no hemos tenido nunca como esa ayuda. Y ya hacía 9 años que no pintábamos, entonces este año se logró pintar, se logró conseguir la pintura con recursos de la institución y la mano de obra con un político que, en su momento, pues nos ayudó, eh con esa mano de obra, pero la comunidad lijo, lavó, pintó, ayudó, estuvo, pues como presente en todo. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)



Ilustración 41: jornada electoral (2023) Mónica Villa

Esa es la jornada de elección de representantes que se hace a principio de año, pero ello se la disfrutan mucho, ellos se la gozan porque entonces está que eligen a un candidato. Yo les pongo normalmente siempre les pongo como un loguito o algo que los identifique, entonces ellos mismos son secreteando. Si usted va a votar por el de la carita, por el del corazón o por el de tal cosa, y se siente toda una jornada de elecciones ese día haga de cuenta cuál candidato pues importante y se les hace una urna, se pone la mesita, ellos van y depositan su voto ahí. Se quedan todos como en esa tensión cuando se están haciendo el conteo de votos. Entonces también es algo que no se hacía en la institución y que sea que se ha convertido ya, pues como en tradición que para ellos es importante. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)



Ilustración 42: día del hombre y la mujer (2023) Mónica Villa

Bueno acá es una celebración del día del hombre y de la mujer que se ha vuelto también tradicional en la escuela y que los niños piden. Entonces, cuando llega el mes de marzo. Eh que va a ser el día de la mujer y el día del hombre. Todos son girando como en torno a qué les vamos a dar a las niñas, qué les vamos a dar a los niños, profe este año no vamos a celebrar profe y el año pasado nos dieron algo muy bonito, ósea, entonces para ello se ha vuelto muy significativo que celebremos hombre y mujeres. Para mí es significativo. Porque ellos lo piden porque ya se convirtió en una tradición en la escuela que no falte la celebración del hombre y la mujer, que se pongan corbatita, que le den el besito a la niña y

entreguen el detalle, que le den el besito al niño, a la niña, ¿yo a quién le voy a dar? ¿A quién le voy a entregar? ¿Qué vamos a hacer este año?, entonces es muy significativo. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)

Dentro de todo este transcurrir en la escuela rural, se gestan diversidad de proyectos, algunos ligados a las áreas del conocimiento, otros relacionados con las gestiones que realizan los maestros en la búsqueda de aportar a sus comunidades y también algunos proyectos dirigidos desde las entidades territoriales. Todos ellos, están ligados al desarrollo rural, comprometen al maestro y le permiten ser garantes de una adecuada ejecución. Estos proyectos, les permiten a los maestros apoyar, acompañar y vivir el proceso junto con la comunidad. Es por esta misma razón, por la que los maestros siguen viviendo experiencias y aflorando emociones y sentimientos en esos entornos rurales donde desempeñan su labor.

La maestra Mónica no escapa a la realidad de lo vivido en su escuela, ni tampoco escapa a la experimentación de emociones y sentimientos de gratitud y orgullo. Ella expresa entonces:

La satisfacción del deber cumplido. Yo llevo diez años en esa comunidad y es bonito que los papás le manifiesten a uno que lo aprecian, que uno diga ay ya me llegó la hora de irme y le digan no profe, usted es importante para nosotros. Que los chicos se acerquen y le digan profe no se vayan eh nosotros la queremos, ¡eh! Luego hay chicos incluso que le manifiestan a un profe si usted se va yo no vuelvo a la escuela, cierto. Entonces uno dice, bueno, hay aprecio, hay afecto, algo he hecho bien que los niños me ven de esa manera. Se siente como esa satisfacción del deber cumplido. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)

Continuando con las vivencias, proyectos y actividades ejecutadas por las maestras, la maestra Cristina Gaviria también pudo vivir diversidad de proyectos en su escuela, lograr ejecutar

desde pequeños, has mediamos y grandes logros que favorecieron el desarrollo y progreso de la escuela rural.

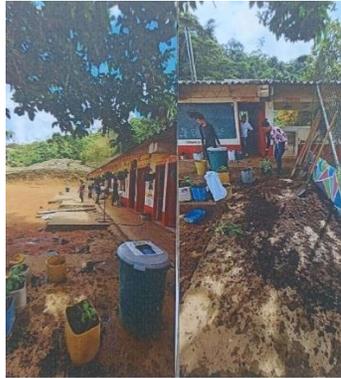


Ilustración 43: siembra de jardín, (2023). Cristina Gaviria

Me gustaba mucho también sembrar jardín, embellecer la institución y darle a esa institución que se llamaba el Jardín. Se llama perdón, el Jardín que tuviese jardín porque es como para darle renombre a ese nombre, entonces me gustaba mucho, mucho mantener la escuela, pues como llena de jardín y una de ellas era hacer una entrada en cercada con palitos de jardín. Por sembrar jardín y por sembrar árboles nos ganamos el tanque de purificación de agua potable fue el primer tanque que instaló EPM acá en el municipio de Amalfi. Gracias, pues como a que la profe siempre iba a pedir arbolitos, entonces tuvimos pues como ese tanque de purificación de agua. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)



Ilustración 44: remodelación de espacios (2023) Cristina Gaviria

En el jardín se hizo un proceso muy bonito. Allí no contábamos sino con el salón de primaria, con el Apartamento y con un medio baño, con la ayuda de los padres de familia, se hicieron varios festivales para poder construir el salón de post primaria, la cocina y el comedor y organizar los baños de los baños de los estudiantes. Allí, eso fue una de las cositas más grandes. Ha y poner una malla al frente para que el valor no se fuera filo abajo, porque entonces ahí se le iba al descanso a los pobres muchachos. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)



Ilustración 45: huerta escolar (2023) Cristina Gaviria

La huerta escolar, la huerta escolar me apasiona desde todo, desde tener que sembrar, tener que cultivar, abonar y buscar a los padres de familia para que estén como en ese proceso. Es esa vinculación y esa integración de áreas y de conocimientos, porque nuestros muchachos saben mucho más que uno como docente, entonces es transformar territorios. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)



Ilustración 46: cercar la escuela (2023) Cristina Gaviria

Cercar, cercar las instituciones educativas siempre me ha parecido importante porque es limitar a la comunidad y que los estudiantes reconozcan pues su espacio. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)



Ilustración 47: encuentro deportivo (2023) Cristina Gaviria

Esta otra actividad. Fue un encuentro deportivo, un padre de familia logró conectarse con alguien de acá del del INDER para traernos las niñas a jugar contra los niños de aquí y que me les dieron una pela, hay que pesar quedaron por allá como 4 a 2, pero sí, sí les lograron, pues mostrar a pesar de que en la institución educativa no contamos con cancha, allá no hay cancha en la vereda tampoco hay cancha. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)



Ilustración 48: salidas pedagógicas (2023) Cristina Gaviria

Bueno, estas actividades corresponden a salidas pedagógicas junto con esta, esta también fue en otro tiempo. Acá salimos a recorrer a conocer nuestro municipio porque Yarlis, nuestros estudiantes rurales no conocen el municipio, no conocen, no saben dónde queda el parque exactamente. Bueno, quizás el parque sí, pero sí les hablamos de una fuente de San Ignacio, ¿qué es eso? ¿Qué hacen allí? del alto de la Cruz o de las Cruces. No saben, entonces llevarlos a cada uno de estos espacios es muy chévere. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)

La realización de todos estos proyectos en las instituciones donde la maestra ha logrado brindar sus conocimientos y desarrollar aprendizajes le han permitido forjar su carácter, crear aprendizajes para el mejoramiento de su práctica y sobre todo le ha llenado de emociones grandes, de satisfacción, de felicidad y de agradecimiento con sus comunidades. La maestra entonces expresa que sus vivencias le generan “placer, alegría y satisfacción” (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023).

Me siento feliz Yarlis es como esa semillita que uno va implantando en ellos y que poco a poco va recibiendo esos frutos. Eso es recibir esos frutos, saber que nuestros niños ya saben coger un pincel y pintar y transformar y pintar su vida de colores. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)

Es muy valioso reconocer todos esos esfuerzos que hacen los maestros en los contextos rurales para poder mejorar el territorio, el aula, y sobre todo la vida de los alumnos. Es un compartir de procesos, de aprendizajes y de experiencias que hacen del maestro un guía, orientador y veedor de posibilidades. Son todos esos logros y ejecuciones cumplidas que con determinación y esfuerzo han logrado desarrollar las que llenan a los maestros de amor por su territorio, de lucha y de perseverancia, generando en ellos emociones y sentimientos que aun ellos mismos en medio de la

lucha no se detienen a analizar, no se auto observan y no dimensionan toda la grandeza con la que han impactado en sus escuelas.

Cada paso es importante, cada paso es significativo y cada paso permite un cambio en el territorio, la maestra Sandra Serna, siempre enfocada en otras perspectivas educativas, también se plantea proyectos que le permiten seguir creciendo para llevar aprendizajes, apoyo y mejoramiento a sus escuelas.



Ilustración 49: grupo de patinaje (2023) Sandra Serna

Procesos de iniciación con niñas en el deporte del patinaje, fomentando el deporte y la recreación. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023).



Ilustración 50: limpieza de espacios (2023) Sandra Serna

La escuelita, haciendo el trabajo de los papás. Sí, porque no me gusta la mugre y ese día estábamos en una jornadita y me puse a limpiarla. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023).



Ilustración 51: capacitaciones (2023) Sandra Serna

Fotos de capacitaciones con INDEPORTES, que son las que más me gustan, porque cogemos muchas herramientas y a futuro, no sé, estoy pensándomela, es que, a futuro, cuando me jubile voy a poner un centro de estimulación temprana y me he ido capacitando en ese asunto. Por aquí tengo incluso la fótico para mirar cómo se debe trabajar la actividad física en las madres gestantes. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)



Ilustración 52: encuentros deportivos (2023) Sandra Serna



Ilustración 53: remodelación de sede (2023) Sandra Serna

Esa es una escuelita que llevé en mi corazón, esa está en Santa Isabel y la Escuelita es muy feíta, pues cuando yo llegué era muy feíta, en esa estuve unos mesecitos y estaba acabada. Vuelta, nada. Incluso aquí estamos dándole la gracia a la que en ese momento era la alcaldesa. Porque gracias a Dios metió mi proyecto y no la arreglaron en su totalidad. Techo, pintura, piso. Aquí se puede ver que el piso está reciente y es en baldosa, o sea, no le dejaron como una casa finca sume. Y a eso que el jardín que teníamos era espectacular. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)



Ilustración 54: dotación (2023) Sandra Serna

Había buenos computadores y nos pusieron Internet, el internet era de ese Viva Digital, iba para otra escuela y enrede al muchacho y lo dejaron en mi escuela, entonces teníamos bueno eso. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023).

Otro de los proyectos ejecutados por la docente en conjunto con entidades que se suman a llevar alegría, diversión a la comunidad se relaciona con la recreación:

Incluso el año pasado, en diciembre, el 27 de diciembre les llevé una fiesta. un grupo de personas les llevaron regalos a todos los niños. El almuerzo, la natilla, recreacionista todo se lo llevamos el 27 diciendo incluso de donde estaba me vine para llevarles eso. Este año me dijeron profe, este año que vamos otra vez para su escuela y yo le dije. No. No se lo merecen. Pero era eso. Por ejemplo, a los niños de más escasos recursos les llevan ropa muda de ropa completa, nuevas, nuevas. Todo los surten todo eso, y yo dije no se lo merecen. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)

Esta maestra dedicada a su labor, a llevar desde otros espacios enseñanza a sus alumnos, se ha permitido vibrar, sentirse emocionada y orgullosa de su trabajo. Ella es consciente de todo su transitar por la educación, por las aulas de la ruralidad y reconoce todos los procesos que ha dejado en beneficio a los niños y jóvenes. Por lo cual, para ella es triste poder sentir como su última experiencia pudo ser truncada y llegar a fracasar en su proceso de enseñanza, no por ella, sino por la misma comunidad, por compañeros incomprensibles y por la falta de apropiación del territorio que se presenta en las familias y las cuales impiden ver y comprender la importancia de los aprendizajes significativos en sus hijos. De acuerdo con esto, la maestra expresa sus sentimientos de acuerdo con esta experiencia.

No me desperdiciaron. Me desperdiciaron total, totalmente, se hubieran podido lograr muchas cosas en la escuela, pero ya ahorita no me interesa, no me interesa por tanta bobada. Entonces eso pienso yo, me desperdiciaron. Que aprovechen el profesor cuando tiene voluntad de trabajar porque llega un momento que, si no lo valora, se relaja también y no hace nada, como yo. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)

Y, por último, en este apartado de este capítulo, se le da sentido a la voz de la maestra Cristina Palacio, reconociendo su paso por la ruralidad y los logros que obtuvo allí en tan poco tiempo de trayectoria, ella manifiesta que hubiese querido hacer más por la comunidad, por los niños y por la escuelita misma. Pero, por motivos de vinculación no era posible continuar en esa escuela, aun así, el tiempo se convirtió en momentos significativos y memorables.



Ilustración 55: organización del jardín (2023) Cristina Palacio

están mis padres de familia organizando las matas, que yo nunca he sido amante a las matas y en el jardín me volvió amante a ellas. Peleo con ellos, Ojo con mis matas, no me vayan a dañar mis matas, entonces es muy chévere. (C, Palacio, comunicación escrita, 13 de noviembre 2023)



Ilustración 56: despedida de fin de año (2023) Cristina Palacio

despedidas de fin de año escolar, al ver esas fotos, alegría, me genera mucha alegría y a la vez, como le digo nostalgia, porque yo sé que mi proceso ya dentro de poco con la escuela y con la comunidad del jardín va a finalizar. (C, Palacio, comunicación escrita, 13 de noviembre 2023)



Ilustración 57: pintar la escuela (2023) Cristina Palacio

Me planteé un reto de manera personal, cuando llegue al jardín la escuela estaba muy caída, tenía muchas cositas por mejorar. La pintura que tenía estaba muy fea, sucia, necesitaba una manito. Por lo tanto, me planteé el reto de realizar unas cartas para pedir donaciones a las minas cercanas a la escuela y así poder recoger los fondos para pintar la escuela y darle otra mirada a la escuela. Fue un orgullo poder organizarla y dejarles una escuela organizada, sin ayuda de los padres de familia, solamente nosotras la docente de primaria y yo y uno que otro que se acercaba de momento a echar una manito. Se logró darle otra cara a la escuelita y eso me hace sentir muy feliz. (C, Palacio, comunicación escrita, 13 de noviembre 2023)

La maestra Cristina con estos procesos que logró desarrollar allí en la escuela pudo generar aprendizajes, crear transformaciones de pensamiento y sentimientos en su vida. Para ella fue gratificante poder aportar a esa comunidad que tanto necesita.

En el transcurso de este año digamos que empecé a hacer como esa transformación en mi mente, en mi forma de pensar y en mi forma de ver las cosas, entonces, no para mí en la ruralidad, es un trabajo muy bonito en este momento es un trabajo muy, muy bonito. Me traigo muchísimas experiencias de allá, muchísimos aprendizajes eh corazones. Corazón lleno y corazón de mis estudiantes, llenísimo también. Yo sé porque hicimos un trabajo muy bonito durante este año que estuviera en la vereda. (C, Palacio, comunicación escrita, 13 de noviembre 2023)

Pequeños y grandes logros, todos significativos para las maestras. Ellas en su devenir diario por la escuela rural se plantean retos, propósitos y proyectos que van más allá de simplemente enseñar lenguaje o matemáticas. Estos esfuerzos, permiten reconocer en el maestro rural su vocación, su entrega y su disposición por generar espacios llenos de luz, de esperanza y de paz. Aun así, la escuela rural necesita más apoyo, más beneficios y más acompañamiento por parte del estado.

El maestro que forja la escuela.

La escuela rural debe ser vista como una oportunidad más que como un problema, la escuela rural es un entorno diverso, cambiante y prometedor. Es en estos espacios de encuentros con la comunidad donde el maestro enseña y aprende. El maestro rural entonces, posibilita los modelos flexibles, potencia las capacidades de sus alumnos, enlaza relaciones cercanas con padres de familia y alumnos, permite la participación de la comunidad en diversidad de encuentros, y no suficiente con esto, el maestro rural cumple otro tipo de funciones en la escuela rural que hacen de este espacio un espacio agradable para habitar.

Además, el maestro rural permite que cada una de las personas que allí habitan, vivan la escuela, se apropien de ella y conserven el espacio, un espacio donde todos se divierten, comparten

y sobre todo integran conocimientos. Por lo tanto, la interacción y relación que se establece con la comunidad rural es importante en este proceso. Por lo tanto, es reconocer que en la escuela rural la participación es de todos, esto permite el desarrollo y el mejoramiento de los procesos. Así lo deja claro Bustos, (2011) al mencionar que: “Es interesante comprobar cómo se llegan a producir aumentos significativos de los rendimientos, disminuciones de los desniveles curriculares y de desequilibrios asociados a la edad-grado a través del desarrollo prolongado de proyectos de participación comunitaria” (p. 106).

Desde esta perspectiva, es importante que la comunidad siempre apoye al maestro, genere acompañamiento y que se logre un trabajo mancomunado en la comunidad. El trabajo del maestro rural en la escuela no es solo del maestro, también es de la comunidad, el apoyo en los procesos de enseñanza aprendizaje, el trabajo colaborativo, la ejecución de proyectos. Todo esto hace parte del currículo impartido por el maestro, pero es deber de la comunidad apoyar los procesos y acompañar a sus hijos. Así mismo lo plantea el MEN al expresar que es necesario fomentar un enfoque territorial participativo, “que reconozca las diferencias internas de las ruralidades, promueva la asociatividad y conciba a los habitantes rurales como gestores de desarrollo” (p. 17). Desde una perspectiva global, se plantea la necesidad de que las comunidades rurales trabajen unidas con las entidades territoriales y los centros educativos, y así lograr el mejoramiento y la calidad del territorio desde los ambientes de educación y fortalecimiento del aprendizaje.

El aporte de la educación al desarrollo humano y territorial en las ruralidades se vincula así con una adecuada conceptualización de la diversidad y con el desarrollo de propuestas que atiendan con flexibilidad las necesidades de los pobladores rurales. Esto involucra no solo modelos pedagógicos pertinentes, sino también apuestas teóricas y

metodológicas integradoras que entiendan lo rural más allá de sus componentes agropecuarios. (Ministerio de Educación Nacional, P. 17)

De esta manera, el estado vincula al docente rural en las comunidades, le brinda unas estrategias y planes de estudio diferenciadores que permitan al maestro acercarse a las comunidades y enseñar desde la flexibilidad la pertinencia de los contenidos, entendiendo la necesidad de formar para la vida laboral. Pero, en este mismo sentido, los maestros rurales pueden conversar entre la realidad del aula y lo que plantea el modelo educativo.

Las maestras participes de esta investigación parten de respuestas muy similares a la realidad de lo que se vive en la escuela postprimaria y lo que plantea el modelo de postprimaria como tal. Por lo tanto, ellas dan respuesta a la pregunta ¿tú crees que hay alguna relación o qué puntos en común podemos encontrar entre lo que nos plantea el MEN y lo que se vive en la escuela rural? A esta pregunta las maestras hablan con total propiedad desde su experiencia, desde las vivencias y todo lo que acontece para ellas en esos entornos rurales. aquí se gestan entonces puntos de vista con lo que se conoce como Modelo de Implementación de la postprimaria y la realidad de la educación rural.

La maestra Mónica Villa nos cuenta, desde su experiencia que piensa ella sobre la relación entre lo planteado por el ministerio y lo que ha acontecido en su espacio rural.

La postprimaria es un modelo flexible, en la que nuestros chicos se preparan básicamente con la orientación de un docente, pero con unas guías ya previamente establecidas, pero es que esas guías por sí solas no se manejan, o sea. Si el chico no tiene quien le explique una temática, él tampoco la va a entender, y, de hecho, porque muchas de esas guías. Eh son complejas. A mí me parece complicado. Entonces es básicamente lo que te decía ahorita. Es, no sé cómo podría ser el MEN para que esos docentes que están

poniendo en práctica esas guías con sus chicos estén mejor preparados, o estemos mejor preparados. Porque entonces sí, claro, a mí me contrata una Secretaría de Educación. Váyase enfrentes, Estas son las. Guías. Mira aquí hay un manual de implementación Y así las debe dar, pero yo necesito manejar una temática, o sea, yo siempre he dicho, no se enseña lo que no se sabe y si se enseña se enseña a medias, hay que prepararse. porque entonces el modelo no conversa como con la capacitación que deberíamos tener los docentes o la preparación que deberíamos tener para poder dar todas esas áreas. (M, Villa, comentario en voz propia, 13 de noviembre 2023)

Pensamientos de la maestra, y que se entrelazan con otros pensamientos, con la realidad de lo que se vive y de todo lo que enfrentan en la ruralidad los maestros en su devenir diario. Para la maestra Cristina Gaviria sus pensamientos hablan más desde la relación entre las áreas, ella expresa que:

Bueno el modelo, pues primaria desde las guías son muy contextualizadas porque tienen relación con su contexto del estudiante. Cada una de las actividades, especialmente como en el área de matemáticas, siempre va relacionado con lo que vive el niño, en el área de sociales es mucho más global porque trata, trata, pues, como los temas que relación a lo que tiene que aprender el estudiante en todos los niveles, teniéndolo, pues como base lo que tenemos acá en el municipio o en los contextos urbanos. (C, Gaviria, en voz propia, 13 de noviembre de 2023)

Aun así, la maestra también encuentra falencias respecto al modelo, ella expresa que el multigrado siempre será una falencia, y también el conocimiento del docente, pues los maestros no están preparados ni han recibido la preparación adecuada y oportuna para manejar todas las áreas que se desarrollan en el modelo postprimaria. Dificultades o falencias que muy probablemente no

solo han acechado a la maestra Cristina, sino también a muchos de los maestros rurales del territorio nacional.

Continuando entonces con estos planteamientos, la maestra Sandra Serna también expresa sus opiniones sobre lo que ha podido vivir en la escuela y desde su punto de vista cuenta para ella como se vive esta descontextualización del territorio con la normatividad.

El Ministerio de Educación sacó algo muy bueno y son los Derechos Básicos de Aprendizaje que nos están dando unos lineamientos muy generales. No importa si estás en un privado, si estás en un público, si estás en la ruralidad, no importa. Yo creo que ese es el punto inicial, seguir esos Derechos Básicos de Aprendizaje porque realmente están muy bien, ya la forma como lo llevemos a la escuela depende de las necesidades y el contexto que tengamos, pero en esa parte sí. Pero cuando él sacó esos Derechos Básicos de Aprendizaje, debió haber cambiado esas guías que tienen para postprimaria porque hay absolutamente ahí no se trabaja absolutamente nada enfocado a esos Derechos Básicos de Aprendizaje. (S, Serna, comentario en voz propia, 12 de noviembre 2023)

Diversidad de pensamientos que se gestan en medio de las entrevistas, dicotomías que tienen las maestras en relación con el modelo, con las propuestas y con todo lo que el Ministerio ha planteado en medio de esa búsqueda por avanzar en el desarrollo del campo y en pro de una mejor calidad de vida justa y digna para todos.

La maestra Cristina Palacio por su parte, también habla sobre sus pensamientos de acuerdo con la relación que puede existir entre la postprimaria y los que se propone desde el MEN.

Relación no. Creo que muy poca porque el Ministerio de educación nacional nos plantea una educación, pues uno piensa maravillosa que un estudiante va a salir muy preparado para enfrentar una vida universitaria, pero digamos que ellos no tienen en cuenta

la realidad, las vivencias del día a día. Entonces no es mucha la relación entre lo que ellos quieren, lo que el medio ofrece y lo que uno puede hacer en el aula de clase. (C, Palacio, comunicación escrita, 13 de noviembre 2023)

Hablar entonces de atención integral a todas las comunidades del territorio es un concepto amplio, cuando ni siquiera se conoce adecuadamente el territorio y sus necesidades. Hablar de garantías y de bienestar se queda corto cuando el acompañamiento a los procesos educativos solo se queda escritos en los planes y propuestas de desarrollo. Por lo anterior, el maestro es quien se la juega por el territorio, quien busca diversidad de estrategias, de materiales y de todas las posibilidades que le puede brindar el entorno para poder forjar la escuela y hacer de ella como siempre un espacio de libre desarrollo y aprendizaje para todos.

Dentro esos procesos de forjar la escuela el maestro también se mantiene en una constante por proteger a sus alumnos, por mantenerlos en ese ambiente protector y no permitir que deserten en algún momento, pues es comprensible todas las funciones que deben cumplir en sus casas, ordeñar, buscar lena, cuidar animales, hacer de comer, entre muchas otras funciones que les delegan en casa y que deben realizar antes de ir a estudiar.

Por estos motivos los maestros también se desvelan por el bienestar de sus alumnos, porque se mantengan en su proceso educativo, que no se dejen llevar por el trabajo material y que sigan fortaleciendo sus aprendizajes, en las zonas rurales la minería ha impactado de manera acelerada y esto ha ocasionado que los alumnos en vacaciones o fines de semana se vayan a estos lugares a buscar trabajo, lo que ocasiona que muchas veces dejen sus estudios y se dediquen al trabajo material. Otro propósito que se plantean los maestros es lograr impactar tan positivamente en la vida del alumno, que después de terminar el grado noveno tenga la motivación de continuar sus estudios de bachiller y universitarios.

Para forjar la escuela hay que tener “perrenque” y “berraquera”, no todos los maestros están en la capacidad de sostener un espacio educativo rural, de conservarlo y preservarlo. Y esto es un claro ejemplo de lo que se vivió en el último concurso docente, cuando después de la asignación de plazas a los maestros que ganaron el concurso se presentaron más de 400 renunciaciones ante las secretarías de educación. No todos los maestros se encuentran preparados para enfrentarse a un territorio rural, para acompañarlos y ayudar a forjar ese espacio con amor, entrega y disciplina logrando que los niños, ni uno menos, nunca falten a la escuela.

En consecuencia, forjar la escuela es un proceso de constancia, de disciplina y sobre todo de perseverancia, es forjar identidad colectiva, es un devenir de prácticas sociales y culturales que permiten construir esquemas estructurales y simbólicos. Y que, por ende, le permiten al maestro construir subjetividad, crear imaginarios y con todo esto poder girar alrededor de las emociones que surgen con cada proceso, con cada encuentro y con cada proyecto cumplido. De esta manera se consolida un escenario de enseñanzas y aprendizajes que fortalecen el entorno y la escuela rurales, dando paso a la importancia de ser maestro rural y al reconocimiento de su labor.

7. Conclusiones

Comprender las múltiples facetas que atraviesan los maestros en medio de la ruralidad del contexto colombiano es indispensable para lograr avances en los procesos de desarrollo social y económico. La práctica docente se gesta en medio de retos, situaciones y circunstancia de soledad, el maestro se va forjando solo a medida que desarrolla su práctica, es por esto, por lo que es necesario hacerla ver y notar dentro de los procesos de reflexión, reconocerlos y atenderlos en acompañamiento. De ante mano, “es necesario que la reflexión sobre los saberes y las prácticas docentes sea sistemática y sea sostenida en el tiempo” (Vaillant, 2007, p. 13). Así que, el acompañamiento a los procesos de los maestros en su formación continua permite una adecuada reflexión constante, consciente y pertinente de su práctica. Logrando así, mejoramiento en los procesos de enseñanza aprendizaje en los diferentes sectores donde el maestro imparte su enseñanza y fortalece sus conocimientos.

Los procesos educativos de cara al a realidad de las vivencias de los maestros en la ruralidad, son procesos que pertenecen también al contexto, a los jóvenes y a la comunidad; procesos académicos, culturales y sociales que se forjan en conjunto con la realidad de su territorio, a la importancia de valorar el actuar del maestro, de lo que siente, piensa y produce cuando vive la escuela y que por ende, le permiten al maestro forjar conocimientos, imaginarios y explorar otras alternativas de practica que van germinando en medio del contexto y del desarrollo de sus habilidades.

Es importante entonces, reconocer que esta es una de las primeras investigaciones que surgen en este contexto del territorio antioqueño, pero es el comienzo para darle voz, sentido e importancia a los maestros de este sector del país, del departamento y hasta dentro del mismo

municipio. Este proyecto de tesis y los resultados que aquí surgen, en contexto con las demás investigaciones mencionadas abogan y conversan sobre lo que desarrolla el maestro en la ruralidad, que no es poco. Las formaciones y afirmaciones del maestro se dan basadas en las asignaturas y en las didácticas, pero pocas veces por la ruralidad.

Hay un fuerte dominio de lo urbano en la formación docente, como si la formación del maestro en las asignaturas y en lo urbano no fuera diferente a los que es la ruralidad, cuando sí se marcan diferencias en torno a la ruralidad, esas diferencias que se dan por espacio, por tiempo, por procesos de enseñanza, son diferentes y están marcados por la realidad del contexto y deben ser divulgados, porque la ruralidad en términos del maestro siempre se ha entendido como algo difícil y a través de esto que siente, piensa y produce se ve como un maestro en transformación, un maestro en producción y un maestro que desde su hacer y su pensar trabaja muchas cosas desde su factor personal, emocional y profesional, y que se gestan en términos de la transformación en Colombia, entonces son espacios para perdurar, para visualizar y para darle sentido e importancia dentro de los procesos de formación inicial y continua de docentes.

Poco interés se ha dado a la formación de los maestros rurales, como si la ruralidad fuera dada, pero la formación del maestro rural es necesaria, porque no es una formación dada, sino que está en permanente construcción. Este trabajo y otros que se mencionan en el estado del arte hablan también de la configuración de un maestro rural, entonces esa configuración del maestro rural se ha constituido a través de estas investigaciones, hace falta más investigaciones para seguir configurando ese rostro de esos pensamientos, emociones, sentimientos y producciones que el maestro rural ha hecho, si bien hay trabajos como el de pléyade, al filo de la oportunidad, entre otros trabajos que han hablado de la ruralidad, en la actualidad hacen falta más trabajos que den rostro a ese maestro rural en este momento, en esas producciones que está haciendo, en esos

desafíos que ha afrontado, no solamente la violencia política, la guerra, el microtráfico, la producción de coca, sino también volver a la agricultura, la importancia de la agricultura en esos espacios.

Es importante volver al maestro desde otras perspectivas, desde el maestro que configura el espacio rural, que lo vive, que lo siente y lo transforma. Ese maestro que reúne comunidad, que ejecuta cambios, y permea el espacio con sus obras, con sus proyectos y con todo el trabajo que allí se gesta para lograr que la escuela rural sea vista como un espacio de paz, de transformación del territorio y sobre todo de toda una comunidad llamada al cuidado y a la conservación del espacio como propio de aprendizajes y desarrollo cultural.

Este proyecto es la apertura para seguir indagando sobre la formación de maestros, sobre su configuración en el espacio rural, a indagar sobre la configuración de la identidad del maestro, de sus sentimientos, pensamientos, y producciones que acotan en la transformación de cada práctica. Reconocer las vivencias de los maestros a través de la vida cotidiana, del contexto, de las percepciones y de los discursos que se gestan dentro de todos los procesos educativos con la comunidad y consigo mismo en los diferentes procesos de transformación que se van gestando para el docente a través de las narrativas, y los cambios culturales que explora en el entorno que habita dentro de las escuelas rurales.

Otros procesos que surgen aquí después de este proyecto de tesis se inscriben en el reconocimiento y sentido que se le debe dar a la postprimaria como procesos educativos y de formación rural para la educación secundaria, velar por el bienestar de la postprimaria en todos los sectores del territorio colombiano amplia la oferta académica, evita la deserción escolar y favorece la ampliación de cobertura en la búsqueda del desarrollo territorial campesino. Entendiendo que, en sectores del país, o del departamento como algunos municipios del suroeste la educación rural

todavía abarca solo procesos de escuela nueva, por los cuales después del grado quinto los alumnos deben trasladarse de sus comunidades rurales hacia las cabeceras municipales para poder continuar con sus estudios académicos.

Este trabajo es un aporte para seguir pensando en lo que siente y lo que produce el maestro en la ruralidad, porque no es un maestro dado, es un maestro en construcción, también hay que formarlo, él se ha formado solo, prácticamente a través de las vicisitudes del contexto, el maestro se ha formado solo, pero es necesario que ahora más que nunca se atienda a una formación y a una comprensión de lo que es la ruralidad y lo que es el maestro rural. Esta tesis muestra y aporta en este momento esa riqueza del maestro, de lo que ha vivido, lo que ha sentido, lo que ha transformado, lo que ha logrado, pero también las necesidades que ha vivido el maestro en la ruralidad. Y esa necesidad está dada desde la formación, porque cuando se forma un maestro en Colombia, se forma para la primaria, para el preescolar, para la secundaria y para la media técnica, pero no tienen en cuenta los contextos, y no tienen en cuenta los modelos educativos y en eso hay que formar al maestro, porque tenemos un 60 o 70 por ciento de la población rural, y aunque es dominante ante la población urbana no es dominante para la formación de los maestros, entonces esta investigación y otras van construyendo ese acervo y esa reflexión de la necesidad de la formación de un maestro rural.

Parece ser que los maestros rurales se han formado solos, dentro del contexto, con las aperturas al conocimiento que pueden recibir del contexto, y con las transformaciones de su praxis. Los maestros no dependen de una sola disciplina, la didáctica les da ideas y herramientas, el saber los acompaña, pero en la ruralidad pasan otras cosas, el maestro rural se ha construido en el contexto rural. Las formaciones son para un maestro de lo urbano, para un maestro que aprende una disciplina y va y la enseña con una didáctica. En cambio, en la ruralidad no, asumir la educación

rural tiene otros retos y no está dado por la didáctica ni por los saberes específicos esta dado por las relaciones que se dan entre los sujetos y las posibilidades de construcción en ese contexto.

Pero por sobre todo la construcción de la noción del cuerpo profesional depende principalmente de la existencia de instancias institucionalizadas que promuevan y apoyen este proceso. La formación inicial de docentes es fundamental para la creación de la identidad docente. La práctica docente es una experiencia laboral inicial que puede fomentar y desarrollar la reflexión entre colegas. Por lo tanto, la construcción de la identidad del docente es una tarea crítica y específica dentro de los procesos de formación docente. Vaillant, (2007). Es así que, es importante reconocer los diferentes procesos que se trazan dentro de la construcción de la práctica docente, valorar los aportes que generan los maestros a la cultura, a la comunidad, a los estudiantes y al desarrollo del campo, permite reconocer su crecimiento, el cual se ha formado en la lejanía del territorio, en el acompañamiento de los libros, de la didáctica y de la renovación de estrategias metodológicas y que no se ha dado en la academia, ni en los procesos de formación inicial y continua, pero que aun así le permiten al maestro continuar aportando al desarrollo y fortalecimiento de su comunidad.

De manera que, todo proceso que desarrolla un docente dentro de su entorno rural permite que configure su identidad, forme y transforme su práctica, y, por lo tanto, permite al maestro transformar la subjetividad de sus procesos de formación, asumiendo así el mejoramiento de sus capacidades, habilidades y, de sus conocimientos. En soledad el maestro ha aprendido a formarse y a formar a sus alumnos, entre todos comparten conocimientos, estos procesos de transformación de la subjetividad del maestro le pertenecen, en las diferentes formas de manejo emocional, de pensar y vivir imaginarios y en todos los procesos de transformación que el maestro va gesticulando y le permiten crear producciones no solo desde lo académico, sino desde lo administrativo, cultural

y social. Así, el maestro se convierte en eje principal y fundamental dentro de la comunidad donde se encuentra inserto enseñando y dando conocimiento sin esperar nada más a cambio que la misma transformación de sus aprendizajes y su propia vida.

Las identidades de los maestros se constituyen y construyen dentro del discurso, dentro del territorio y dentro de la misma praxis que se va gestando en medio de cada proceso. Poder pertenecer a una comunidad que saca al maestro de su propio contexto, una cultura que los acoge y que les permite ser, vivir y transformar hacen que el maestro consolide nuevas identidades en medio de las dificultades, en medio de los retos y propósitos que allí se establecen. Es la posibilidad de configurar un maestro con ideas, con oportunidades y con posibilidades de aportar al desarrollo territorial que favorece el campo y la transformación del territorio en búsqueda del desarrollo social y equitativo.

Con este proyecto se permite el reconocer como los maestros han crecido con el contexto y con la enseñanza de ciertos problemas. Pero también, Se forja la necesidad de escuchar la voz no solamente de unos cuantos maestros de una población, sino también a nivel de Antioquia o a nivel de Colombia, cómo los maestros han configurado formas de ser maestro rurales, se deben tener en cuenta estos testimonios y voces para formar los futuros maestros rurales tener una forma diversificada para formarlos, no solamente son los maestros urbanos sino también son los maestros en contextos de la ruralidad, hay que tenerlo en cuenta para la formación, no es un curso, es una formación integral que debe recibir un maestro, no es que simplemente acuda a modelos flexibles, la educación rural va más allá de una adecuación del conocimiento, de una relación del conocimiento, es una relación del contexto y es una relación distinta. Por lo tanto, requiere la pertinencia, responsabilidad y bagaje formativo adecuado, permitiendo al maestro formarse para

esa cultura, para ese nivel educativo y para todas las transformaciones que se dan en el entorno rural.

Como todo camino que se recorre, quedan nuevas perspectivas, nuevos senderos por descubrir, se trazan algunas perspectivas que dan un paso al reconocimiento del maestro, de su labor y de todo lo que acontece en los territorios rurales vistos desde el maestro en sí, sin su relación con el alumno como tal; sino más bien, su relación con el entorno, con sus procesos académicos y todo lo que desarrolla el maestro en medio de lo que siente, piensa y produce cuando vive la escuela. Por lo tanto, las comprensiones y análisis que aquí se hacen quedan como una puerta que se abre para permitir la continuación de la indagación por todo aquello que vive el maestro rural en todos los entornos del territorio colombiano.

El maestro, enfrentándose a una cantidad de circunstancias y situaciones que le hacen crecer y volverse fuerte por sí solo en el entorno, logra renovar sus conocimientos, gestionar sus emociones y transformar su realidad. Aun así, para el maestro rural la falta de conocimiento sobre la gesticulación emocional, conocimiento del campo y estrategias metodológicas en la ruralidad ha permitido la deserción y abandono de plazas. Esto se puede evidenciar en el último concurso docente, donde después de haber ganado vinculación, alrededor de 5000 mil maestros en el departamento de Antioquia desertaron de su posibilidad por el desconocimiento en ruralidad y las contrariedades del campo.

Recomendaciones: puertas a la proximidad investigativa.

En cada investigación que se plantea surgen nuevas preguntas, percepciones y dicotomías sobre lo investigado. Estas perspectivas no se agotan con un único estudio. Por lo tanto, de esta investigación se generan acercamientos a otros espacios que permiten conversatorios, tertulias y reflexiones acerca de la vida del maestro rural y su influencia en la postprimaria. Aquí quedarán senderos por descubrir, recorrer y transformar para entender la vida del maestro rural. Todo aquel que pretenda conocer sus movimientos, oportunidades y su vida en general, debe calzar sus zapatos, andar su camino y, sobre todo, adentrarse en su realidad. Por lo anterior, las reflexiones que se crean alrededor de los factores emocionales del maestro rural quedan iniciadas; queda mucho por explorar. Es necesario que todo aquel que desee acercarse a este conocimiento lo viva propiamente; solo así podrá saber lo que vive, siente y piensa el maestro rural cuando vive la escuela.

Por último, se consideran importantes los retos que quedan para las universidades, la formación y el desarrollo profesional docente partiendo de la formación inicial y continua de maestros. Por ende, esta investigación deja como recomendación a las instancias mencionadas la obligación de replantear su formación curricular para brindar una profesionalización que incluya educación emocional, preparación oportuna (desde las prácticas pedagógicas), diferencial y contextual con el medio rural y sus necesidades. De esta manera se podrá contar con docentes rurales mejor capacitados.

¿Cómo el gobierno nacional en consenso con las universidades educativas fortalece los programas de educación rural para los maestros en formación?, ¿de qué manera se ha pensado en el desarrollo para la gesticulación de las emociones en los maestros?, ¿cuentan las instituciones educativas con programas que permitan fortalecer el manejo y control emocional? Todas estas son preguntas que arroja la presente investigación y que deben ser retomadas y resueltas por el

ministerio de educación y las diferentes entidades encargadas de la formación de maestros en Colombia. Pues, más allá de una electiva de un pensum, la educación rural debe ser el centro de la formación de aquellos docentes que deseen especializarse en este campo y la parte emocional debe ser uno de los pilares que la guie. Todos estos interrogantes surgen alrededor de este proyecto de investigación, pensando en el bienestar del maestro rural, el cual ha sido poco acompañado y se ha formado en la soledad del campo, de su gente, y de los aprendizajes que suscitan allí.

8. Referencias

- Alagarda Mocholí, J. (2022). La importancia de gestionar las emociones en la escuela: implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Supervisión* 21, 36(36), 20. Recuperado a partir de <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/89>
- Alliaud, A. (2011). Los maestros y sus obras. *Revista Educación y pedagogía*, (61), 81-92. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14011>
- Arias-Gaviria, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Aura Forester, P. M. (07 de 02 de 2012). *Ministerio de educación pública*. Obtenido de <https://www.mep.go.cr/noticias/el-maestro-rural>
- Ayala Camacho, C. K., et al, (2014). *Imaginario de los maestros de educación básica y media de tres colegios de la localidad de Engativa frente a la evaluación del aprendizaje*. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10901/7561>.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 19 (3) 95-114. Tomado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/35429>
- Burgos Calderón, D. B., y Cifuentes Garzón, J. E. (2016). La Práctica pedagógica investigativa: Entre saberes, querer y poderes. *Horizontes pedagógicos*, 17(2), 118–127. Recuperado a partir de <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/17210>
- Cano Arango, J. E. (2022). *Estrategia pedagógica basada en acuaponía para la IED Colegio Básico Postprimaria Rural Hortigal*. <https://repository.libertadores.edu.co/items/4cc52014-92d3-4ec8-a2c0-67724e6cd992>
- Castedo, M.; Hoz, G.; Kuperman, C.; Laxalt, I.; Peláez, A.; Usandizaga, R.; Wallace, Y (2015). El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias: aportes al diseño de contenidos digitales. EN: *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense*. Gonnet: UNIPE; Editorial Universitaria. pp. 75-108. (Investigaciones). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1130/pm.1130.pdf>
- Chacón Díaz, L. F. (2013). *Guía para la toma de decisiones sobre la implementación de programas de educación media técnica en instituciones con especialidad agroindustrial en Boyacá*. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2077>
- Chevallard, Y. (2001). *Aspectos problemáticos de la formación docente. XVI Jornadas del seminario interuniversitario de Investigación en Didáctica de las matemáticas*. Tomado de:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=aspectos+problematicos+de+la+formacion+docente&btnG=

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14(1), 61-71. Obtenido de <http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulacio%C3%B3n.pdf>

Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de educación*, 20, 107-135. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1043/1986>

Delgado, F. C. (1994). Planteamientos económicos del desarrollo rural: perspectiva histórica. *Revista de Estudios Agrosociales*, 169, 11-52.

Díaz Pedrozo, A. N., & Gutiérrez Guerra, N. E. (2019). *Historia y evolución de la Escuela Nueva como modelo educativo en Colombia* (Master's thesis, Facultad de Posgrados). En: Colectivo, M., & en Colectivo, M. (2015). Maestros en Colectivo: Una década de actividad pedagógica. *Educación y ciudad*, (29), 131-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704950>

Escobar, A., & Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Editorial Norma. <https://programamandela.aupej.org/wp-content/uploads/2024/01/ESCOBAR-La-invencion-del-Tercer-Mundo.pdf>

Eumelia, G. M. (2003). *Diseños de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial universitario.

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de educación*, 15, 101-120. Tomado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=%29+Algunos+desaf%C3%ADos+para+la+gesti%C3%B3n+de+las+escuelas+multigrado&btnG=

Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, N. E. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.

Forero, I. Y. (2013). El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1091>

García, Á. C. Z. (2011). Una mirada crucial a las prácticas pedagógicas de los maestros. *Educación y territorio*, 1(1), 63-80. <https://revista.jdc.edu.co/index.php/rejte/article/view/422>

Gaviria, J. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>

-
- Gil, M. E. G. (2013). El uso de la imagen como herramienta de investigación. *Campos en Ciencias Sociales*, 1(2), 363-372. Tomado de: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/campos/article/view/2705>
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Penguin Random House Grupo Editorial México. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- González Gil, T. (2008) El papel de la fotografía en la investigación cualitativa. *El ser enfermero*, 1 (4) 5-9. Tomado de: https://www.researchgate.net/publication/273575762_El_papel_de_la_fotografia_en_la_investigacion_cualitativa
- González, M. B. (2019). *Docencia rural en Colombia, educar para la paz en medio del conflicto armado*. (pág. 163). Bogota: Fundación compartir para una sociedad más equitativa.
- Halbwachs, M. (1968) *Memoria colectiva y memoria histórica*. Traducción de un fragmento del capítulo II de *La mémoire collective*. París: PUF, pp. 209-219
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos.
- Ibáñez, J. R. J. (2011). La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002). *Educación y ciudad*, (20), 47-58. Tomado de: <file:///D:/Downloads/Dialnet-LaSubjetividadDelMaestroEnColombia-5705031.pdf>
- Imbernon, Francisco. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. Extraído de: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf
- Institución Educativa técnica Nicolas Ramírez. (2017). Modelo postprimaria y EMER. <https://nicolasramirez.colegiosonline.com>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Obtenido de <https://cepalforja.org/system/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>
- Lantieri, L. (2010). Las emociones van a la escuela. *National Geographic, Monográfico Cerebro y emociones*, 1, 66-73.

-
- Leal Acevedo, Y. M. (2014). *Ambiente virtual de aprendizaje en el área de matemáticas en modelo flexible de postprimaria grados sexto y séptimo, para fortalecer el trabajo colaborativo*. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2751>
- Ley 1014 de 2016. De fomento a la cultura del emprendimiento. 26 de enero de 2006. D. O. No. 46164. 27, P. 15. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1672727>
- León Pallares, L. (2018). *Cultura organizacional y deserción en los estudiantes del grado sexto de la posprimaria, de la sede educativa balcones ie instituto técnico agrícola del municipio de convención norte de Santander Colombia año 2016*. [Tesis de maestría, Universidad Privada Norbert Weiner] Repositorio institucional.
- Martínez-Restrepo, S., Pertuz, M. C., & Ramírez, J. M. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Recuperado de <https://bit.ly/2AU0WP2>.
- Mendoza, J. (2011). La tortura en el marco de la guerra sucia en México: un ejercicio de memoria colectiva. *Polis*, Vol. 7, N. 2, pp. 139-179
- Ministerio de Educación Nacional, (08 de agosto de 2023) Plan Nacional de Desarrollo, 2018 – 2022. <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/Paginas/plan-nacional-de-desarrollo-2018-2022.aspx>
- Ministerio de Educación Nacional, (11 de agosto de 2022) Documentos técnicos, trayectorias educativas. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositiosinstitucionales/Planeacion/Informes-de-empalme/363488:Documentos-Tecnicos>
- Ministerio de Educación Nacional, (2010) *Manual de implementación del modelo de postprimaria rural*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, (15 de mayo de 2020) Plan Decenal de Educación, 2016 – 2026. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>
- Ministerio de Educación Nacional, (22 de agosto de 2018). Lineamientos curriculares. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Referentes-de-Calidad/339975:Lineamientos-curriculares>
- Ministerio de Educación Nacional, (31 de enero de 2024) Plan Estratégico Institucional y Plan de Acción Institucional, <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Modelo-Integrado-de-Planeacion-y-Gestion/Mapa-plan/362792:Plan-Estrategico-Institucional-y-Plan-de-Accion-Institucional>

- Ministerio de Educación Nacional, (diciembre de 2020) Plan Especial de Educación Rural. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Mapa-del-sitio>
- Molina Villamil, B. L. (2019). *El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado* (Doctoral dissertation, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia). Tomado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=EL+QUEHACER+DEL+MAESTRO+Y+LA+FORMACI%C3%93N+DOCENTE+EN+LA+ESCUELA+RURAL+MULTIGRADO&btnG=
- Montañés Serrano, M. (2009). *Metodología y técnica participativa*. Barcelona. Editorial UOC.
- Montoya, G., Valencia, L., Vargas, L., García, J., Franco, J., & Calderón, H. (2022). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. *Praxis & Saber*, 13(34), e13323. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13323>
- Moreno, B. M. G. (2012). Pertinencia de un programa de Inteligencia Emocional dirigido a docentes de la segunda etapa de la escuela básica en Venezuela. *Revista de investigación*, 36(76), 113-131.
- Ochoa Nisperuza, I., Berrío Correa, B. E., & Rodríguez Valdelamar, A. H. (2021). *El maestro rural: un tejido desde la experiencia*. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/24205>
- Olmos, A. E. (1997). *El Maestro Rural "ahí". Hacia la reconstrucción del quehacer docente en zonas rurales* (Bachelor's thesis).
- Organización de las naciones unidas para la Educación, I. C. (2021). UNESCO. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/education>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (octubre de 2021). UNESCO. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/education>
- Palacio Chavarro, M., Posada Vélez, D., Mira Correa, L., & Restrepo Mejía, A. J. (2020). *Rastros y rostros del maestro rural: narrativas de sus gestos pedagógicos en medio del conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia*. [trabajo de grado, Universidad de Antioquia] Repositorio institucional.
- Pérez Herazo, M. S., & Herrera Jara, L. E. (2023). Gestión territorial un aporte hacia el desarrollo de la educación rural desde una perspectiva interdisciplinar integradora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 9770-9782. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6079

-
- Pérez, O. G., & Bello, N. C. (2017). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 8(1), 96-117. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=70434>
- Perfetti, M., Leal, S., & Arango, P. R. (2001) Experiencias alternativas para la expansión del acceso a la educación secundaria para los jóvenes en las zonas rurales: el sistema de aprendizaje tutorial (sat) y el modelo de postprimaria rural de escuela nueva.
- Puertas Molero, P., Ubago Jiménez, J. L., Moreno Arrebola, R., Padial Ruz, R., Martínez Martínez, M. A., & González Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. Tomado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/191948>
- Ramírez, L. R. L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de educación*, (51). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7687/6192>
- Restrepo Vargas, B. E. (2013) *Concepciones sobre participación en los niños y jóvenes de postprimaria rural con metodología escuela nueva: El caso de tres escuelas en Manizales*. <https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/84697ef9-f0d7-407e-bfab-4ea54a90b76d>
- Ríos Beltrán, R. (2006). *Las ciencias de la educación en Colombia: una investigación histórica sobre su proceso de institucionalización y apropiación en el saber pedagógico colombiano, 1926-1954*. Tomado de: https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=las+ciencias+de+la+educacion+en+colombia&oq=
- Ríos-Guarín, J. E. (2023). *El Videoarte y el Arte Cinético Como Estrategia Pedagógica Para el Fortalecimiento de la Comprensión del Género Narrativo, en Estudiantes Postprimaria*. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/c798fdf6-7d31-4dc3-b58b-d6c5ce88c72b>
- Rocha, J. E. (2016). Educación rural en Colombia: Formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos. *International Journal of humanities and social science*, 5, 296-305.
- Rodríguez, Y. (2004). *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado*. Tomado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf>
- Rumayor, L. R., Romera Iruela M. J., De las Heras Cuenca A. M., Torrego González A. y García Vera, A. B. (2021). Foto-Elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *Nuevas tendencias en investigación cualitativa*, 5, 41-56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>
- Rose, P. (2013). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2012: Los Jóvenes Y Las Competencias, Trabajar Con La Educación*. UNESCO.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=09p_5U9KKSsC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Reducir+la+pobreza+en+el+mundo+gracias+a+la+enseñanza+primaria+y+secundaria+universal+\(UNESCO&ots=oikROPbCf8&sig=CSIdMg75e1QJshs5pNF71p1C_Pw#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=09p_5U9KKSsC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Reducir+la+pobreza+en+el+mundo+gracias+a+la+enseñanza+primaria+y+secundaria+universal+(UNESCO&ots=oikROPbCf8&sig=CSIdMg75e1QJshs5pNF71p1C_Pw#v=onepage&q&f=false)

Sieglin, V., & Ramos Tovar, M. E. (2007). Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey. *Revista mexicana de sociología*, 69(3), 517-551. Tomado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v69n3/v69n3a5.pdf>

Tacca Huamán, D. R., Tacca Huamán, A. L., & Cuarez Cordero, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1).

Tavera Cardona, M. E. (2021). *Transformación de la práctica de enseñanza en la ruralidad colombiana: Un método de enseñanza basado en la resolución de problemas*. [Master's thesis, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/49881>

Terigi (2010) *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*, En: Profesión Docente en América Latina. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes, PREAL, Foro Educativo, p.p. 5-51 Recuperado de: <https://www.thedialogue.org/analysis/desarrollo-profesional-continuo-y-carrera-docente/?lang=es>

Texanos, A. (2006). *El maestro y su formación. Tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Magisterio.

Torres, R.M (2000). Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina. *Ciencia y Sociedad*, vol. XXV, núm. 3, julio-septiembre, 2000, pp. 368-394, Santo Domingo, República Dominicana

Tovio Florez, J. L. (2017). *El desafío de la educación rural*. Tomado de: <file:///C:/Users/Yolis/Downloads/admin,+JOSE+LEONARDO+TOVIO+PDF.pdf>

Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, E. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Tomado de [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&scioq=bAvAresco%2C+A.+%282001%29.+Proceso+metodo%2C%2B3gico+en+la+investigaci%2C%2B3n+%28c%2C%2B3mo+hacer+un+dise%2C%2B1o+de+investigaci%2C%2B3n%29.+Maracaibo%2C+Venezuela%3A+Editorial+de+la+Universidad+del+Zulia&q=tecnicas+e+instrumentos+de+recoleccion+de+datos+cuali+cuantitativo&btnG=&oeq=tecnicas+e+instrumentos+de+recoleccion+de+datos+cuali-cuan#d=gs_cit&t=1696911125627&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3ARwhpPcq8Fk4J%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Des%26scioq%3DbAvAresco%2C%2BA.%2B\(2001\).%2BProceso%2Bmetodo%25C3%25B3gico%2B%2B%2Bla%2Binvestigaci%25C3%25B3n%2B\(c%25C3%25B3mo%2Bhacer%2Bun%2Bdise%25C3](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&scioq=bAvAresco%2C+A.+%282001%29.+Proceso+metodo%2C%2B3gico+en+la+investigaci%2C%2B3n+%28c%2C%2B3mo+hacer+un+dise%2C%2B1o+de+investigaci%2C%2B3n%29.+Maracaibo%2C+Venezuela%3A+Editorial+de+la+Universidad+del+Zulia&q=tecnicas+e+instrumentos+de+recoleccion+de+datos+cuali+cuantitativo&btnG=&oeq=tecnicas+e+instrumentos+de+recoleccion+de+datos+cuali-cuan#d=gs_cit&t=1696911125627&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3ARwhpPcq8Fk4J%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Des%26scioq%3DbAvAresco%2C%2BA.%2B(2001).%2BProceso%2Bmetodo%25C3%25B3gico%2B%2B%2Bla%2Binvestigaci%25C3%25B3n%2B(c%25C3%25B3mo%2Bhacer%2Bun%2Bdise%25C3)

%25B1o%2Bde%2Binvestigaci%25C3%25B3n).%2BMaracaibo%2C%2BVenezuela%3A
%2BEditorial%2Bde%2Bla%2BUniversidad%2Bdel%2BZulia

Vaillant, D. (2007, septiembre 5-7). *La identidad docente, nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado* [Conferencia]. I Congreso Internacional sobre tendencias en la formación del profesorado, Barcelona, España.
http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf.

Vera Angarita, N. Y. (2019). Escuela rural y territorio: una construcción para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (ISSNe: 2448-878X; ISSN: 0185-1284), Vol. 49 Núm 1, pp. 293-314. Tomado de: <https://ri.iberomex.mx/handle/iberomex/4982>

Villamil, B. L. (2019). *El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado*. Tomado de https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2728/1/TGT_1368.pdf

Villamizar Cáceres, L. K. (2017). *Implementación ortográfica en la postprimaria, escuela rural Aguachica, Capitanejo, Santander*. Editorial Universidad de Pamplona, Facultad de Educación.

Villegas-Reiners, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature, UNESCO, P. 196Y Tomado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>

Yelma Romo, A. C. (2022) *Competencias socioemocionales y su relación con la gestión educativa, liderazgo y desempeño* en A. R Uzcateli Narváez & D. A. Rodríguez Ortiz (compiladores), *Retos de la pedagogía, la investigación y la cultura* (pp. 10-32) Editorial Unimar.

Zuluaga, O. & Marín, D. (2004-2005). *Memoria colectiva. Memoria Activa del saber Pedagógico*. Bogotá: Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber Metodología General*. Bogotá, pp. 179-186.

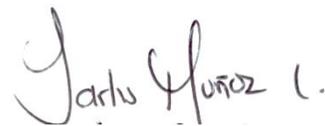
9. Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado

Yo, _____, identificado(a) con cédula de ciudadanía No. _____ De _____ declaro que he sido informado(a) sobre los objetivos de la investigación, así como de los riesgos mínimos de los que podría ser objeto y los beneficios que obtendría con mi participación, por lo que declaro mi voluntad de participar libre y gratuitamente en ella, sin que ello me implique a mí o a personas vinculadas conmigo de alguna sanción. He sido informado(a) de la confidencialidad de mis datos personales y mis opiniones, del proceso de almacenamiento, procesamiento, custodia y uso de la información que suministro, todo ello dentro de los límites normativos e institucionales. También fui informado(a) sobre la forma en que se hará la socialización de los resultados y sobre a quién contactar y mediante qué medios en caso de tener preguntas e inquietudes. Es así que, en mi calidad de adulto autónomo, doy mi consentimiento para que en la investigación se utilice mi participación en la presente investigación, Postprimaria en el nordeste antioqueño: lo que piensa, siente y produce el maestro rural cuando vive la escuela. Un estudio desde la memoria activa del saber pedagógico. Y declaro que no poseo relación de subordinación con la investigadora.

Observación: una copia del consentimiento será para el investigador principal y otra para el participante.

Firma del participante
Nombres y Apellidos:
Teléfono:
Correo electrónico:



Firma Estudiante investigador principal
Nombres y Apellidos: Yarlis Adíela Muñoz
López
Teléfono: 3137329440
Correo electrónico:
yarlis.munoz@udea.edu.co

Anexo 2: Protocolo de entrevista

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	PROTOCOLO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN - VIRTUAL
	DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1. INFORMACIÓN GENERAL	
<p>TÍTULO DEL PROYECTO: Postprimaria en el nordeste antioqueño: lo que piensa, siente y produce el maestro rural cuando vive la escuela. Un estudio desde la memoria activa del saber pedagógico</p> <p>Nombre del informante: Yarlis Adíela Muñoz López</p> <p>Programa que coordina:</p> <p>Universidad: Universidad de Antioquia</p> <p>Carácter: oficial: ___ Privada ___</p> <p>Años de experiencia en el cargo:</p> <p>Trayectos formativos:</p>	
2. PRESENTACIÓN	
<p>En el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, se viene desarrollando una investigación en la cual se problematiza la formación y educación emocional de los maestros de Postprimaria en Colombia, principalmente en el departamento de Antioquia, zona nordeste, municipio de Amalfi, representando una oportunidad para constituir el rol del maestro rural, su trayectoria y la educación emocional que emplea en el entorno rural con todo lo que allí se deriva.</p> <p>En Colombia el trabajo de los maestros en la escuela es una labor compleja y demandante, más si hablamos de los maestros en la ruralidad. Este trabajo está atravesado por una gran diversidad de situaciones que caracterizan al docente y de las cuales surgen retos que intervienen en la apropiación del desarrollo educativo. Sin embargo, desde la elaboración del análisis de particularidades educativas surgen una serie de tensiones enfocadas en la ruptura entre el currículo, las políticas educativas y la realidad sociocultural que vive el maestro en la escuela; de tal manera, se presenta un panorama donde las emociones, percepciones, desarrollo socioemocional y bienestar pierden relevancia o no son retomadas. Esto dificulta el desarrollo del proceso contextualizado del maestro rural que responda a su bienestar interpersonal en el contexto educativo y su interacción con la comunidad.</p>	
3. OBJETIVOS	
<p>Objetivo general: Analizar experiencias de maestros de postprimaria del nordeste antioqueño a través de la narrativa para describir sus pensamientos, sentimientos y producciones pedagógicas cuando vive la escuela rural.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mostrar las condiciones de posibilidad y de existencia de la postprimaria en el nordeste antioqueño que ha permitido al maestro rural producir saber sobre su enseñanza. ● Describir pensamientos y sentimientos de los maestros de postprimaria para afrontar la cotidianidad de la escuela rural a pesar de las adversidades en los espacios escolares. 	

<ul style="list-style-type: none"> ● Analizar a las producciones pedagógicas que los maestros crean para apoyar situaciones que emergen en la escuela más allá de un saber asignaturista y que se acerca más a un saber en el marco de lo socioemocional
4. CONSIDERACIONES
<ul style="list-style-type: none"> ● Usted puede elegir qué información puede ser o no puede ser utilizada, así como también puede elegir si permite revelar o no su nombre e imagen personal en esta actividad. ● No tiene que contestar preguntas que no quiera contestar y en cualquier momento puede dejar de hacerlo, sin que le ocurra algo. ● Por favor, tome el tiempo que necesite para responder, puede llamar a los estudiantes encargados si tiene alguna pregunta sobre la actividad. <p>Es de aclarar que en el proyecto tendremos en cuenta cada uno de los derechos de la LEY ESTATUTARIA 1581 DE 2012 la cual habla sobre las disposiciones generales para la protección de datos personales.</p>
5. CUERPO DE PREGUNTAS
<p>Historia de vida de las maestras entrevistadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Breve reseña sobre su iniciación en la postprimaria. ● ¿Cómo ha sido tu proceso como docente? ● ¿tu experiencia siempre ha estado enfocada, única y exclusivamente en postprimaria.? ● ¿Inicialmente cuando empezaste a hacer tu practica como docente, sabías a lo que te ibas a enfrentar? ● ¿En ese proceso inicial, cómo te sentiste que surgió en ti, que pensamientos que sentimientos surgieron? ● ¿cómo te ha parecido esta experiencia? ¿Cómo te has sentido? ● ¿Para ti qué es la postprimaria? ● ¿De acuerdo con lo que es el modelo postprimaria, crees que existe una relación o qué puntos en común se encuentran entre lo que plantea el Ministerio de educación nacional y lo que se vive en la escuela? ● en esa escuela que se dice ser de post primaria. ¿Crees que se vive realmente la post primaria y cómo? ● ¿Qué falencias podemos encontrar en este contexto? ● ¿En qué te apoyas para hablar o entender la post primaria o en qué te has apoyado? ● Dentro de todos esos planteamientos, el maestro crea y produce saber pedagógico. desde la memoria activa del pedagógico y la subjetividad del docente, debemos de planear. ¿Cómo te has sentido cuando una planeación de pronto no sale como lo esperabas, o por el contrario sale mejor de lo esperado? ● ¿Qué es para ti la escuela rural? ● ¿Cómo maestro activo, pensante y sintiente, has llegado a repensar tu práctica? ● ¿Qué sentimientos emergen en ti cuando llegas a la escuela? ● ¿Qué significado crees que tiene el docente rural en la comunidad? <p>Análisis, observación y lectura de fotografías- foto narrativa.</p>

- Conversatorio acerca de las vivencias, encuentros y emociones gestionadas alrededor de la evocación de recuerdos que llegan a colación al momento de observar las fotografías.
- ¿Qué sentimientos afloran en ti al observar las fotografías?
- Bueno y de acuerdo con los procesos de transformación que has vivido en la escuela, ¿Cómo te has sentido con cada uno de esos logros?
- ¿Por qué estas fotos, de tantas experiencias qué te hace seleccionarlas?

Estas preguntas buscan generar el diálogo entre los maestros de las escuelas rurales del municipio de Amalfi, los cuales pertenecen a la modalidad de postprimaria. Con el fin de aproximarnos a la manera en la cual se han educado en la gesticulación de sus emociones y la relación con lo que siente, piensa y produce el maestro cuando vive la escuela, así, reivindicar la labor del maestro rural y buscar el mejoramiento de su desarrollo.

6. FIRMAS

Por la presente, doy mi consentimiento para que se registre la actividad mientras recibo o proveo información a los estudiantes de la Universidad de Antioquia. El registro podrá ser fotográfico, audio y video o cualquier otro medio de registro o reproducción de imágenes.

Acepto voluntariamente participar en la entrevista conducida por los estudiantes y reconozco que he sido informado (a) sobre los objetivos y alcance de esta. Se me informa que responderé diferentes preguntas y que podrán tomar registro en video, puedo detener en cualquier momento los encuentros y solicitar cualquier información o desistir de mi participación en el proyecto. En caso de inconformidad puedo contactar a los estudiantes encargados y a la maestra orientadora.

Nombre completo

Firma

Cargo