

**TRAYECTORIAS DE VIDA: LOS MAESTROS Y LA  
CONSTRUCCIÓN DE SU SABER PEDAGÓGICO EN CONTEXTOS  
RURALES DE SAN JUAN DE URABÁ**

Autora

Yaineth Erazo Enamorado

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Arboletes, Colombia

2020

Trayectorias de vida: los maestros y la construcción de su saber pedagógico en contextos rurales  
de San Juan de Urabá

**Yaineth Erazo Enamorado**

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de:

**Magister en Educación**

Asesoras:

**Sandra Elizabeth Colorado Rendón**

Socióloga, Magister en Educación y Desarrollo Humano

**Mónica Lucia Muriel Ramírez**

Comunicadora social – Periodista, Magister en Educación

Línea de Investigación: Pedagogía Social

Grupo de Investigación: Unipluriversidad

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Arboletes, Colombia

2020

*Dedicatoria*

Dedico esta propuesta a todas aquellas personas que no han dejado de luchar porque  
hay razones para conservar la esperanza.

## CONTENIDO

1	Introducción .....	1
2	Planteamiento del Problema.....	4
2.1	Síntesis del Problema .....	10
3	Objetivos .....	12
3.1	Objetivo General .....	12
	<b>3.1.1 Objetivos Específicos .....</b>	<b>12</b>
4	Antecedentes .....	13
4.1	Saber pedagógico, experiencia educativa.....	13
4.2	Antecedentes Metodológicos .....	17
4.3	En el ámbito de la Educación Rural .....	18
5	Marco Teórico.....	22
5.1	El saber Pedagógico .....	22
	<b>5.1.1 La Construcción del Saber Pedagógico .....</b>	<b>23</b>
	<b>5.1.2 Experiencia y saber pedagógico .....</b>	<b>25</b>
5.2	La construcción narrativa de la realidad .....	27
5.3	Trayectorias de Vida .....	31
5.4	El Contexto.....	31
5.5	Modelo Pedagógico.....	33
5.6	Maestro.....	35
5.7	La Educación Rural.....	37
	<b>5.7.1 Conceptualizaciones sobre el proceso educativo en el ámbito rural.....</b>	<b>39</b>
5.8	El Cuidado del Otro.....	43
6	Diseño Metodológico .....	45

6.1	Paradigma de investigación: Una Mirada Cualitativa.....	45
6.2	Enfoque Hermenéutico.....	47
6.3	Método de Investigación: Investigación Biográfica Narrativa .....	50
6.4	Desarrollo Técnico Metodológico de la Investigación .....	53
	<b>6.4.1 Mapa metodológico</b> .....	53
	<b>6.4.2 Selección de Maestros</b> .....	53
	<b>6.4.3 Caracterización de los Maestros</b> .....	54
6.5	Instrumentos de Investigación: Las Entrevistas .....	55
	<b>6.5.1 Estructura de las Entrevistas</b> .....	56
	<b>6.5.2 Cronograma de las entrevistas</b> .....	57
	<b>6.5.3 Cronograma de Actividades del Proyecto de Investigación.</b> .....	58
6.6	Revisión Documental .....	59
	<b>6.6.1 Contexto social y geográfico</b> .....	59
	<b>6.6.2 Políticas Públicas</b> .....	60
	<b>6.6.3 Maestro y saber pedagógico</b> .....	60
6.7	Triangulación .....	61
7	Resultados .....	62
7.1	Identificación de las acciones del ejercicio laboral del maestro, para el desarrollo del saber pedagógico en contextos rurales .....	63
	<b>7.1.1 Experiencias y saber pedagógico</b> .....	65
	<b>7.1.2 Cuidado por el Otro, parte del Saber Pedagógico de los Maestros Rurales</b> 72	
	<b>7.1.3 Un Saber Pedagógico en el Marco del Cuidado del Ambiente</b> .....	75
7.2	Herramientas del Maestro en la Enseñanza y Aprendizaje en el Contexto Rural del Modelo Pedagógico Institucional.....	78
	<b>7.2.1 El maestro y la enseñanza en entornos rurales</b> .....	78
	<b>7.2.2 El modelo pedagógico una tarea por realizar</b> .....	85

7.3	Análisis de Programas y Políticas Educativas para la viabilidad de iniciativas que generen el desarrollo de acciones pedagógicas pertinentes en la Escuela Rural .....	88
8	Conclusiones .....	103
9	Referencias .....	108

## **LISTA DE TABLAS**

Tabla 1 Estructura de las entrevistas aplicadas en la investigación .....	56
Tabla 2 Cronograma de entrevistas planificadas y aplicadas en la investigación.....	58
Tabla 3 Cronograma general del Proyecto.....	59
Tabla 4 Triangulación Categoría: Saber Pedagógico.....	62

## **LISTA DE FIGURAS**

Ilustración 1 Mapa metodológico de la investigación. Fuente: Elaboración propia, con base en los elementos metodológicos empleados para la investigación .....	53
--	----



## GLOSARIO

**Saber pedagógico:** conjunto de conocimientos contextualizados de carácter teórico práctico. Proceso que se desarrolla a partir de la experiencia y la ejecución de la labor del maestro.

**Experiencia:** distintas formas de conocimiento y habilidades adquiridas a través de las vivencias personales derivadas de distintos tipos de situaciones que se relacionan con otras para ser contextualizadas.

**Contexto:** serie de elementos que rodean situaciones, lugares y momentos particulares que permiten el conocimiento del entorno. Es un marco referencial para entendernos en la diversidad.

**Reflexión:** estudio y comprensión personal de las situaciones que acontecen en la cotidianidad, lo cual permite la integración de nuevas ideas y actitudes. Comparada a un proceso de aprendizaje.

**Maestro:** es aquel cuya labor de enseñanza y aprendizaje trasciende a la dimensión humana, convirtiéndose en su proyecto de vida y razón de ser.

**Comunidad Educativa:** quienes hacen parte del contexto de la escuela en función de educar a padres, maestros y directivos.

**Cuidado:** interés y dedicación por el bienestar del prójimo, así mismo, por elementos del entorno que le rodea.

**Abandono:** situación de despojo de los núcleos emocionales fundamentales, relacionados con familia y sociedad.

**Modelo pedagógico:** conjunto de elementos teóricos formales con fundamentos científicos e ideológicos que busca ajustar los procesos de enseñanza, aprendizaje y necesidades generales de la comunidad educativa a los propósitos e intereses del contexto.

**Ruralidad:** hace referencia a los elementos contextuales pertenecientes al campo, donde se vive de los recursos que provee la naturaleza.

## Resumen

Esta investigación se propuso comprender una serie de relatos orales y biográficos a la luz de la experiencia de cada maestro, para comprender las diversas situaciones que se presentan en el contexto de la Institución Educativa Rural Uveros, del municipio de San Juan de Urabá – Antioquia. Metodológicamente el estudio se fundamenta en el paradigma de la investigación cualitativa, abordado desde un enfoque hermenéutico, y bajo un método sustentado en la investigación biográfica narrativa (IBN), postulada por autores como Connelly y Clandinin (1995) y Lindón (1999), investigación que surge a partir de las experiencias narradas desde la perspectiva histórica de los individuos participantes, tanto en lo personal como en lo social. Para lo cual se diseñó y aplicó un instrumento del tipo entrevista semiestructurada a cuatro maestros que laboran en la Institución Educativa Rural Uveros, con criterios de selección tales como poseer una trayectoria laboral de más de 10 años en el municipio de San Juan de Urabá, un amplio campo de estudio en el proceso de construcción del saber pedagógico en el contexto, y haber laborado en zonas de difícil acceso dentro del municipio, para conocer su contexto.

Los resultados del estudio evidencian la manifiesta importancia de analizar y reflexionar profundamente sobre las experiencias en la construcción del saber pedagógico, para comprender lo que significa ser maestro en el entorno rural del municipio de San Juan de Urabá. Además, entender cómo los maestros desarrollan el saber pedagógico en la escuela y en su comunidad educativa, lo que permite identificar con claridad las necesidades institucionales y de los educandos, es un proceso de autorreflexión, valoración y crítica constructiva. Respondiendo así con precisión a los requerimientos de formación pedagógica y ciudadana de las personas.

**Palabras clave:** Saber pedagógico, maestro, ruralidad, contexto, educación.

## Abstract

This research set out to analyze a series of oral and biographical accounts in the light of each teacher's experience, to understand the situations that arise in the context of the Rural Educational Institution Uveros, in the municipality of San Juan de Urabá – Antioquia. Methodologically the study is based on the paradigm of qualitative research, approached from a hermeneutic approach, and under a method based on narrative biographical research (IBN), nominated by authors such as Connelly and Clandinin (1995) and Lindón (1999), which arises from the experiences narrated from the historical perspective of the participating individuals, both personally and socially. For which an instrument of the type semi-structured interview was designed and applied to four teachers working at the Rural Educational Institution Uveros, with selection criteria such as having a career of more than 10 years in the municipality of San Juan de Urabá, a large field of study in the process of building pedagogical knowledge in the context, and having worked in areas difficult to access within the municipality, to know its context.

The results of the study show the manifest need to analyze and reflect deeply on experiences in pedagogical knowledge to understand what it means to be a teacher and his pedagogical work, to address their place in school and in the community, and to clearly identify the needs of the school and its students, in a process of self-reflection, assessment and constructive criticism, in order to be able to respond accurately to all these requirements in training to be able to respond accurately to all these requirements in the pedagogical training of people.

**Keywords:** Pedagogical knowledge, teacher, rurality, context, education.

## **1 Introducción**

El presente proyecto está estructurado en nueve secciones. La primera presenta la propuesta y desarrolla la introducción, la segunda el planteamiento del problema, la sección número tres corresponde al objetivo general y a los objetivos específicos, la sección número cuatro aborda los antecedentes, el apartado cinco trata los referentes conceptuales de la investigación y marco teórico, la sexta sección despliega el enfoque y el método de investigación que se utilizaron para recolectar la información, las técnicas e instrumentos de investigación y el proceso de destilación de la misma para el análisis, la sección número siete se dividió en tres capítulos y en ellos se realiza el análisis de las categorías en forma de resultados y hallazgos, las secciones ocho y nueve refiere a conclusiones y referencias respectivamente.

Ahora bien, la investigación titulada, “Trayectorias de vida: los maestros y la construcción del saber pedagógico en contextos rurales de San Juan de Urabá”, bajo la línea de investigación “Pedagogía social”, adscrita a la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de carácter biográfico narrativo, utilizando como técnicas para la recolección de información las entrevistas semiestructuradas y la revisión documental. Mediante las entrevistas se recopilaban los testimonios de 4 maestros de la Institución Educativa Rural Uveros, con el propósito de evidenciar la construcción de su saber pedagógico.

Esta investigación cualitativa e interpretativa de corte hermenéutico en el contexto específico de Urabá, promueve la discusión de diversas opciones metodológicas en las escuelas rurales. Con lo anterior se propone la proyección de esta región y la producción de conocimiento situado con base en las necesidades de los contextos desde el campo de las narrativas en educación.

Posteriormente se utilizó como método de análisis de datos los establecidos por Miles y Huberman (1994), así mismo la triangulación de datos, con los cuales se dio tratamiento a las historias de vida recolectadas para establecer rutas que permitieran conclusiones y además la correcta lectura del material recolectado.

La información producto de la investigación permitió establecer las categorías de análisis: maestro, saber pedagógico, experiencias educativas, trayectorias de vida, y una serie de categorías emergentes tales como la de cuidado y modelo pedagógico.

Los interrogantes que impulsaron la iniciativa de este proyecto de investigación nacieron de la inquietud expresada por los maestros al momento de dialogar con ellos al respecto de las diversas situaciones en la escuela de modo informal. Ellos manifestaron su inconformidad ante tantas exigencias y requerimientos provenientes de distintas instancias. Expresaban sus angustias, en algunos casos preocupados por no saber qué hacer, en otros muy animados por encontrar oportunidades para aportar en la construcción de una educación acorde a las necesidades urgentes de cada uno de los ámbitos educativos.

De ese modo, en algunos casos, el maestro busca la forma de dar respuesta a todas esas urgencias que a diario se presentan en los contextos educativos. Luego de haber observado dicha situación que resultaba un problema para el maestro y que por ende afecta el desarrollo de su quehacer pedagógico, se empezó a gestar un camino en el que se debía investigar antecedentes teóricos que pudieran dar explicación a dadas situaciones. En ese proceso surgió una pregunta de investigación para la cual debía enmarcarse unos objetivos, consolidados con todos los soportes respectivos a un proyecto de investigación. En la búsqueda de soluciones empezó a revelarse que los currículos no están adaptados a los contextos rurales en este caso.

Entonces, a pesar de un currículo que no es pertinente y del obligatorio cumplimiento de unos estándares que en ocasiones anulan los contextos rurales, los maestros se ven envueltos en lo que en palabras de Freire define como contenidos, en unos aprendizajes, que poco les interesan a sus estudiantes, pues se alejan de su realidad. Así, los conceptos deben procurar acercarse más a su realidad para ser interesantes. De esta forma, en ocasiones, el maestro se confunde y no sabe qué hacer pues trae un saber de los centros de formación que luego debe transformar porque las urgencias apremian. Así, empieza a configurar su saber pedagógico. En consecuencia, es importante comprender como la experiencia configura el saber pedagógico, es decir, como el maestro ha tomado sus actividades cotidianas de ser maestro para tolerar diversas situaciones que no están escritas, que hacen parte del currículo oculto y para los cuales las políticas educativas no los orienta adecuadamente.

Para lograr el mejoramiento de los procesos educativos en la zona rural se debe valorar las experiencias de los maestros y en consecuencia definir las, estudiarlas y compartirlas, pues, en la actualidad son limitadas y escasas las fuentes de información que den luces al tratamiento de los problemas del entorno escolar rural, Así, los maestros y su experiencia encenderían la antorcha del aprovechamiento de sus propias potencialidades a favor del contexto.

Así pues, implica la exploración del escenario de creación y producción del saber pedagógico en San Juan de Urabá. En tanto, se plantea que para llegar a todo ello se desarrollaron una serie de entrevistas de las que surgieron relatos (orales y textuales) biográficos de un grupo de maestros de la Institución Educativa Rural Uveros en el municipio de San Juan de Urabá. La interpretación de estos relatos permitió dar respuesta a la pregunta de investigación.

## 2 Planteamiento del Problema

La articulación de las políticas de educación internas y externas vislumbran esperanzas de afirmación y potencialización de una educación contextualizada en el marco de lo rural. Pero, en oposición a dicho postulado se haya la variedad de aspectos que frenan ese progreso, entre ellos se puede considerar que los procesos educativos actuales se imparten acorde a contextos urbanos y con ello se anula la posibilidad de lo rural. Lo que ha ocasionado que las personas del campo vivan una crisis, donde han perdido su identidad. Pues como bien postula Gallart, M.A. (1997), las escuelas forman obreros y profesionales para desempeñarse en el modelo económico respondiendo a políticas educativas nacionales, que se olvidan del sector primario dado que su objetivo es producir dinero y el campo solo es para ser explotado. (p, 21).

Se puede considerar que “es necesario ofrecer una educación para dar poder a los pobres en el sentido de que se incluyan con sus culturas, identidades y luchas de frente al conjunto de las sociedades globalizadas y se impongan ante la hegemonía cultural de las elites”. (Mejía, 2000, p. 63).

De tal forma, reconocer que la relación entre contextos rurales y urbanos es de interdependencia y no de poder, “para ser fiel a nuestras búsquedas e intentar construir una educación que permita a los excluidos y desiguales no una simple integración, sino una validación de sus culturas y de sus formas de relación con la sociedad global” (Mejía, 2000, p. 65).

Dichas consideraciones permiten pensar la escuela como promotora de posibles cambios y como ente que puede aportar a la construcción de apropiación de ese rol fundamental del campo. De este modo se pretende pensar en todas esas experiencias significativas que desde lo pequeño aportan a grandes cosas. “Cómo disminuir la distancia entre el contexto académico y la realidad de donde provienen los alumnos, una realidad que



debo conocer cada vez mejor, en la medida en que, de alguna forma, estoy comprometido con un proceso para cambiarla.” (Freire, 1996, p. 231)

La anterior cita convoca a pensar también la contextualización de los conceptos, debido a que no se debe educar conforme a una experiencia de vida lejana a la del estudiante, pues para ese educando resultará más complicado comprender algo que se aleja de su cotidianidad, por tanto, el maestro debe adaptar los contenidos al contexto.

En consecuencia:

“Debemos aprender a atraer a los estudiantes, y ayudarlos cada vez más a entender el significado de las conceptualizaciones académicas. En lo que respecta a esta cuestión del lenguaje con los campesinos y los trabajadores, por ejemplo, tenemos dos maneras de ser elitistas: una es imponerles nuestro lenguaje como única lengua válida, y la segunda es hacer una caricatura de nuestra propia lengua”. (Freire, 1996, p. 237).

Así, se puede ver la educación como elitista, en tanto que transforma al estudiante y lo aleja de su realidad, entonces se considera que se puede formar jóvenes que respondan a los estándares nacionales desde su realidad para no anularlos sino reconocerlos.

Por tanto, las personas no han de buscar una vida elitista que anule su cultura e identidades, lo cual pasa cuando los jóvenes abandonan el campo para hacer parte de la hegemonía cultural que los anula, pero ellos no son conscientes de su valor pues solo les ha traído marginación y olvido.

Según Pérez, E. (2001) en su texto *Repensando la educación rural*, considera que la ruralidad se ha ido modificando en el aspecto agropecuario, para empezar a trascender en él,

afirma que presenta un modelo económico de crecimiento con concepciones de progreso que lo alejan de su naturaleza propiciando desplazamiento a zonas urbanas.

Al respecto cabría acotar el hecho indiscutible de que el fenómeno educativo en general ha sido afrontado desde múltiples paradigmas, intereses y perspectivas pedagógicas, no obstante, el estado del arte sobre investigaciones profundas y longitudinales en el contexto específico de la escuela rural, no aparece tan prolijo ni adelantado. De ahí que Zamora (2005, citado por Forero Quiroga, 2013) asevera que el componente rural de la educación es un gran ausente en la formación ofrecida por las Escuelas Normales Superiores y por las Facultades de Educación del país, situación que plantea una problemática importante con respecto a las competencias que deben desarrollar los docentes rurales para el desempeño de sus funciones en ese contexto.

Así mismo se tiene que, en un análisis sobre el estado del arte en la escuela rural en Iberoamérica, Bustos Jiménez (2011) formula que la mayor parte de los estudios sobre escuela rural se han centrado en realizar diagnósticos o evaluaciones desde afuera. Situación que ha obviado el poder conocer en profundidad el trabajo que se realiza en las aulas rurales “desde dentro”, sobre todo en los casos en los que existen actuaciones que pueden resultar enriquecedoras. (p. 15).

Según este autor (Op. cit.) el hecho de que las escuelas rurales sean asumidas como espacios temporales para el desempeño de los maestros ha estado detrás de este inconveniente, “no pudiendo realizar apuestas y proyectos duraderos”. Por lo que existe la latente necesidad de propiciar y realizar un seguimiento de buenas prácticas que puedan ser conocidas y aplicadas por maestros. (p. 15).

De ahí que se deba señalar que este territorio, la región de Urabá y dentro de ella el municipio de San Juan de Urabá caracterizado por la agroexportación de productos naturales, se ha visto involucrado en diversidad de conflictos desde los años 60 con grupos armados

como el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y el Ejército Popular de Liberación (EPL), que ocasionaron desplazamiento forzado y lucha por la tenencia de la tierra. Entre los procesos migratorios se destaca el ocurrido a principios del siglo XX en el contexto de la guerra de los mil días cuando una cantidad considerable de campesinos llegaron a Urabá huyendo de la violencia. (Pecaut, Debod, y Pandilla, 1976, p. 21).

En la actualidad son muchas las secuelas del conflicto las que perduran. Existen programas de restitución de tierras a los cuales algunos se acogen y otros no. La población lucha por sacar a sus hijos del campo y llevarlos a trabajar a la ciudad porque han perdido su identidad, desconocen el rol fundamental de sus funciones agrarias y de conservación donde la relación con lo urbano se vuelve de interdependencia. Lo urbano se hace cada vez más fuerte y el campo se doblega sin esfuerzo a ser sometido y anulado.

Es de aclarar que para aportar a fortalecer el reconocimiento y documentación de las acciones que hacen la diferencia en contextos rurales es importante tener en cuenta el rol del maestro como investigador. Por ende, entre sus funciones ha de estar investigar a sus estudiantes, involucrar a la comunidad, crear redes de aprendizaje y organizar la autoevaluación. De tal forma, su rol será de educar no de enseñar. Se espera un maestro par de sus estudiantes creando conocimiento.

Así mismo, se piensa en una escuela inclusiva no solo en aspectos físicos, médicos, si no también culturales y territoriales. En tanto, actualmente Colombia transita por un periodo de posconflicto que invita a las escuelas a repensarse en cumplir con todos estos requerimientos de contexto. Así ha de promover un panorama general de cambio siendo escuelas íntegras, diversas, aportando a las diferentes estrategias rurales. En consecuencia, necesita tener en cuenta las voces de las personas que con el tiempo se pueden apagar por no encontrar satisfacción a sus urgencias.

Así, es importante que el maestro conozca las políticas educativas, las discusiones académicas y diversas situaciones que a diario viven las poblaciones en las que se desempeña para que pueda participar en la promoción de modelos flexibles adecuados para los contextos.

A lo anterior se puede sumar que además de que el contexto en el que los maestros colombianos desarrollan su labor es altamente complejo, deben responder a diversas instancias y exigencias en diferentes niveles de manera cotidiana, para lo cual, se puede pensar que no están preparados. Esta situación podría en ocasiones llevarlo a perder el enfoque de su quehacer; desde esta investigación se hizo necesaria la comprensión de sus experiencias en relación a la construcción de su saber pedagógico como ámbito teórico y práctico para aportar a esa serie de situaciones.

Por tanto, se puede pensar que los maestros traen consigo un saber pedagógico teórico adquirido en los centros de formación (universidad, normal superior, institutos) que contrasta con el contexto en el que se desenvuelven; por ende, es común que al verse envueltos en situaciones difíciles a las que debe responder no lo hacen a través de la teoría adquirida en los centros de formación como tampoco de las políticas educativas, lo hacen a través de una búsqueda personal y experiencias de vida.

Cuando se piensa en todas estas situaciones a las que aspira responder el maestro se genera cierto conflicto, es decir, cualquiera de los miembros de la comunidad educativa podría afirmar que el maestro es el centro de todo el proceso, una afirmación que no corresponde a manifiestos de calidad. Sin embargo, el maestro ante esa presión invisible busca formas para unir todas las dimensiones (Familia, Gobierno, PEI, entre otras) o por lo menos cumplirlas por separado; eventualmente tantas responsabilidades y cambios en las políticas de gobierno y en las mismas políticas institucionales terminan por confundirlo y desorientarlo.

Martínez (2009) afirma desde su conferencia ‘Educación, maestro y saber: planos de contemporaneidad’ que: “el cuerpo del maestro no es ligero, carga en su solapa una obligación que le exige carácter e intelecto, actividades solitarias y apenas ponderables en estos paisajes complejos y problemáticos”. (p.14).

De allí que el maestro, para realizar su labor acude principalmente a la experiencia, ésta le ha permitido establecer un código y un método para desarrollar sus actividades diariamente, aunque esta construcción que en realidad es un proceso, puede verse en peligro por los motivos expuestos, para Van den Berg (2002) el conflicto se puede manifestar de cinco formas distintas, el cuestionamiento a su propia labor, inquietudes sobre situaciones externas, una percepción negativa de su propia persona, incertidumbre y desconcierto por las exigencias externas, el estrés y el síndrome Burnout.

Por tanto, se necesita comprender lo que significa ser maestro y su quehacer pedagógico, específicamente en el contexto de los actores de esta investigación, para ello los maestros deberán reconocer en un acto de autorreflexión cuál es su lugar en la escuela y en la comunidad que habitan, claridades que se logran en la medida que se reconozcan los saberes pedagógicos que ellos ejecutan en su cotidianidad, así mismo identificar las necesidades de la escuela y de los estudiantes en la institución en la que laboran, se espera que sea consciente de los estilos de enseñanza que aplica para establecer si su labor está articulada a un modelo pedagógico institucional y retomar sus experiencias través de las historias de vida, para dar significado a su labor en contraste con las obligaciones que le son otorgadas.

Esta investigación se desarrolló en la Institución Educativa Rural Uveros, un establecimiento educativo mixto, de carácter oficial con calendario académico A, que atiende las jornadas diurnas y sabatinas. El Proyecto Educativo Institucional plantea un modelo pedagógico desarrollista, entendido como la búsqueda permanente de potenciar el pensamiento de los estudiantes en instancias y estructuras cognitivas para alcanzar

conocimientos complejos y elaborados, que se construyen desde la experiencia, donde es de mayor relevancia el proceso de aprendizaje que el proceso de enseñanza.

## 2.1 Síntesis del Problema

Borda, O. y Mora, L. (2004) plantean que en Colombia se valida muchos aspectos del conocimiento científico de origen europeo, es decir, el conocimiento que se genera en las realidades de ese continente, el cual es diferente a las que encontramos en nuestras latitudes. Ese acercamiento llega a ser perjudicial para enfrentar las complejidades del contexto colombiano, además del conocimiento universal se necesita uno contextualizado.

“Tan elevado aprecio por el conocimiento originado en Europa, de frente a las realidades naturales, culturales y sociales, de ese continente, impide percibir las consecuencias negativas que ello implica cuando se transfieren y se intenta utilizarlos para explicar realidades tan diferentes, como las que son propias del medio tropical complejo y frágil, y por esto mismo ni siquiera en nuestras universidades, y menos aún en los centros tecnológicos, educativos y culturales perciben la urgente necesidad de nuestras sociedades de disponer junto con el conocimiento universal, conocimientos contextualizados con nuestras realidades singulares y complejas.” (Borda, O. y Mora, L., 2004, p.2)

Se puede afirmar que bien haría a la realidad del país y a nuestra educación rural, en primer lugar, un conocimiento que surja del análisis de las experiencias y el saber pedagógico que el maestro ha construido en su trayectoria de vida, en segundo lugar, valorar con rigor científico investigativo estas experiencias lo cual le daría un propósito y un sentido concreto a la enseñanza y el aprendizaje en las zonas rurales en función de los objetivos y fines de la educación en Colombia.

En concreto, es necesario emprender el camino del conocimiento sobre nuestras propias realidades, Borda, O. y Mora, L. (2012) exponen que “La ignorancia sobre nosotros mismos, sobre nuestro origen, nuestro devenir histórico, nuestra geografía, nuestros recursos naturales, entre otros; más pronto que tarde, nos llevará a convertirnos en el gran mercado de productos y tecnologías de los países poderosos”.

De este modo, los maestros deben plantearse la idea de que sus experiencias son totalmente válidas para afrontar las necesidades de su contexto, pues, son el resultado de la retroalimentación entre saberes contextualizados y conocimientos universales, este último adquirido en los centros de formación.

En el mismo orden, se puede acercar esta idea a la que propone Borda como “suma de saberes”; el conocimiento que tenga un maestro de los saberes, es decir, la conciencia de sus experiencias permite cambiar a bien los procesos que se realizan en el aula, para afirmar a los estudiantes en su cultura y darles poder frente a las propuestas filtradas desde el exterior, que sean autocríticos y responsables con su contexto, que no sean un engranaje más de la gran maquinaria, “trabajadores obedientes, dóciles y mal pagados” (McLaren, 2005, p. 204). Todos estos planteamientos, son el soporte para considerar desde otros autores la idea de que los maestros construyen un saber pedagógico acorde a los contextos, que lo hacen a diario y son sus experiencias diarias la que le permiten esta construcción. Por tanto, todos los argumentos desarrollados en los párrafos anteriores nos llevan a pensar en la siguiente pregunta de investigación.

¿Cómo la experiencia configura el saber pedagógico de los maestros de San Juan de Urabá en contextos rurales?

## **3 Objetivos**

### **3.1 Objetivo General**

Comprender cómo la experiencia configura el saber pedagógico desde la construcción biográfica de trayectorias de vida, de un grupo de maestros rurales de la Institución Educativa Uveros de San Juan de Urabá, para el fortalecimiento del quehacer pedagógico

#### **3.1.1 Objetivos Específicos**

Identificar qué acciones del ejercicio laboral docente, permiten desarrollar el saber pedagógico en contextos de ruralidad.

Determinar las herramientas de enseñanza aprendizaje que implementan los maestros en su ejercicio profesional dentro de los modelos pedagógicos que ellos ponen en práctica.

Revisar los programas y políticas educativas rurales que generen iniciativas para el desarrollo de acciones pedagógicas pertinentes en dichos contextos del departamento de Antioquia.



## 4 Antecedentes

Las siguientes líneas establecen un soporte para la construcción de la presente investigación, debido a que definir y conocer el trabajo de otros es necesario para encontrar puntos en común que fortalezcan los objetivos propuestos y representen un sustento conceptual a las categorías establecidas. De igual forma, permitió fijar diferencias que revelaron el enfoque específico del presente proyecto.

En consecuencia, se presentan los antecedentes, estructurados de tal forma que en cada párrafo se evidenciara una investigación consultada. Se procuró que en cada apartado se señalaran sus principales características y aspectos contextuales, luego un acercamiento a la investigación y procurando si es necesario establecer líneas diferenciales. El objetivo fue enriquecer el proyecto desde diferentes perspectivas y reconocer los desarrollos investigativos que se han construido en cuanto a las categorías de la investigación que se especifica en el presente proyecto.

### 4.1 Saber pedagógico, experiencia educativa.

La investigación realizada por Ávila, Cortes y Nieto (2009) es un derrotero muy importante pues tiene en consideración el saber pedagógico, es decir, todos los conocimientos teóricos y prácticos en la reflexión de su quehacer. Se fundamenta en el relato de vida como mecanismo de autoconocimiento de sus experiencias. El ámbito contextual en que se desarrolló esta investigación fue en un grupo de estudiantes de maestría.

En el mismo camino, Díaz, V. (2010) extiende su investigación en cuanto al saber pedagógico. Considera que este saber se constituye a partir de la práctica pedagógica que el maestro desarrolla en diferentes escenarios, enseñando saberes, en ese proceso se genera una estructura reflexiva que lo invita a la reconstrucción de la práctica misma.

En el ámbito colombiano encontramos la investigación de Pinilla (2016) en la cual se evidencian grandes esfuerzos en cuanto a la categorización de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva historias de vida, luego, tales apreciaciones llevan a la reflexión sobre la construcción socio histórica de los maestros, en cierta forma las experiencias desarrolladas a través de los años determinan su razón de ser, frente a su profesión.

Para Cárdenas et al. (2012) el saber pedagógico es la base para asumir las nuevas y crecientes exigencias del magisterio en términos de competencias y calidad educativa, como también de otra serie de demandas que la sociedad misma impone dentro de una estructura de industrialización y capitalismo. Por lo tanto, la intención es sacar a la luz el saber pedagógico de los maestros, que él comprenda cómo se constituye y construye este saber, de modo tal que le permita afrontar los constantes cambios en el sistema educativo.

Esto posibilita pensar en un proceso y para profundizar un poco en este campo, se acude al aporte de Castaño (2012) en tanto manifiesta que el saber pedagógico se construye en la acción o en lo que él denomina “saber hacer pedagogía”, o “saber educar bien”. Es decir, cómo se llevan a la práctica las concepciones epistemológicas de la pedagogía, lo cual es un proceso de adaptación de las teorías en el quehacer del maestro en la comunidad educativa. En consecuencia, asume la idea de que cada saber en gran parte es un proceso personal relacionado a las experiencias y disciplina profesional de cada quien.

Por otra parte, Díaz, T., (2014), concibe que el saber pedagógico es una construcción de índole holística y compleja. Redefine el concepto del saber desde la perspectiva del pensamiento complejo, considerado por Edgar Morín, ante este nuevo enfoque, Díaz, propone que para la formación de maestros en relación a su proceso de construcción del saber debe hacerse una articulación curricular pues ahí es donde se lograría un saber pedagógico complejo, es decir:

Un currículo articulado de formación docente no solo aportaría una mirada desde distintas disciplinas teóricas, sino que el vínculo entre ellas, por una parte, y con el contexto político, social, económico y cultural en donde dichas disciplinas deben desarrollarse y traducirse en acciones prácticas. (p.157).

Sánchez-Amaya, Tomás; González-Melo, Hamlet Santiago (2016) establecen que el saber pedagógico es la estructura fundamental para el ejercicio de la docencia, consideran necesario exaltar la importancia del saber en los procesos de la práctica del maestro, es una investigación orientada a consolidar las bases del saber desde la perspectiva metodológica de Foucault (2006, 2004), a modo de conclusión los autores expresan.

El saber pedagógico, propio del maestro, está constituido por un conjunto de fragmentos y recortes de saberes, de disciplinas y de discursos científicos, de prácticas, de relaciones e interacciones que se traman al interior de la acción educativa y que el maestro pone en funcionamiento cotidianamente en su labor de enseñante. (p, 251).

Herrera, J. y Martínez, N. (2018), mencionan que una de las características principales del saber pedagógico es su enfoque práctico, es decir, lo que podemos llamar el saber práctico, los autores realizan su análisis desde los argumentos de Gadamer (1997), Zuluaga (1999), entre otros. El objetivo final se concentra en la comprensión del saber pedagógico desde una perspectiva ontológica en relación con las situaciones diarias de la práctica educativa, el artículo El saber pedagógico como saber práctico de los autores citados en el presente párrafo, permite revisar la dimensión ética y funcional de nuestro grupo de maestros objeto de estudio.

En cuanto a la experiencia, se encontraron los aportes de Monard, K. (2016), dado que su investigación busca descubrir en las narraciones de los maestros la forma en que la experiencia configura los contextos adversos y los significados que se le dan.

Velásquez, J. (2015) propone pensar que el concepto de experiencia educativa en los procesos de transformación en la educación, define unas orientaciones conceptuales sobre lo que significa experiencia educativa, en la relación saber pedagógico y conocimiento pedagógico, así mismo, busca darles lugar a las experiencias educativas en el marco real de la educación contemporánea.

Publicaciones como “Historias que cambian vida” de la Gobernación de Antioquia, ha sido un gran aporte al reconocimiento de las experiencias educativas como elemento transformador de los contextos escolares, se resalta la labor del maestro, el origen de la experiencia y los resultados proyectados en la comunidad, también es un referente a la estructura narrativa como medio para llegar a la experiencia.

Díaz, C. (2007) considera que recuperar el sentido formativo de las experiencias pedagógicas en virtud de la narrativa de los maestros, permite comprender de qué forma las acciones y tareas que supone el quehacer en la escuela son necesarias para el desarrollo óptimo de la dinámica escolar, por lo tanto, tal proceso conlleva a una práctica pedagógica reflexiva. En esta investigación la narrativa cobra gran relevancia en cuanto constituye un acercamiento a “los sueños, realizaciones, aspiraciones” del sujeto.

Para Santamaría J. (2011), se hace necesario pensar en modelos formativos que tengan como objetivo manifestar la importancia de comprender el sentido de su quehacer y lo separe en cierto modo de las perspectivas exclusivamente disciplinarias, la idea es acercar al maestro a su contexto educativo y a las necesidades reales. Las practicas narrativas realizadas por Santamaría J. concluyen en uno de sus apartes sobre la gran motivación que supone para el maestro el reconocimiento de su profesión, así mismo reconoce el grado de responsabilidad social que le es atribuida.

El artículo redactado por Díaz, V. (2006) enmarca el quehacer del maestro en un proceso de reflexión sobre su práctica pedagógica con el objetivo de mejorarla y fortalecerla, pero también con el propósito de crear nuevo conocimiento, esta condición junto con la realidad que el maestro enfrenta de manera diaria constituye el escenario para forjar su saber pedagógico, entendiendo también que este saber va de la mano y se construye desde lo teórico, ontológico y epistemológico. Define este saber como un todo integral de valores, ideologías, actitudes y prácticas.

Como se ha observado, el saber pedagógico ha sido explorado desde múltiples dimensiones, resaltando el valor de lo humano, en el sentido que implica una transformación del saber desde lo reflexivo; así mismo, se define como proceso, es decir, una construcción continua cuyos insumos radican en los aspectos contextuales que rodean al maestro, tales como, disciplinas científicas, experiencias, relaciones sociales, entre otros. Tener esta claridad permite tener bases conceptuales que permitan observar con detenimiento el contexto rural en el que se enmarca el proyecto de investigación, el cual es determinante en un proceso de configuración del saber.

## **4.2 Antecedentes Metodológicos**

En la tesis doctoral de Leite, A. (2011), las historias de vida reconocen la conexión con diversas realidades profesionales en función del contexto, más específicamente en la “vida personal, el trabajo y desarrollo profesional de manera que se otorga un sentido global a sus acciones y sus prácticas”. Es un trabajo de investigación construido con base en la biografía de dos maestros, desde ahí, reconocer las incidencias en sus modelos de formación y realización profesional.

Es relevante comprender que la narrativa biográfica se debe ubicar dentro de un contexto social, con la intención de establecer relaciones, además la historia de vida debe generar

conocimiento por el tratamiento mismo de las experiencias, una gran concepción metodológica respecto a este asunto lo desarrolla Sancho, J. (2014) en cuanto establece que el contexto y el desarrollo metodológico de la investigación biográfica narrativa es una forma para llegar a la subjetivación. Así, rescatar la voz de quienes por diferentes situaciones no la tienen.

Suarez, D. y Metzdorff, V. (2018) proponen un análisis cualitativo que permita la interpretación del contexto escolar, para lograr tal propósito se basan en la narración de las experiencias educativas, cuya estrategia se fundamenta en el trabajo cooperativo entre docentes con miras al mejoramiento pedagógico, una metodología de investigación, formación, y acción, al rescate y promoción de las experiencias en el contexto educativo.

La vida escolar, las experiencias que surgen del contexto educativo tienen en sí mismo un aire cualitativo y una necesidad de ser contadas, es interesante observar como los maestros se dejan llevar por sus memorias al encuentro con sus pasiones, y sentimientos. La narrativa por tanto es un camino metodológico que lleva lo “contado” al plano del análisis, lo que permite una revelación de la realidad y de las acciones que se realizan en el contexto. El enfoque biográfico busca rescatar al individuo dentro de la historia y del asunto en cuestión.

### **4.3 En el ámbito de la Educación Rural**

Una de las organizaciones que se ha preocupado por aspectos relacionados con las diversas situaciones en la ruralidad es la Mesa Nacional de Educación Rural (MNER) que ha realizado esfuerzos para el desarrollo de espacios coherentes con la ruralidad colombiana, en su reflexión y análisis dan luces sobre ciertos procesos que entorpecen un poco las relaciones entre escuela y vereda, pero también proponen posibles soluciones a ella, por ejemplo, “La fusión de la institución escolar (Ley 715 del 2001) puso a depender la escuela veredal de las sedes de secundarias ubicadas en las cabeceras” (p.91).

Lo cual provocó que las escuelas rurales perdieran su autonomía y con ello se vio afectada la posibilidad de aprovechar las características locales para la resolución de sus propias urgencias. Tal fusión genera conflicto en cuanto a que las directrices que se le dan desde la sede principal en muchos casos no responden a las urgencias de la misma.

En consecuencia, la MNER considera que, al establecer estas políticas, se pierde la estrecha relación vereda – escuela. Debido entre otros a que la comunidad durante décadas ha sido el pilar fundamental para el buen funcionamiento de la escuela y estas directrices la excluyen. Así, el maestro conoce estas situaciones y puede favorecer reflexiones y acciones desde la escuela que aporten a la transformación de las mismas. En este sentido, rescatar la experiencia de los maestros permite fortalecer los contextos locales respondiendo de ese modo a las necesidades particulares.

En la misma línea, pensando en la resolución a las diversas problemáticas de las escuelas rurales, la MNER propone diversos escenarios compatibles con los alcances que se quieren lograr con el presente proyecto, como se expresa en la siguiente cita:

Estos cambios no podrán lograrse sino con el concurso de maestros y maestras rurales, a partir de la lectura juiciosa del país desde las narrativas y voces de los actores en cada región, que permita la circulación de saberes en pro de la reconstrucción social impulsando una educación al servicio de los proyectos de vida de las comunidades (p.93).

Por otro lado, en la línea de análisis rural encontramos investigaciones que permiten aclarar el panorama de la educación en lo rural, para establecer posibles causas en el evidente atraso con respecto a otras esferas: “Las zonas rurales presentan condiciones laborales desfavorables, desempleo, familias a temprana edad, extrema pobreza, analfabetismo, entre otros aspectos. Ello determina un patrón de poca permanencia en el sistema educativo de la población en edad escolar”. (Gaviria, 2017 p, 55).

En consecuencia, se puede evidenciar que Gaviria (2017), se acerca desde una perspectiva de investigación documental al establecer los problemas de los que adolece la educación rural en Colombia:

En la vida rural del país es normal que niños, niñas y docentes, fuera de caminar dos y hasta cuatro horas para llegar a la escuela, madrugar a las cuatro de la mañana, transitar bajo la lluvia por caminos enlodados, volver a casa para hacer tareas sin internet, biblioteca o ruta de bus, porque en la vereda eso no existe; llegan a ayudar en la huerta familiar, a recoger la cosecha y a dedicar parte del tiempo escolar al trabajo del campo. (p. 58).

Así mismo plantear los retos para mejorar las condiciones presentes:

La educación rural debe asignar valor y estatus académico a los saberes locales (campesinos) en un nivel similar al de los saberes universales, suscritos a la usanza del valor del patrimonio material e inmaterial, para de esta manera afincar su identidad (Gaviria, 2017, p, 60).

En cuanto a los aportes pedagógicos y didácticos, orientados a cerrar la brecha de lo rural y lo urbano realizan un recorrido por las diversas estrategias empleadas en el contexto Centro Americano que podrían generar desarrollo en la educación rural, se plantea un marco contextual de la realidad y las estrategias desarrolladas, se destacan los siguientes elementos: La interacción entre la escuela y la comunidad, la interacción maestro y estudiante, la realización de procesos de adecuación para el contexto rural.

En el contexto chileno, Peirano, Puni y Astorga (2015) realizan un proyecto que permite a través del análisis FODA y otros elementos rescatados de la realidad de la



educación rural chilena desarrollar una propuesta de un modelo de intervención pedagógica para las escuelas rurales en los cuales resaltan los siguientes aspectos: acompañamiento pedagógico, aprendizaje basado en proyectos, comunidades de aprendizaje, innovación pedagógica y uso de tecnologías.

Las investigaciones citadas permiten tener una visión de los principales elementos que resaltan en los contextos rurales, en aspectos económicos, sociales, y educativos, realizan un esfuerzo por abrir un campo de estudio que muestre la realidad que enfrentan. Se encuentra en Colombia un panorama de precariedades y grandes brechas, escasos de servicios públicos y en general una calidad de vida bastante malograda, esto afecta por supuesto la educación, en cuanto padres y estudiantes tienen unas necesidades primarias que deben satisfacer y que en muchos casos superan la de estar en ambientes escolares. Adicionalmente hay investigaciones que se enfocan en las posibilidades pedagógicas y didácticas que podrían desarrollarse en estos contextos, se plantean por tanto, propuestas que buscan mejorar las condiciones presentes en la actualidad.

## 5 Marco Teórico

A continuación, se abordan los aspectos importantes y cruciales para el proyecto desde los fundamentos teóricos, aspectos representados en categorías. Se hizo un análisis desde la mirada de un grupo de autores que han realizado aportes importantes en las categorías establecidas, son el caso de: saber pedagógico, experiencia, contextos rurales, cuidado, modelo pedagógico, maestro, la construcción narrativa de la realidad.

### 5.1 El saber Pedagógico

Reconocer el significado de saber pedagógico, es decir, identificar sus características y evolución conceptual, además, entender cómo se manifiesta en el quehacer del maestro en su diaria labor, fue necesario para observar cómo este concepto está presente en los maestros que hicieron parte del proyecto como sujetos de investigación.

Para ello, se tomaron los aportes en cuanto al saber pedagógico de los siguientes autores: en palabras de Díaz (2001) se ve como las creaciones del maestro dentro de un contexto histórico y cultural, producto de sus relaciones con el medio, tales conocimientos no son rígidos y se pueden reestructurar de acuerdo a las circunstancias. Entonces, se puede afirmar que estos saberes son producto de un sistema de valores, ideas y posiciones personales del maestro que encuentran su forma en la medida que interacciona con el contexto en el que se desenvuelve.

Por su parte, Zuluaga (1987) considera también que el saber es un conjunto de conocimientos dado en diferentes niveles desde los más informales hasta los que tienen cierto grado de cientificidad, todos estos conocimientos tienen relevancia en espacios de construcción social y de relación con saberes disciplinares, por lo tanto, el saber permite la convergencia de diversos discursos en función de diferentes dimensiones culturales y

científicas. Para el caso concreto del maestro, el saber toma validez cuando se relaciona con la práctica pedagógica, de aquí que Zuluaga (1987) define el concepto de saber pedagógico como los conocimientos de origen teóricos y prácticos dentro de un dominio institucional. Tales conocimientos determinan las formas en que se da el proceso de la enseñanza y se mueve en distintos niveles de poder y saberes de una sociedad.

### ***5.1.1 La Construcción del Saber Pedagógico***

Los saberes no se presentan de forma inmediata en el maestro, son una construcción sistemática y una aleación que se gesta en el tiempo como consecuencia de diversas situaciones presentadas en el contexto, por lo tanto, el saber pedagógico es una obra que está siempre activa y atenta.

Como se ha señalado antes, el maestro tiene una serie de referencias sobre el saber, Restrepo (2004) señala que estas son psicológicas, sociológicas, antropológicas y filosóficas, todas estas disciplinas son transversalizadas por la educación en términos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, el maestro tiene saberes sobre materias específicas que diariamente enseña en sus clases, esta conversación de saberes es lo que se denomina saber pedagógico. El maestro empieza a construir este saber pedagógico en la medida que relaciona estos conocimientos en un tiempo social y un contexto establecido, una vez se contextualizan los saberes se generan competencias que permiten un desarrollo apropiado del proceso de enseñanza y de formación.

Se puede afirmar que la base para construir el saber pedagógico se concentra en el diálogo permanente de saber teórico y saber práctico, el maestro según los eventos que encuentra en su labor debe ir adaptando las teorías a las situaciones y por tanto evolucionando en la práctica de su quehacer. Para Restrepo (2004), este proceso de construcción del saber pedagógico, es decir, la conciencia sobre las teorías y lo funcional de la práctica lleva al maestro al campo de la reflexión, lo que le permite salir de las actividades rutinarias y darle

un enfoque objetivo a su práctica con la intención de seguir transformándola y por tanto construyéndola.

Entonces, uno de los pilares para la construcción del saber pedagógico es la reflexión sobre las prácticas pedagógicas a la luz de los conceptos teóricos y su desarrollo pleno en el contexto educativo, lo que en otras palabras Shön (1987) reconoce cómo “reflexión en la acción”, es decir, cómo logro dialogar sobre los problemas que tengo en mi quehacer en un acto reflexivo que permita construir un saber pedagógico pertinente para cada situación que la escuela demande.

El saber pedagógico se construye a partir de relaciones. Se puede entrever cuando el maestro desde su subjetividad se enfrenta a diversos eventos del medio, por ejemplo, en el trato con sus estudiantes, en la correspondencia con sus pares. Todas las situaciones y variables que se puedan presentar en estos campos generan un conocimiento y una identidad del maestro, esta última entendida según Dubar (1991), como el andamiaje social que se mantiene estable en un determinado periodo de tiempo. Surge de los antecedentes históricos y de las relaciones sociales. Tal identidad es determinante al momento de desenvolverse en su profesión.

En consecuencia, existe una correlación muy estrecha entre saber pedagógico e identidad, pues ambas surgen de un proceso reflexivo, Luhmann (2007) dentro de los cuatro procesos para la construcción de la identidad del maestro señala que el primer proceso implica una reflexión constante del profesional basado en su experiencia sobre temas importantes de fondo, es decir, quién soy y quién quiero ser. Bajo dicho planteamiento se puede establecer que construir el saber pedagógico es también construir el lugar del maestro como profesional.

El saber pedagógico a modo de desarrollo de las relaciones culturales, se genera en la medida que el maestro negocia sus realidades con las de sus estudiantes, el saber pedagógico

entonces se diferenciará de un maestro a otro dependiendo del contexto, sencillamente porque cada escuela responde a la influencia del arraigo cultural particular.

Lo que es común para todos los maestros es que existe en un plano invisible una infiltración a la cultura que responde a intereses macroeconómicos que interfieren en la naturalidad del proceso de formación de ciudadanos, que impulsan los conocimientos y las habilidades de los estudiantes a las necesidades de producción de la sociedad en la que está insertado el maestro en la adquisición del saber pedagógico y curricular, y se ve afectado con ciertas “instrucciones” que direccionan el proceso de enseñanza aprendizaje hacia esos intereses del capital.

En el mismo orden de ideas, se pueden generar interrogantes tales como: ¿Qué tan presente está en el saber y prácticas pedagógicas estas políticas educativas?, ciertamente, el Gobierno desde el Ministerio de Educación es uno de los principales generadores de estas políticas a favor del sistema global, cada vez más encontramos en el ambiente educativo colombiano términos como desempeño, indicadores; propios del entorno empresarial. En consecuencia, podríamos preguntarnos también, ¿Es el saber pedagógico una construcción personal del maestro, desde su cultura, desde su experiencia, o existe también una parte que no hace conciencia del sistema económico mundial?

### ***5.1.2 Experiencia y saber pedagógico***

En el apartado anterior se trató el tema de la reflexión como insumo para la construcción de un saber pedagógico pertinente, en ese mismo grado de importancia se encuentra la experiencia, siendo ésta muy relevante para la presente investigación, pues es la ventana por la cual se observará el proceso de configuración del saber. Las experiencias marcan el punto de partida de la reflexión y construyen toda una identidad en el maestro, además, le permite entrar en contacto con sus subjetividades en función de un propósito en su práctica.

En cuanto a ello, Larrosa (2006) contempla que la experiencia se estructura a partir de situaciones que acontecen en un plano externo al del sujeto, lo que se define como principio de alteridad, pero, que tales situaciones transforman al sujeto de acuerdo a consideraciones internas, personales. Ahora bien, definida esta etapa dentro de la literatura de Larrosa como principio de subjetividad y principio de transformación, se puede agregar que tal proceso de interiorización se forja con la mediación de eventos anteriores, es decir, experiencias previas que se ponen al servicio de nuevas experiencias.

La experiencia se puede definir como un cumulo de eventos al que una persona se confronta de manera cotidiana que implican un grado de reflexión y crecimiento, según Benjamín (1989) no todo lo que nos “pasa” se puede considerar experiencia, solo aquellas que ponen en juego al sujeto, situaciones que se alejan de otras porque tienen un grado de trascendencia para la vida, para el caso de la experiencia educativa son todas aquellas vivencias que se acogen al marco de la educación, es decir, la relación entre los miembros de la escuela con todas las variables que propone el contexto, de la cual cada integrante tomará aspectos relevantes para su formación en aspectos profesionales y humanos.

Partiendo de lo anterior Dewey (1967) argumenta que la educación es una construcción y reorganización de experiencias, significa que la base para el desarrollo de nuevas formas de ser y educar depende de la administración consciente y reflexiva de las experiencias producidas en el entorno escolar. En la misma línea, Velásquez, J. (2015) afirma que: “La experiencia no obedece a la lógica experimental y del control como evento dado, sino que obedece a la lógica del ensayo, error, reflexión, reordenación”. (p.123).

Es decir, retomando a Larrosa, que ese evento que pasa fuera, que no depende de nosotros no hay que dejarlo pasar sin mediar con él, sino que se debe integrar a un proceso de reflexión que permita la oportunidad del mejoramiento. De ese modo, la experiencia

educativa es el análisis, el estudio y la reflexión de los acontecimientos escolares con el ánimo del mejoramiento de quienes hacen parte de la comunidad.

La experiencia educativa no solo debe ser tenida en cuenta como aspecto de conocimiento, Dewey (1967) sostenía que la relación experiencia – educación debía ser de carácter dinámico, es decir, que diera paso a una visión proyectiva en el sentido de cambiar lo establecido, lo que implica como se ha mencionado antes un proceso de reflexión e inferencia, en este sentido la experiencia pasa a ser parte de un sistema que puede ser de naturaleza individual o grupal con el objetivo de transformar los aspectos susceptibles al cambio.

Tal acercamiento a lo que es la experiencia, permitió identificar dentro de las narraciones del maestro las situaciones que definen una experiencia para él, posteriormente se analizó cómo le afecta a nivel de su subjetividad y más adelante cómo se reflejó en la construcción de su saber pedagógico.

Una vez identificada la naturaleza de la experiencia y su relación con el sujeto, fue necesario pensar en cómo todos esos eventos configuran el saber pedagógico, es decir, cómo el maestro es capaz de tomar los acontecimientos de su vida, que clasifican dentro del concepto de experiencia, y los pone en el plano de la reflexión en función del diálogo teórico práctico del saber. Darle valor a la experiencia de manera intencionada genera espacios para la creación de nuevos conocimientos.

## **5.2 La construcción narrativa de la realidad**

El psicólogo norteamericano Jerome Bruner (1997) formula una teoría acerca de la forma cómo los seres humanos construimos y re-construimos la realidad, y nos apropiamos de los conocimientos sobre el mundo, donde distingue dos caminos diferentes: el pensamiento paradigmático, que se sustenta en los procedimientos y métodos de la lógica científica; y el pensamiento narrativo que, basado en las tradiciones literarias e históricas, se relaciona con el

conocimiento práctico de los hombres, representando sus intenciones y significados particulares. Éste último es el que nos interesa para la caracterización de las narrativas sobre los procesos de construcción del saber pedagógico de los maestros en contextos rurales de San Juan de Urabá, a instancias de la deconstrucción de sus trayectorias de vida.

Bruner caracteriza el pensamiento narrativo como una construcción compleja en que se ven reflejadas las peculiaridades del individuo. Esto es, que este tipo de pensamiento surge de su interés por lo particular o, como lo señala el autor, “se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (Bruner, 1997, p. 156). Por ello, en todo proceso de reconstrucción histórica se intenciona la construcción de identidad y de un lugar en la propia cultura, donde cada quien quiere un papel protagónico. De esta forma, la narración se asume como “instrumento de la mente al servicio de la creación de significado, requiere trabajo de nuestra parte: leerla, hacerla, analizarla, entender su arte, percibir sus usos, discutirla.” (Bruner, 1997, p. 156).

La lectura de Bruner (1997), permite concluir que en la articulación de las narraciones se pone de manifiesto que las acciones están determinadas por razones profundas, y no por meras causas, puesto que los seres humanos nunca actúan por casualidad, ni sus actuaciones están estrictamente determinadas por un formulismo de causas y efectos. No, las acciones de los hombres, que propone este autor, obedecen a la formación axiológica y cosmovisión de los individuos, como sus creencias, deseos, teorías, hipótesis, valores e intenciones, las cuales constituyen al mismo tiempo su contexto y su origen.

Según Bruner (1997), la narración posee un carácter de mediación hacia la búsqueda de significados profundos en la mente humana, pues en la re-construcción narrativa se hayas cifradas la construcción de nuestras vidas y la construcción de un lugar para nosotros mismos en el mundo al que pertenecemos. Y es que, como propone Bruner (1997), las narraciones poseen una composición hermenéutica en la que ninguna historia tiene una interpretación única, sino que, inherente a su polifonía, subyace en ellas también un sentido polisémico y transindividual –



por emplear un término de otro posmoderno, como Pierre Bourdieu—, de múltiples significados. Lo que indudablemente se compagina con los planteamientos de Halbwachs (1968), en el sentido de que los individuos no recuerdan de manera aislada, sino en grupos espacial y temporalmente situados que, mediante marcos sociales específicos, otorgan sentido a sus experiencias.

Bruner (1997) bosqueja nueve maneras universales en las que las construcciones narrativas dan forma a las realidades que se construyen, entre las que señala:

1. Una estructura de tiempo cometido. Una narración segmenta el tiempo, no mediante un reloj o metrónomo, sino a través del desarrollo de acontecimientos cruciales; al menos, entre principios, mitades y finales. Está irreductiblemente ligada, al aspecto, en el sentido que el profesor de gramática da a ese término, el tiempo narrativo.
2. Particularidad genérica. Las narraciones tratan de (o se actualizan en) casos particulares. Pero la particularidad parece ser sólo el vehículo de la actualización narrativa. Pues las historias particulares se construyen como ajustadas a géneros o tipos: chico- malo-seduca-a-chica-guapa.
3. Las acciones tienen razones. Lo que hacen las gentes en las narraciones nunca es por casualidad, ni está estrictamente determinado por causas y efectos; está motivado por creencias, deseos, teorías, valores u otros “estados intencionales”, donde las razones se pueden juzgar, se pueden valorar en el esquema normativo de las cosas.
4. Composición hermenéutica. implica que ninguna historia tiene una interpretación única. Sus significados imputables son en principio múltiples.
5. Canonicidad implícita. Para que merezca la pena contarla, una narración tiene que ir en contra de las expectativas, tiene que romper un protocolo canónico.
6. Ambigüedad de la referencia. Aquello “de lo que trata” una narración siempre está abierta a cuestionamientos, por mucho que “comprobemos” sus hechos. Ya que al fin y al cabo, sus hechos son función del relato.
7. La centralidad de la problemática. Los relatos pivotan sobre normas quebrantadas. eso coloca la “problemática” en el eje de las realidades narrativas. Las historias que merecen la pena contar y que merece la pena construir suelen nacer de la problemática.

8. Negociabilidad inherente. Aceptamos una cierta contestabilidad esencial de los relatos. Eso es lo que hace a la narración tan viable en la negociación cultural. Tú cuentas tu versión, yo cuento la mía y sólo en contadas ocasiones necesitamos la litigación para solucionar las diferencias.
9. La extensibilidad histórica de la narración. La vida no se compone sólo de una historia auto- suficiente después de otra, cada cual instalada narrativamente por su cuenta. El argumento, los personajes y el contexto parecen continuar y expandirse. (1997, pp. 152-163).

Ahora bien, las construcciones narrativas de la realidad están en todas partes, son construcciones que se dan de manera habitual y, por ende, no superan el hecho de no tener conciencia cuando se están realizando, ya que se dan de manera automática. De ahí la necesidad del contraste, es decir, escuchar dos versiones diferentes de la misma realidad, pero con argumentos valederos; este contraste nos despierta de la mismidad.

En la confrontación, cuando se descubre que una versión narrativa choca contra las afirmaciones sobre la realidad de otras personas, esta es un tanto peligrosa en lo que pueda despertar emociones encontradas entre los actores antes de levantar conciencia; y la metacognición que no es otra cosa que crear formas alternativas de concebir la creación de la realidad. Bergson (citado por Halbwachs, 1968) tercia también en este debate, cuando sostiene que, no obstante, ciertos obstáculos relacionados con la complejidad de los mecanismos cerebrales que nos impiden evocar todo el pasado, éste permanece entero en la memoria tal como ha sido para nosotros, y dialoga con las versiones del pasado que poseen los demás.

De esta forma, quedan dilucidadas las grandes posibilidades que brinda el pensamiento narrativo de Bruner para ayudarnos a comprender los procesos de construcción del saber pedagógico de los maestros en contextos rurales de San Juan de Urabá, a instancias de la deconstrucción de sus trayectorias de vida. Esto, dado que el método científico no es la única vía para comprender cabalmente la realidad. Existen universales, claramente determinados en esas construcciones narrativas de la realidad, que permiten mirarnos en el otro, conocer sus realidades y reconocernos a nosotros mismos.

### **5.3 Trayectorias de Vida**

Si por un lado las experiencias son las ventanas para observar la configuración del saber, la trayectoria de vida se convierte en las llaves que las abren. Cuando analizamos las historias y experiencias que surgen de ésta categoría se nos da la oportunidad de comprender, relacionar e interpretar el proceso de construcción del saber pedagógico y su estructuración desde el “eso que me pasa”. Siendo así, la trayectoria de vida se convierte en uno de los aspectos metodológicos de la investigación, en el marco de la Investigación Biográfica Narrativa (IBN).

Las experiencias que emergen del relato del maestro en relación a su propia vida pueden tomar diversas formas narrativas (anécdotas, suceso, etc.), pero en cualquiera de esas formas surgen diversos fenómenos que empiezan a relacionarse y acoplarse al sistema cultural que les precede, es aquí cuando la construcción del saber pedagógico toma matices complejos, en el pensamiento de Morín (1999) una interconexión de distintas dimensiones de lo real, por lo tanto, esta situación de análisis de trayectoria de vida requiere una mirada holística y reflexiva, que nos permita ver las partes en el proceso de configuración del saber pedagógico.

Conocer la trayectoria de vida de los maestros de esta investigación permite identificar aspectos de su personalidad, de su identidad, de su ser histórico, pero también es una mirada a comprender las situaciones que le rodean, en esta misma línea Bertaux (1976) manifiesta que la trayectoria de vida da la posibilidad de contextualizar los procesos. En otras palabras, unir al sujeto con las estructuras de la situación histórica que vive; yendo más allá, en la alusión a Peneff realizada por Longa (2010) se establece que las historias de vida permiten poner al sujeto en función de su contexto y eso permite relacionarlo con su condición actual.

### **5.4 El Contexto**

Para la presente propuesta de investigación se definió “contexto” desde los términos de la pedagogía crítica, Giroux (1990) manifiesta que es un espacio geográfico, en ese lugar el sujeto lleva a cabo sus actividades, allí mismo es capaz de contemplar los símbolos y significados que le dan forma y sentido; este contexto se estructura a partir de la cultura y de elementos históricos, religiosos, psicológicos e ideológicos, los cuales son aceptados por quienes comparten dicho espacio. Existe una estrecha relación entre cultura y contexto, para construir el contexto de dichos maestros se debió realizar un acercamiento a los símbolos que emergen en su cotidianidad, muchos de esos símbolos sin duda pertenecen al entorno cultural que le rodea y hacen parte de su ser social.

Por su parte, McLaren (1995) considera que “la cultura es una construcción que se mantiene como una realidad consistente y significativa mediante la multiforme organización de rituales y sistemas simbólicos” (p.23). Posteriormente McLaren (1995) en referencia a Geertz construye la idea de que la “cultura escolar es influida por determinantes específicos de clase, ideológicos y estructurales de la sociedad en su conjunto” (p.23). Por lo tanto, la presente investigación ha observado el contexto del maestro desde una perspectiva cultural, con el objetivo de tener ideas claras de cómo se desarrollan tales aspectos en su práctica pedagógica y posteriormente en la construcción de su saber pedagógico.

En apartados anteriores la palabra contexto fue una constante, y no es para menos. Para la presente investigación el denominado contexto es crucial, este concepto engloba todo un andamiaje cultural, ideológico, político, que define el escenario donde actúa el maestro, Chomsky (2002) define que todo proceso de interiorización del sujeto, la forma en que socializa y sus propias representaciones, están sujetas ineludiblemente al contexto en el que este se está desarrollando. Desde las perspectivas familiares, socio-culturales, y por su puesto educativo, conocer el contexto del sujeto es también un análisis sobre él mismo, un análisis de los fenómenos y sus relaciones en el medio.

La escuela rural en San Juan de Urabá es un espacio intercultural donde confluyen grupos humanos de diferentes orígenes, situación que enriquece la idiosincrasia del contexto y

por supuesto a la Institución Educativa; el baile, la canción las formas de expresión son altamente valoradas y comprendidas. El maestro en la diversidad de lo rural debe impulsar estos valores en el marco de la igualdad y la afirmación cultural. Catherine Walsh (2007) argumenta que la apertura hacia la multiculturalidad ha sido en parte una ficha en el rompecabezas geopolítico de inclusión hacia políticas de globalización impulsadas por entidades transnacionales en busca de apaciguar la oposición.

En resumen, en el marco de la globalización, dicha autora, plantea que los postulados internacionales buscan minimizar los aportes culturales locales pretendiendo un sistema de castas de cobertura global, por lo tanto, el maestro debe aportar a la construcción de su saber pedagógico un conocimiento que surja del contexto rural, con estos aportes fortalecer la diversidad de nuestro territorio y de la escuela.

En consecuencia, los maestros no serán arrastrados por el yugo del nuevo colonialismo ideológico, ese en el que hacemos parte de un todo comercial y respondemos a intereses particulares, es lo que Walsh (2007) afirma a través de Manuel Zapata Olivella “Las cadenas ya no están en los pies sino en las mentes”, al igual que se plantea en el estudio de Apple, M. (1982) donde cita a Gramsci y Williams “la hegemonía ideológica como parte de las actuales funciones de control”.

## **5.5 Modelo Pedagógico**

El modelo pedagógico es una estructura encargada de soportar los procesos de enseñanza aprendizaje de los entornos escolares que es construida desde la diversidad de teorías y enfoques pedagógicos, su funcionalidad trasciende las distintas dimensiones de la escuela y define una serie de elementos cercanos a su contexto, además responde a las necesidades de aprendizaje de la comunidad, Zubiria (2011) los clasifica en:

**Heteroestructurantes:** Establece que la escuela es transmisora de la cultura humana, ubica al maestro como centro del proceso pedagógico, se concentra en conocimientos específicos, normas de convivencia familiar y social.

**Autoestructurantes:** Se puede ver desde dos dimensiones macro, la escuela activa y los enfoques constructivistas. Para el primer caso se considera que el niño tiene todas las condiciones para ser el centro de los procesos educativos, de aquí que surja la escuela nueva como cambio pedagógico y paradigmático en el sentido que el estudiante aprende en la medida que genera autonomía, por tanto se piensa que la educación socializa al niño en su contexto. En el caso de los enfoques constructivistas se le da un papel protagónico al conocimiento como obra del ser humano con base en la ciencia, lo que permite ver nuevas realidades, reclama en el terreno de lo pedagógico la comprensión y el desarrollo intelectual, se privilegia la construcción que realizan los estudiantes, su finalidad es el desarrollo del pensamiento.

**Interestructurantes:** Se fundamenta en que la inteligencia es diversa, además, que existen distintos tipos con su respectiva autonomía relativa, se reconocen relaciones e interacciones dadas entre lo cognitivo y lo socio emocional, entre maestros y estudiantes administran el proceso de enseñanza aprendizaje desde una estrategia dialogante de participación, en el cual se respetan las diferencias.

Las anteriores clasificaciones agrupan según las características que posean, un grupo de modelos pedagógicos que trabajan con la misma dinámica, por ejemplo, para las heteroestructurantes se relaciona con el modelo pedagógico tradicional y el modelo pedagógico conductista.

Flórez (1994) considera que los modelos pedagógicos son construcciones mentales que permiten la reglamentación y gestión de los procesos educativos, por tanto, se define con ellos lo que se puede enseñar, el cómo enseñarlo, y los procedimientos a seguir en el ámbito

escolar. Considera que los modelos pedagógicos responden a las ideologías y procesos filosóficos y científicos de la humanidad en sociedades determinadas.

Zubiria (2006) argumenta que los modelos pedagógicos definen lineamientos básicos sobre la forma en la cual se deben organizar los fines educativos, y como jerarquizar, definir y secuenciar los contenidos y de ahí pensar en las relaciones entre estudiantes, maestros, saberes y de ese contraste determinar la evaluación.

Para complementar Parra (2007) define el modelo pedagógico como un componente que permite definir eventos educativos con fundamento en teorías educativas, de la cual se originan los propósitos, contenidos, metodologías, recursos y evaluaciones que serán desarrollados en los procesos de enseñanza aprendizaje de los espacios escolares.

## **5.6 Maestro**

Ser maestro, se distancia de la concepción de docencia, pues, no se limita al desarrollo profesional de su labor. Maestro implica una elevación de lo humano en la cual se vela por la integridad de los otros en el marco de la enseñanza y del comportamiento en su contexto, ha de ser entonces una figura que determine la libertad y estimule la pasión por la vida, quien teniendo conocimientos de la ciencia y dominio de asignatura lleva su labor al campo de la trascendencia, Delors (1996) cuenta que el maestro debe estimular en los estudiantes el aprender a conocer, para comprender el mundo que les rodea para vivir con dignidad y desarrollar todas sus habilidades y talentos en el marco de la comunicación, es una preocupación por el ser y su contexto, donde se establece una relación que requiere de más y mejores personas.

Remolina (2000), considera que una de las características del maestro es la sabiduría, la autoridad y la libertad, no es solamente entonces el conocimiento y la ciencia, es también la

integridad del ser humano, la comprensión de los demás, asumir los retos de lo cotidiano, proceder con honestidad y valorar justamente todas las situaciones que la realidad le otorgue, podemos ver que ser maestro es una búsqueda constante para el mejoramiento de la misma persona, que luego en un acto de bondad, de lugar a que otros en un entorno inmediato desarrollen todas las herramientas para construir un contexto justo y sostenible, este maestro en su reflexión potencializa su escuela y a sus estudiantes.

En este sentido Remolina (2000) afirma que el maestro enseña y forma para la libertad, para que las personas tengan un desarrollo libre de los procesos esclavizantes que la sociedad contemporánea impone, desarrollar su individualidad y personalidad desde sus vivencias en el contexto, que le permita abrirse paso de manera autónoma en un mundo más exigente y egoísta.

El maestro, tiene un papel protagónico en la sociedad, pues sobre él recae el peso de la educación de nuevos ciudadanos. Hoy, con la creciente carrera por la adquisición de capital de las familias gran cantidad de niños han perdido el espacio de la educación en sus hogares, significa que la escuela es el lugar donde tienen la posibilidad de desarrollar sus habilidades académicas y emocionales, por tanto se debe ser consciente de esta obligación y buscar el mejoramiento continuo para estimular la comprensión. La sociedad debe brindar todas las oportunidades para que los maestros tengan la posibilidad de cualificarse para brindar soluciones a las dinámicas que ella misma impone, Giner citado en Penalva, J. (2008) considera que:

Toda sociedad que aspire a tener la función de educación y la enseñanza organizada de manera que responda a sus fines, necesita asegurar, ante todo, a sus maestros, las mayores facilidades, no ya para sostener, sino para elevar constantemente su vida en todas las esferas: intelectual, moral, material. (p.271).



Lo anterior permite ofrecer espacios en que el maestro pueda desarrollar todo su potencial, tenga la posibilidad de reflexionar sobre su quehacer como profesional y como ser humano al servicio de los demás.

Dewey (1965) plantea que el maestro es el verdadero sostén de la sociedad, pues tiene la responsabilidad de contribuir al desarrollo de su comunidad, usando la escuela como un puente libre del ostracismo y aislamiento, el maestro ha de ser un defensor de la libertad y la justicia.

Para Freire (2005), el maestro debe orientar su labor al dialogo con los demás, alejarse de la creencia de que el conocimiento radica solo en él y abrirse al crecimiento mutuo entre los actores del aprendizaje, convertir por tanto el conocimiento en reflexión, “establecer una forma autentica de pensamiento y acción” (p.12).

## **5.7 La Educación Rural**

Como hemos contemplado anteriormente el contexto se convierte en una categoría de gran valor para la investigación, pues nos permite definir cuál es el entorno cultural e ideológico donde transitan nuestros maestros y donde construyen sus saberes, es aquí donde se halla el ámbito de la ruralidad, importante ya que define un sistema simbólico muy particular que lo diferencia de cualquier otro contexto.

La educación rural se refiere a la relación enseñanza-aprendizaje, sistemas de valores, sistema de símbolos heredados y experiencias en los espacios geográficos donde se desarrolla lo agrario en función de la formación de niños, jóvenes y adultos, que se encuentra mediada por la escuela. En diversos lugares del mundo la ruralidad se identifica y toma sus matices en el crecimiento de la agroindustria, para este caso la tecnología y la economía están a su plena disposición, generando desarrollo sostenible para esas sociedades. En cambio, para el caso de

Colombia lo rural es sinónimo de pobreza, desigualdad, caminos intransitables, incluso es espacio de la violencia. En esa misma línea Carrero y González (2016) describen que:

En el medio rural, el servicio educativo se ha visto influido por las condiciones socio-económicas, culturales y de infraestructura de las poblaciones rurales. En términos generales, se puede describir una escuela en el medio rural como un establecimiento pobre, estropeado, con poca dotación y mobiliario poco funcional, condiciones que hacen que sean vistas como poco interesantes y de ese mismo modo el Estado y las políticas olvidan el medio rural. (p.81).

Como se puede ver la construcción de un saber pedagógico por parte de los maestros en este contexto es única y está enriquecida por una enorme cantidad de variables que se manifiestan en la forma de experiencias, dichos maestros se han desempeñado durante más de 10 años en este espacio, lo cual brinda la posibilidad de comprender cómo lo rural define experiencias y crea saberes.

La educación rural en Colombia, en tanto se evidencia en los antecedentes, se enmarca en un contexto de desigualdad y gran descuido del estado, las políticas para potenciar la educación rural son precarias y estandarizadas. Se podría afirmar que a ojos del gobierno no hay brechas entre lo urbano y lo rural, pero, ¿acaso tienen las mismas necesidades y propósitos?, muestra de ellos son las crecientes pruebas estandarizadas, en tanto revelan la falta de equilibrio existente en la sociedad colombiana, pues exigen unos resultados iguales para todos los evaluados. Quizás esta situación tenga sentido en el marco de la globalización y de la distribución de poderes, pero, gracias a esto las oportunidades para los miembros de una comunidad rural son más escasas y pasan a ser parte de un sistema en el que ellos son la pieza frágil en la que se cimienta todo.

Freire (1997) plantea que:

La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal, anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o tornarse casi natural. (p.21).

Para ello, el maestro debe reflexionar sobre su práctica y en consecuencia dominar su saber para transformar con su accionar contextos marginados como la educación rural, para liberar al hombre del argumento que se le impone y permitirle el derecho de opinar y decidir, de enseñarle a amar lo que es y apreciar lo que le rodea, sus recursos, su historia, su ruralidad en este caso, desde aquí, tener la posibilidad de desarrollarse en comunidad, al final acercarnos a una sociedad realmente democrática y diversa. Lo dicho se puede lograr en cuanto el maestro de cuenta de que su saber pedagógico no solo responde a teorías, sino que es un constructo que debe darle apertura a la transformación del contexto.

### ***5.7.1 Conceptualizaciones sobre el proceso educativo en el ámbito rural***

El fenómeno educativo en general ha sido afrontado desde múltiples paradigmas, intereses y perspectivas pedagógicas, no obstante, el estado del arte sobre investigaciones profundas y longitudinales en el contexto específico de la escuela rural no aparece tan prolijo ni promisorio.

En este apartado se tocan un par de aspectos neurálgicos atinentes a esta problemática, los que tiene que ver con el papel de los educadores en el contexto específico de la escuela rural, y los retos y desafíos que hay que enfrentar, en este ámbito, para garantizar la instauración de un sistema educativo de calidad en el marco de la sociedad del conocimiento.

#### ***5.7.1.1 El rol del maestro en la gestión educativa de la escuela rural***

El componente rural de la educación es un gran ausente en la formación ofrecida por las Escuelas Normales Superiores y por las Facultades de Educación del país, situación que plantea una problemática importante con respecto a las competencias que deben desarrollar los docentes rurales para el desempeño de sus funciones en ese contexto (Zamora, 2005, citado por Forero Quiroga, 2013). Por lo cual se tiene que la formación de los maestros rurales en Colombia, históricamente, no ha considerado de forma sistemática la diversidad del país como ámbito complejo que genera en los docentes respuestas particulares de desempeño, desde la diferencia.

De acuerdo a Borsotti (1985, citado en Forero Quiroga, 2013), al docente le corresponde “directa o indirectamente, exclusiva o parcialmente, producir aprendizajes vinculados con la reproducción generacional de los agentes sociales”. Lo que en la práctica equivale a afirmar que el rol docente está ligado a la dinámica propia del sistema educativo, con la socialización del conocimiento y su participación en el desarrollo social y cultural de la sociedad.

(Castellanos, 2015, p. 20) asevera que, a partir del reconocimiento de las diferencias contextuales con el ámbito escolar urbano, los nuevos modos de la práctica docente y la planificación del trabajo en la escuela rural deben contemplar la caracterización de los estudiantes y demás aspectos situacionales en la planificación curricular. No obstante, el autor (Op. cit., p. 20) es cuidadoso en señalar que ese ejercicio de caracterización “no puede ser entendido como un ejercicio natural o estandarizado de todas las instituciones educativas”, sino que debe surgir del enfoque pedagógico con que cada institución orienta su quehacer educativo.

### ***5.7.1.2 Desafíos de la Escuela Rural***

En un análisis sobre el estado del arte en la escuela rural en Iberoamérica, Bustos Jiménez (2011) formula que la mayor parte de los estudios sobre escuela rural se han centrado en realizar diagnósticos o evaluaciones desde fuera. Situación que ha obviado el poder conocer en profundidad el trabajo que se realiza en las aulas rurales “desde dentro”, sobre todo en los casos en los que existen actuaciones que pueden resultar enriquecedoras. (p. 15)

Según este autor (Op. Cit.) las escuelas rurales son asumidas como espacios temporales para el desempeño docente, “no pudiendo realizar apuestas y proyectos duraderos” (p. 15). Por lo que existe la latente necesidad de propiciar y realizar un seguimiento de buenas prácticas que puedan ser conocidas y aplicadas por maestros.

Entre los desafíos que deben afrontar los actores implicados en los procesos socioeducativos de la escuela rural, Ramírez Castellanos (2015) menciona la necesidad de insistir en la revisión de los discursos y prácticas pedagógicas de las facultades de educación desde un enfoque holístico (p. 43). Esto es, que garanticen la formación docente en función de la diversidad étnica, cultural y económica de los actores escolares, logrando de esta forma una formación pertinente y eficaz en el marco de las realidades diversas y complejas. Como también se debe estimular el desempeño docente en el sector rural para garantizar la permanencia por tiempos significativos.

En forma complementaria, Terigi (2008) recuenta la evidente preocupación política por las brechas latentes en las escuelas rurales como una necesidad que no debería seguir postergándose, dado que el desarrollo de la enseñanza en estos contextos debe contemplar las búsquedas y las realizaciones personales de los docentes en el contexto institucional de las escuelas rurales que deben ser incorporadas al conocimiento pedagógico de la escuela. Como también el que la búsqueda en lo particular e individual es valiosa para una mejor comprensión de los problemas generales de la enseñanza y el aprendizaje en dichos contextos socioculturales.

Ahora bien, debe considerarse un esquema de desarrollo y de cambio de la sociedad en un sentido diferente en palabras de Bejarano (1998),

Una buena opción es empezar a formar educandos en un currículo acorde a los requerimientos del contexto, que los reconozca en torno a las funciones específicas de valor dentro del modelo económico del cual hacemos parte todos, no como menos ni como más, si no como parte esencial del sistema (p.10).

Es decir, revalorizar lo rural a partir de la enseñanza en la escuela aportando a currículos apropiados que pueden contribuir desde sus contextos al equilibrio de la sociedad, desde una premisa principal: ¿cómo sería lo urbano sin el campo?

“En el afán por construir políticas educativas de América Latina que nos hicieran modernos, se fueron produciendo una serie de exclusiones y negaciones que hicieron que el sistema educativo no fuera realizado ni como modernidad ni como modernización, logrando un poco el triunfo de los que estaban en mayores capacidades por las condiciones previas de llegar a él” (Mejía 2000, p. 72)

La discusión con respecto a la pertinencia en cuanto a la educación rural se haya incluso en la asignación de recursos para el campo, lo cual resulta una decisión tomada en los centros urbanos que desconocen las necesidades reales de estos contextos y terminan aportando a cosas de menor cuantía, por ello se insiste en plantear un nuevo enfoque para resolver lo rural, siendo esto una de las preocupaciones que movieron la presente investigación.

Desde los estudios de Jurado (2011) y Andrade (2016) Se puede pensar que para la mayoría de personas que habitan el campo consideran que permanecer ahí no es una buena alternativa de vida, para ellos significa atraso, abandono, pobreza, marginalidad... anhelan ir a trabajar a la ciudad, pues la creencia es que en las ciudades se vive mejor, esto debido a la presencia del estado y servicios de primera necesidad, entre otros, que representad calidad de vida y que en el campo se ofrecen con niveles insuficientes.

Es así como el maestro debe estar preparado para solventar diversas situaciones que se alejan de los contextos urbanos y aportar desde su experiencia para propiciar que los estudiantes anhelan un sueño que les permita aportar desde los ambientes rurales y en específico que puedan vivir su propio sueño y no uno que sea impuesto.

Por ello, se puede pensar en una diferenciación de maestros urbanos y rurales, dado que aquel maestro que reconoce los requerimientos del contexto donde desarrolla su práctica pedagógica puede aportar desde su experiencia elementos importantes que sirvan a los otros.

“En ese sentido, se hace necesaria también una transformación profunda de los procesos de gestión: administrativa, curricular, pedagógica, de orden y disciplina, que reintroduzcan un horizonte desde los nuevos paradigmas y de los cambios de gestión en los organismos de control y vigilancia, que deben sacar a las autoridades de los procesos que actualmente agencian control y vigilancia (policías del PEI) (Mejía, 2000, p. 76).

## **5.8 El Cuidado del Otro**

El cuidado emergió como categoría en el análisis de la información, las narraciones de los maestros fueron descubriendo esta otra faceta subyacente en la investigación, cuando hablamos de cuidado se hace referencia a la garantía que como seres humanos ofrecemos a las personas cercanas a nuestra vida diaria, quienes se encuentran en nuestro hogar, en el vecindario, o en el contexto laboral, para que mantengan su integralidad y posibilidades de superación y cambio. La presencia de los otros en nuestra vida supone un grado de afectación recíproco por lo que para Boff (2002) el cuidado también se define como un proceso en construcción mutuo que se desarrolla y aprende a lo largo de la vida, con el objetivo de generar bienestar entre las partes.

Boff (2002) considera que el cuidado es una actitud natural del ser humano, que se opone al desinterés y a la indiferencia, que representa una actitud de preocupación y ocupación, es decir, además del interés implica una acción, así mismo, una responsabilidad y compromiso afectivo por el otro. El cuidado es un elemento vital de la humanidad para

desarrollarse en su entorno, siendo básicamente lo que nos hace humanos, pues de aquí se desprenden otra serie de características del ser tales como el amor, la protección y la solidaridad.

Heidegger (1927) en su obra *Ser y tiempo* de orden existencialista expresa que el cuidado se refiere a la preocupación, el desdén, la inquietud de velar por alguien o por alguna cosa, esto determina en cierta forma lo que es el ser en el mundo. Se origina cuando la existencia del otro toma un grado de valor e importancia para mí y de manera consciente se decide hacer parte de su existencia, es una forma en la que se sale de los aspectos individuales para mirar las necesidades del otro, es un impulso que genera la existencia misma.

Por su parte Levinas (1991) manifiesta que: “Desde el momento en que el otro me mira yo soy responsable de él sin siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que hago”. (p.90). Ahí se observa nuevamente la relación de necesidad recíproca, como una forma de progreso, por eso los maestros cuando desarrollan sus actividades entienden que los niños y jóvenes que allí están son su obligación, porque él no es ajeno a su proceso educativo, todo lo contrario, hace parte de forma intrínseca de su desarrollo. Velar por su bienestar para que alcance plenamente los objetivos que en su vida se planteen es su deber.



## 6 Diseño Metodológico

Uno de los grandes esfuerzos de este proyecto fue la consolidación de la ruta metodológica, sin duda, establecer los lineamientos para que fueran claros los propósitos de la investigación fue todo un reto, debido a la variedad de nominaciones para una clasificación. En consecuencia, existen diferentes posturas en cuanto a la definición cualitativa, para algunos es un paradigma, para otros un enfoque. En la presente investigación se abordó desde los planteamientos de Galeano (2004) y Grinnell (1997, citado en Castro Monge, 2010), como se expresa a continuación:

### 6.1 Paradigma de investigación: Una Mirada Cualitativa

Las dimensiones humanas son complejas, las variables que rondan su subjetividad son muchas, lo que lleva al análisis específico de rasgos importantes emergentes, es decir un marco cualitativo. En cuanto al caso del saber pedagógico nos damos cuenta que su construcción se origina en aspectos muy personales, producto de la reflexión del maestro.

La investigación cualitativa posibilita la comprensión del significado y sentido construido por los sujetos tanto de sus ideas y pensamientos, como de las acciones que realizan en diferentes entornos de pertenencia. También implica un acercamiento del investigador a dichas subjetividades, para interpretar las descripciones que los individuos realizan de su ser y estar en el mundo. Por tanto, los datos obtenidos se convierten en observables no numéricos.

Al respecto, Grinnell (1997, citado en Castro Monge, 2010, p. 33) postula que los objetivos de la investigación cualitativa se centran en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan actores de un sistema social previamente definido, profundizando en la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

Por otro lado, el saber pedagógico se ve representado así en diversos elementos tales como las ideas, creencias, prácticas, que son rescatadas desde la experiencia, acercarnos a esta concepción de saber en maestros requería sin duda una mirada cualitativa que diera paso a comprender esas percepciones, además reflexionar sobre ellas y generar desde allí aportes al entorno de su accionar pedagógico.

En consecuencia, la investigación cualitativa permitió estudiar la realidad del contexto de manera natural, posibilitando realizar las debidas interpretaciones en función del problema de investigación, esto desarrolló una comprensión en profundidad de los escenarios y de los maestros.

El paradigma cualitativo pensado desde los aportes de Galeano (2004) tiene unas características específicas que posibilitan su uso como faro orientador del proceso de investigación, a partir de sus particularidades metodológicas y epistemológicas, en el sentido de la investigación como propósito. Especifica una ruta enriquecida con recursos instrumentales de desarrollo flexible, factores éticos, abordando las subjetividades y las debidas interpretaciones de los sujetos. Se escogió este tipo de investigación en especial porque busca establecer comparaciones a través de categorías, lo que permitió definir unas categorías principales con las cuales se pudo analizar los puntos de encuentro y desencuentro entre ellas, para posteriormente llevarlo al campo del problema de investigación y análisis de resultados.

Es de aclarar que se pensó en unas categorías iniciales y en el proceso fueron emergiendo otras, en palabras de Becker, esto se presenta porque al problematizar una situación de investigación surgen nuevas situaciones.

Becker (2009, señalaba que,

El científico social está inmerso en un rico diálogo entre información y evidencia; [...] ponderando las posibilidades obtenidas, [...] sistematizando esas ideas en relación con las clases de información que se podrían reunir, [...] atendiendo las inevitables discrepancias entre lo que se esperaba y lo que se ha encontrado, repensando las posibilidades y obteniendo más información, y así sucesivamente (p. 94).

Ahora bien, existe una fuerte relación entre la investigación social y lo cualitativo ineludible al momento de pensar la presente investigación, entendiendo que muchas de las preocupaciones del ámbito sociológico se extienden también a lo educativo, según Cohen y Gómez (2019):

Una de las temáticas que ocupa a los investigadores del campo sociológico se vincula con las creencias, los valores, las estructuras ideológicas; en otras palabras, con aquello que se manifiesta o se expresa a través de los discursos y las prácticas. Esas estructuras son latentes, son invisibles a la mirada del sentido común y muchas veces a la mirada del propio campo. Cuando esas creencias, esos valores, se constituyen en una organización duradera que dispone hacia la acción, las consideramos actitudes que (si bien no son observables directamente) están sujetas a inferencias observables (p. 39).

En conclusión, lo cualitativo fue necesario porque ante determinadas experiencias se encontraron diversas formas de enfrentar las emociones y darles significado a los aprendizajes, es decir, no toda experiencia similar tiene una respuesta igual, no se puede establecer un patrón entre un maestro y otro, pues, como se ha planteado cada uno de ellos ha recorrido un camino que ha forjado su carácter, podemos verlo tácitamente al contrastar las situaciones entre los maestros.

## **6.2 Enfoque Hermenéutico**

Como apoyo a la estructura biográfica narrativa se trabajó el método hermenéutico en aras de analizar como textos las diversas interpretaciones del sujeto. De ese modo comprender su auto -interpretación, desde allí como plantea Bruner es una forma de construir realidad y ordenar la experiencia, y tener presente los significados particulares y colectivos. Se entiende texto como el discurso que puede ser analizado y comprendido.

La perspectiva hermenéutica, define un aspecto importante en el andamiaje del proyecto, pues permite el reconocimiento de las experiencias como gestor del proceso investigativo, así mismo, valora el aspecto del diálogo como puente a los conocimientos del otro, Coreth (1972) en relación a la obra de Schleiermacher comenta que la hermenéutica es una “reconstrucción histórica, objetiva y subjetiva de un discurso dado” (p.32). Además, define las prácticas para la interpretación rigurosa de las situaciones encontradas.

Así, hay un afán permanente en la investigación y es el rescate del sujeto, del maestro que edifica su saber, que desde su razón transforma los contextos y reconoce sus experiencias como factor discursivo, con total validez en el campo que a diario aborda, tal como se cita en Álvarez, E. (2011) “las cosas mismas son entonces el resultado de una depuración de estos aditamentos exteriores que se interfieren en mi” (p. 105). A partir de ese discurso se pueden plantear innumerables mejoras en las diferentes dimensiones de la sociedad que le rodea, desde lo pedagógico a lo comunitario, el maestro como ser histórico reflexivo tiene la posibilidad de gestar un abanico de oportunidades, con lo que fue, lo que vivió, y lo que ve en su presente.

Es así, como el objeto de estudio se entiende y se asume desde una perspectiva hermenéutica, dado que esta propuesta metodológica permite pensar la realidad social desde la metáfora de un texto – de una realidad social- susceptible de ser comprendida mediante el empleo de técnicas exegéticas particulares, distintas de otras metodologías. Si bien las perspectivas actuales de la hermenéutica la separan de su origen, asociado con la interpretación de textos bíblicos, hoy día se ubican básicamente en dos corrientes principales,

una influenciada por los escritos del filósofo húngaro George Gadamer y la otra en los términos del antropólogo francés de la posmodernidad, Ricoeur (1990).

Optamos por esta última en la cual la interpretación y comprensión de los significados parte de la reconstrucción del mundo del texto, es decir va más allá de una mirada literal y se enfoca en el significado de los signos que conforman al texto desde un contexto particular que lo define.

En tal sentido Ricoeur (1990), afirma que la hermenéutica es “la teoría de las reglas que gobiernan una exégesis, es decir, una interpretación de un texto o contexto particular o colección de signos susceptible de ser considerada como un texto” (p. 12).

Desde la perspectiva hermenéutica, Moreu y Prats (2010) formulan que el fenómeno social, como faceta humana, es un pensar y repensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación que debe tomarse en su totalidad; y en complemento, Quintana (2005) propone que dicha interpretación no consiste en amoldar las percepciones puras a nuestro punto de vista subjetivo, sino participar de las “interpretaciones propias del campo intersubjetivo del lenguaje y de las prácticas sociales” (p. 438).

De tal modo que la perspectiva hermenéutica propuesta por Ricoeur permite realizar un análisis de los fenómenos sociales desde una perspectiva cualitativa, como también desde un enfoque biográfico narrativo, por tanto, entender los significados a partir de la observación y lectura de las narraciones que los maestros evocan, posibilita percibir el contexto desde la dimensión humana y la forma como los sujetos la abordan.

El carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se

desarrolla en el tiempo puede narrarse. Incluso cabe la posibilidad de que todo proceso temporal sólo se reconozca como tal en la medida en que pueda narrarse de un modo o de otro. (Ricoeur, 2000, p. 3)

Por tanto, desde el punto de vista metodológico las narraciones nacidas de las entrevistas tuvieron un desarrollo hermenéutico, con el rigor de la interpretación incluso lingüística, se tomó una posición frente a lo narrado y la ubicación temporal del mismo.

### **6.3 Método de Investigación: Investigación Biográfica Narrativa**

Para el desarrollo del proyecto se optó por la investigación biográfica narrativa (IBN), tal decisión reside en la relación que existe entre la experiencia (La cual es uno de los insumos principales de la investigación para acercarnos a la pregunta de investigación) y la narración desde la perspectiva histórica del maestro.

En consecuencia, la experiencia se construye con los años, en lugares y momentos determinantes en la vida del sujeto, Connelly y Clandinin (1995) “Los relatos de experiencia” (p.12). Tienen, a la vez, un lado personal (reflejo de la historia particular) y social (consecuencia del contexto social y profesional en que han vivido).

Ahora bien, existen tres tipos de narrativa en el método, los relatos de vida, las historias de vida, biogramas, por ello fue enfocada en el tipo de narrativa “relatos de vida”, definida por Pujadas (1992) como la reconstrucción de la biografía a través de los relatos de los sujetos y de fuentes complementarias de información, una reconstrucción del ser maestro a partir de lo que él cuenta, recuerda y reflexiona, como estrategia de sensibilización del individuo, además, ubicación en el contexto que le preside.

Cada maestro en su concepción de vida y en el relato de sus anécdotas tomaron elementos esenciales que permitieron el contraste con la propuesta, además, el método crea un puente para tocar las subjetividades de cada maestro para así llegar a los elementos más destacados de las experiencias en función de su saber pedagógico, Connelly y Clandinin (1995) la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas.

Para esta investigación, los relatos producto de la IBN fueron insumos importantes al momento del análisis para interpretar y poder establecer una serie de perspectivas no establecidas formalmente, además se logró el objetivo de ubicar al maestro en el plano de la integralidad y el autoconocimiento, Lindón (1999) afirma que los relatos de vida o narrativas autobiográficas “son un recurso para reconstruir experiencias ya vividas, acciones ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor de la acción da posteriormente acerca de su propia acción ya pasada”.

Por ello las construcciones de los relatos de vida fueron guiadas por entrevistas semiestructuradas, cuyo objetivo principal fue generar la libertad suficiente para que el maestro se expresara sin temores, tocara la esencia de lo humano y permitiera en sí mismo la reflexión constante. Entrelazando los relatos con los postulados del saber pedagógico, encontramos aspectos relevantes de esta relación en los siguientes apartados del instrumento desarrollado, cuando se le propone al maestro relacionar los acontecimientos de su vida con el presente de su labor.

El método por tanto también se convierte en guía, es decir, va narrando su vida, pero también se pone en evidencia con las situaciones que están en la cotidianidad, ese es uno de los aspectos principales que la investigación biográfica narrativa plantea, pues, permite ampliar la base de conocimiento, como también la relación de esas historias a las bases del saber pedagógico.

En el contexto educativo la IBN tiene entre muchas de sus funciones rescatar las ideas y voces que suceden en el ámbito escolar, según Knowles y Holt-Reynolds (1991) aporta al entendimiento del contexto de la escuela, permite clarificar el origen de sus ideas y métodos educativos, sin duda esas ideas tienen incidencia en su formación presente como maestro y en sus prácticas cotidianas, por tanto, en su saber pedagógico.

Durante la realización de las entrevistas, los relatos resultaron tan nítidos que encarnaban experiencias bastante fuertes, en varios casos los maestros al hablar de estos aspectos de su vida dejaban escapar lágrimas, hubo momentos en que la entrevista se detuvo porque no era posible continuar con el relato por lo sensible que se encontraba la persona entrevistada. En tanto, la narrativa cobra sentido, pues, evoca sentimientos reales que aún tienen incidencias en las relaciones y acciones de la práctica del maestro, en el aula como en su vida profesional y cotidiana.

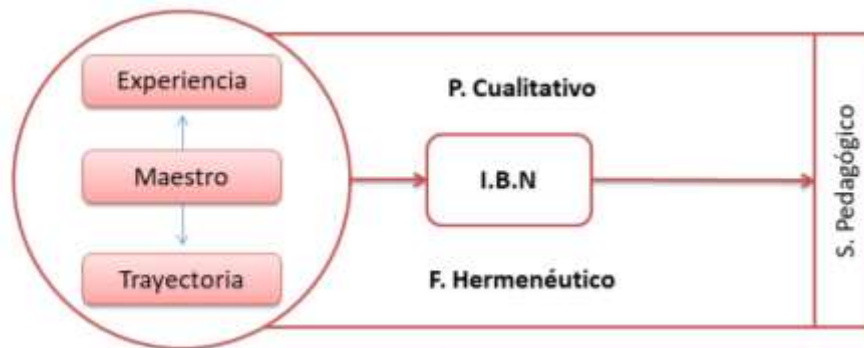
Aunque las entrevistas semiestructuradas estaban previamente preparadas para ir llevando paso a paso la trayectoria de vida de los maestros de manera cronológica y de acuerdo a temas específicos, aun así, fueron muchas las ocasiones en las que por la misma narrativa del maestro generaba cambios en la entrevista que debían ir ajustándose en el camino, y daban paso a nuevas categorías, por ejemplo, la categoría de abandono surge de uno de estos momentos en que la narrativa se enfocó en aspectos personales relacionados con ello.

De acuerdo con esto, se puede decir que cada narración contiene: el contexto socio-cultural, su proceso histórico, las distintas identidades con las que ha interactuado a lo largo de su vida, sus historias particulares, y los diversos significados sociales, institucionales, políticos, en que este proceso tiene lugar.



## 6.4 Desarrollo Técnico Metodológico de la Investigación

### 6.4.1 Mapa metodológico



*Ilustración 1 Mapa metodológico de la investigación. Fuente: Elaboración propia, con base en los elementos metodológicos empleados para la investigación*

### 6.4.2 Selección de Maestros

Teniendo en cuenta que con la IBN se buscó una mirada del contexto a través del sujeto. Es importante tener un conocimiento del mencionado entorno desde las diversas dimensiones que ejercen fuerzas sobre ella, para tener una apreciación más completa se ubicó maestros que tuvieran largo tiempo de trabajo en el mismo lugar en este caso el municipio de San Juan de Urabá en sus corregimientos cercanos, lo que genera un amplio acercamiento a la realidad del contexto desde las distintas experiencias. Con ello, se pudo construir entonces un significado más completo de este contexto y como se relaciona con sus miembros.

Dada la necesidad de definir las experiencias y su repercusión en el saber pedagógico en un contexto específico se establecieron los siguientes criterios para la selección de los cuatro actores de la investigación:

- Trayectoria laboral de más de 10 años en el municipio de San Juan de Urabá, un amplio campo de estudio en el proceso de construcción del saber pedagógico en el contexto, observar un gran cúmulo de experiencias en función de la práctica y la teoría.

- Haber laborado en zonas de difícil acceso dentro del municipio, conocer cómo un contexto de condiciones menos favorables forja la experiencia de los maestros y fortalece sus habilidades.

Se puede resaltar que, en cuanto a los criterios éticos, la información se manejó de acuerdo a los requerimientos de todos los participantes, se procedió a los consentimientos informados y a la no divulgación del nombre de los participantes, dentro de la investigación para el análisis se le designó un código a cada uno de los maestros y para los resultados se le designó un seudónimo en acuerdo con cada uno de ellos.

#### **6.4.3 Caracterización de los Maestros**

Una vez seleccionado los maestros que hacen parte de la investigación se realizó un bosquejo profesional y personal resumido de la siguiente forma:

La maestra Margarita nació en el municipio de San Juan de Urabá, víctima de desplazamiento por parte de la guerrilla asentada en la región, es Licenciada en educación infantil con énfasis en educación física y recreación, tiene más de 20 años dedicados a la profesión en el municipio de su nacimiento, actualmente trabaja en el nivel de básica primaria.

La maestra Morita, oriunda del municipio de Nuquí departamento del Chocó, situado a orillas del océano pacífico, lugar de exuberante belleza natural y de reciente crecimiento turístico, es licenciada en educación preescolar, con 25 años de experiencia, una parte de esta

desarrollada en el departamento del Chocó y la mayoría en el municipio de San Juan de Urabá lugar en el que aún se encuentra en el nivel de preescolar, amante del medio ambiente y la expresión cultural representada en el bullerengue.

La maestra Socata, nacida en Bagadó - Chocó, es licenciada en Lengua Castellana, 25 años de experiencia en el municipio de San Juan de Urabá, ha emprendido diversos proyectos de impacto en la región, como el proyecto de la cometa cuya ejecución ha reducido los niveles de violencia y agresión de la escuela, actualmente desempeña su labor en el nivel de básica primaria.

El maestro Santo, nacido en San Andrés Islas región insular de Colombia, se desplaza a la ciudad de Medellín a estudiar administración de empresa, una vez graduado se traslada al bajo cauca antioqueño donde realiza labores administrativas en escuelas, situación que reafirma su interés en la educación, por lo que decide hacer concurso de méritos por el área de matemáticas, una vez pasa el concurso se ubica en el Municipio de San Juan de Urabá donde ahora desarrolla su labor en el nivel de básica secundaria y media. Acumula 12 años de experiencia.

## **6.5 Instrumentos de Investigación: Las Entrevistas**

La investigación cualitativa per se otorga una serie de elementos fundamentales que permiten acceder y recolectar la información de manera satisfactoria y coherente, entre ellos la entrevista semiestructurada, a la cual, se le otorgó un carácter biográfico, de este modo se garantizó la obtención de la información en función del propósito de la investigación, además, se puede de esa forma identificar y clasificar las situaciones de mayor relevancia para el narrador, posteriormente este tipo de situaciones son las que abren la puerta hacia la comprensión de la influencia de tales acontecimientos con el saber pedagógico. Con ella, se establecieron varios encuentros para comprender los datos en la medida en que se

desarrollaban, las perspectivas que tiene el narrador en relación a su vida, lo significativo de las experiencias y la reflexión sobre tales sucesos.

Así mismo, las entrevistas incitaron a temas relacionados con la investigación, es decir ubicarlos en situaciones relevantes en el marco del saber pedagógico, es lo que se denomina como incidentes críticos, ahí notamos como toman parte en su mismo relato, reconstruyendo sus vivencias, y aspectos destacados de su vida.

### 6.5.1 Estructura de las Entrevistas

Se dividieron en cuatro sesiones cada una de ellas con un propósito específico para el proyecto, resumidas en la siguiente tabla.

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Correspondiente a la ambientación y explicación del proyecto.	Determinar las experiencias que motivaron al maestro a escoger la profesión que desempeña actualmente.	Experiencias iniciales en el mundo de ser maestro, situaciones, anécdotas, historias de vida que marcaron esa fase inicial de la profesión, ¿Cómo crees que el contexto ha determinado tus prácticas pedagógicas? Uso de historias y experiencias previas para la construcción del concepto.	Desarrollo entrevista número cuatro, eje principal ¿Cómo enfrentas los retos actuales de la escuela? Proponer un ambiente de constante conexión a sus experiencias e historias de vida. ¿Reconocer tus experiencias de historias de vida te muestra una nueva dimensión para el desarrollo de la labor? Aspectos relacionados con las políticas educativas.

Tabla 1 Estructura de las entrevistas aplicadas en la investigación

### 6.5.2 Cronograma de las entrevistas

Entrevista	Abril/Día	Mayo/Día	Hora de Entrevista				Tiempo a emplear
			Maestro 1: 8:00 AM	Maestro 2: 9:00 AM	Maestro 4: 11:00 AM	Maestro 3: 10:00 AM	
Entrevista 1 (Todos los maestros)	9		Maestro 1: 8:00 AM	Maestro 2: 9:00 AM	Maestro 4: 11:00 AM	Maestro 3: 10:00 AM	3 horas
Entrevista 2 (Todos los Maestros)	12		Maestro 1: 8:00 AM	Maestro 2: 9:00 AM	Maestro 4: 11:00 AM	Maestro 2: 10:00 AM	3 horas
Entrevista 3 (Maestro 1)	22		8:00 a. m.				2 horas
Entrevista 3 (Maestro 2)		8	8:00 a. m.				2 horas
Entrevista 3 (Maestro 3)		9	8:00 a. m.				2 horas
Entrevista 3 (Maestro 4)		12	8:00 a.m.				2 horas
Entrevista 4 (Maestro 1)		16	8:00 a. m.				2 horas
Entrevista 4 (Maestro 2)		17	8:00 a. m.				2 horas

<b>Entrevista 4 (Maestro 3)</b>		<b>18</b>	<b>8:00 a. m.</b>	<b>2 horas</b>
<b>Entrevista 4 (Maestro 4)</b>		<b>19</b>	<b>8:00 a. m.</b>	<b>2 Horas</b>

*Tabla 2 Cronograma de entrevistas planificadas y aplicadas en la investigación*

### 6.5.3 Cronograma de Actividades del Proyecto de Investigación.

<b>Cronograma de Actividades</b>													
<b>Actividades</b>	<b>Nov iembre</b>	<b>Dici embre</b>	<b>E nero</b>	<b>Fe brero</b>	<b>M arzo</b>	<b>A bril</b>	<b>M ayo</b>	<b>J unio</b>	<b>J ulio</b>	<b>A gosto</b>	<b>Sept iembre</b>	<b>Oc tubre</b>	<b>Nov iembre</b>
Ajuste de la propuesta atendiendo las recomendaciones de los evaluadores	X	X											
Selección de Maestros			X										
Desarrollo de entrevistas			X	X	X								
Consolidación de Información						X	X	X					
Proceso de Codificación									X				
Organización y análisis de resultados										X	X		

Elaboración primer borrador de informe													X	
Presentación del informe consolidado														X

Tabla 3 Cronograma general del Proyecto

## 6.6 Revisión Documental

Para dar cumplimiento a lo definido en los objetivos, se estableció como recurso metodológico adicional la revisión documental. Como estrategia principal para la revisión se realizó una matriz de referencia en la cual se listaron los diversos documentos y autores, se redactaron los conceptos emitidos por el autor y la apreciación del investigador, con el fin de encauzar todos los elementos susceptibles de ser estudiado dentro de las categorías establecidas.

### 6.6.1 Contexto social y geográfico

Para identificar el contexto social y geográfico en el que se realiza la investigación, fue necesario un acercamiento a las investigaciones desarrolladas por diversos autores con anterioridad a esta, además, artículos expuestos en sitios web, con el interés de tener una idea clara de las características sociales actuales e históricas de la región. En el proceso de revisión fue evidente el marco de la violencia, conflictos políticos y económicos que aún hoy están vigentes. Adicionalmente, los aspectos geográficos y demográficos fueron tomados de los documentos que la Alcaldía municipal de San Juan de Urabá otorgó, en los cuales también puede verse un atisbo de la relación violencia, educación y contexto.

### **6.6.2 Políticas Públicas**

Por otro lado, se realizó una recopilación de las políticas educativas impulsadas por el Gobierno, las generales y las dirigidas al sector rural, además, evaluación de los modelos educativos para la ruralidad (escuela nueva, telesecundaria, posprimaria, entre otros), los programas de Gobierno para el fortalecimiento de la educación rural denominado PER. Todo esto para determinar la viabilidad que ha tenido el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje en las zonas rurales, más específicamente en el municipio de San Juan de Urabá. Dicha revisión dio cabida al estudio crítico de las políticas, surgieron preguntas tales como: ¿Por qué están fallando?, ¿Por qué no son cercanas al contexto?, esta situación llevó a la observación de trabajos investigativos de otros autores para comprender estos cuestionamientos. A continuación, una lista de los elementos revisados: Ley 115 Ley general de educación, Constitución Política de Colombia, Ley 715 de 2001, Proyecto de Educación Rural PER, Plan especial de educación rural del Ministerio de Educación Nacional 2018, Plan decenal de educación 2016, derechos de los campesinos rurales de la defensoría del pueblo 2015.

### **6.6.3 Maestro y saber pedagógico**

Con el ánimo de comprender al maestro rural, su entorno y saber pedagógico, se lleva a cabo otra línea de revisión documental, en la cual se buscaba una definición conceptual de ser maestro en esta zona. Es de resaltar que este aspecto se complicó un poco ya que no existe suficiente material de estudio al respecto y se torna más escaso cuando tratamos de llegar al ámbito regional y local. Por ello, se tomaron elementos generales de investigaciones de otros territorios del país que luego en la confrontación con las entrevistas realizadas dieron pie a la elaboración de un concepto local de maestro y educación rural. Entre las consultas realizadas tenemos: Docencia rural en Colombia de la Fundación Compartir el cual es un estudio riguroso de la educación rural en Colombia, Pedagogía e Historia de Olga Zuluaga, El Cuidado Esencial Leonardo Boff, Ser y Tiempo de Heidegger, Pedagogía del Oprimido de



Freire, El Maestro como Intelectual de Henry Giroux, La Vida en la Escuela de Peter McLaren.

## **6.7 Triangulación**

Para dar forma al análisis cualitativo de la información se estableció la estrategia de la triangulación, la cual posee funciones de orden metodológico que permitió acercarnos desde diferentes perspectivas a las principales situaciones definidas en el proyecto representado en categorías. En ese mismo orden de ideas también fue clave para la construcción de los instrumentos metodológicos de recolección de información que se desarrollaron en el curso de la investigación. Por tanto, la presente estrategia permitió establecer contrastes entre los diferentes actores del proyecto.

Es de aclarar que, la triangulación se da entre las concepciones de los sujetos, además, el contraste entre la revisión literaria, documental, teórica y los sujetos, así mismo se tuvo en cuenta las políticas educativas internas y externas. Se elaboraron cuadros de entrada de información para aclarar, clasificar y luego exponer un análisis de los encuentros entre las diversas investigaciones.

La triangulación se definió como de segundo nivel, es decir, en el análisis de diversas fuentes de información, el uso de ésta estrategia en lo expuesto por Blaikie (1991) permite aumentar la veracidad de los resultados encontrados y evitar o disminuir los problemas de sesgo, además, según lo descrito por Mayz (2009) nos lleva a un entendimiento profundo y claro del contexto en el que se investiga, los sujetos o las entidades estudiadas. A continuación, se describe la forma en la que se trianguló la información que dio paso a los resultados que presenta la investigación.

Se tomaron tres fuentes de información, las narraciones de los maestros, las cuales fueron adquiridas a partir del instrumento de las entrevistas semiestructuradas, los autores que tenían relación con la categoría, y luego revisión documental de carácter contextual, a partir de las tres lecturas se fueron determinando encuentros entre las fuentes y diferencias, lo que abrió la posibilidad de emitir conceptos en relación con los objetivos, en la siguiente tabla se puede observar gráficamente el proceso:

*Tabla 4 Triangulación Categoría: Saber Pedagógico*

<u>Fuentes</u>	Maestro 1(Margarita)	Maestro 2(Morita)	Maestro 3(Santo)	Maestro 4 (Margarita)	Autores	Revisión documental
<u>Instru- mentos</u>	Desarrollo de entrevistas semiestructurada	Desarrollo de entrevistas semiestructurada	Desarrollo de entrevistas semiestructurada	Desarrollo de entrevistas semiestructurada	Zuluga(1987) Díaz(2006) Larrosa(2006) Cardenas(2012)	Revisión textual y oral del contexto del Municipio de SAN Juan de Urabá

Cabe anotar que, en la revisión de la fuente concerniente a las narraciones de los maestros, se abrió puertas a categorías emergentes tales como el cuidado, modelo pedagógico, y en sí mismo a la caracterización de maestro rural, pues en sus evocaciones y relatos surgieron como elementos importantes para entender como estas terminan siendo parte del saber pedagógico que demuestran poseer.

## 7 Resultados

## **7.1 Identificación de las acciones del ejercicio laboral del maestro, para el desarrollo del saber pedagógico en contextos rurales**

A continuación, se pretende establecer cómo las continuas actividades realizadas por el maestro permiten edificar un saber pedagógico acorde al entorno rural en el que se encuentra. Así, se establece la conexión entre experiencia y saber pedagógico, además se explica cómo emerge la categoría cuidado como parte esencial del maestro rural. El presente apartado corresponde al objetivo específico número uno de la investigación.

Ahora bien, el saber pedagógico constituye la esencia del maestro, es el acumulado de conocimientos técnicos, prácticos, que en el trasegar de la experiencia toman forma para consolidar estilos y construir caminos para enseñar y llegar al aprendizaje, por eso Díaz (2006) menciona que los maestros generan teorías, como parte de un proceso de interiorización consciente o inconsciente de la práctica pedagógica, que puede contribuir a la constitución de una base de conocimiento sobre los procesos que determinan el actuar profesional. Dicho saber se genera a partir del contexto, de las características del entorno, de las vivencias y de los encuentros con el otro, no se limita por tanto a la escuela, sino, de todas las experiencias forjadas en la vida del maestro. Díaz (2006) continúa diciendo que los saberes del maestro hacen parte de una concepción pedagógica, gestada desde lo cultural y la diversidad.

Pero, ¿Qué idea tienen los maestros entrevistados sobre el saber pedagógico?, al hacer la revisión de las entrevistas se encontraron diversos elementos, por un lado, el maestro Santo lo define de la siguiente forma:

“Es el saber realizar mi trabajo como docente, un docente puede trabajar, puede tener toda la motivación y vocación pero sino sabe lo que está haciendo puede hacer un perjuicio y saber no solamente implica que tenga conocimiento sobre el área o áreas que va a impartir sino que también tiene que tener conocimiento en el trato con los

estudiantes, la forma como llevar procesos, porque trabajar con personas es lo más delicado que hay y uno como lo dije hace poco, uno tiene que ser consciente que uno deja huellas en los muchachos y si uno no sabe realmente cómo actuar ante x o y situación fácilmente puede dejarle una huella negativa imborrable para toda la vida”.

El saber pedagógico que nos comenta el maestro Santo se relaciona con el hacer, con la destreza en el manejo de situaciones, el conocimiento de la disciplina que se enseña con tacto sensible a las necesidades de los estudiantes, reconociendo sus particularidades, también expresa un sentido permanente de la acción pedagógica en la vida de ellos, por lo tanto, el saber pedagógico no es exclusivo del maestro, hace parte de todo el engranaje enseñanza aprendizaje, el concepto surge en el entorno y el maestro accede a él cuándo el estudiante pregunta, cuando el maestro conoce las dificultades de sus educandos. Toda esta catarata de situaciones son navegadas con la ayuda de la reflexión, pues, un saber tiene sentido cuando ha sido interiorizada una experiencia. Por otro lado, Morita lo concibe de la siguiente manera:

“Para mí, es orientar, guiar, llevar a un grupo, a un niño, a una comunidad frente a lo que conozco a lo que yo sé, frente a mis experiencias que van a mejorar de actitud o el cambio de vida de ese ser, ese grupo, o de esa persona con la que yo estoy aplicando mi quehacer o mi quehacer pedagógico, mi experiencia pedagógica, todo lo que yo puedo difundir o puedo apoyar, aplicar o dar hacia esa persona o para ese grupo de personas para un mejor vivir o para un mejor cambio de vida o para un crecimiento personal”.

En este caso se puede observar que el saber pedagógico ha de estar al servicio del otro y es aquí cuando agregamos la categoría “cuidado” a la ecuación. Pues, para los maestros investigados todo conocimiento, habilidad y experiencia adquirida debe favorecer los intereses de los estudiantes y de la comunidad, en la búsqueda de mejorar sus condiciones, en las diferentes dimensiones del ser, como individuo y en su conjunto como sociedad, en ese sentido el saber pedagógico trasciende la esfera del maestro como individuo y pasa a la vida

de otros. Cada persona en menor o mayor cantidad está tocada por el saber de un maestro, se puede afirmar que la construcción del saber pedagógico va ligado a la comunidad que le precede, Díaz (2006) expresa que es,

“el proceso dirigido a la formación docente que debe partir de una clara concepción del hombre y del mundo (...) una antropología y una cosmovisión, orientadas por un pluralismo teórico y metodológico que permita la construcción de saberes teóricos y prácticos, desde la resignificación, mediante la reflexión y, que valore los contextos”. (p.184).

A este respecto, se piensa que el maestro se forma en la medida que el contexto en el que se desenvuelve es construido también, a ello Margarita considera que,

“Como la pedagogía es enseñar entonces es esa manera de llegar a los niños de explicarles de buscar las estrategias de enseñar, para que ellos entiendan ese saber para ponerlo en práctica”.

De esta forma, el saber pedagógico abriga el conocimiento de la didáctica, de los múltiples caminos al conocimiento, gran parte del saber radica en el manejo de la disciplina, pero también gran parte es el cómo se hace uso de ella. La experiencia en muchos casos es fundamental a la hora de enfrentar obstáculos en los procesos de enseñanza aprendizaje, permite un análisis rápido de la situación y un acceso a las estrategias que conocemos y que podrían ser de ayuda en determinados eventos, en todo momento los maestros manifiestan volver sus pasos a experiencias anteriores para cambiar la dinámica que ejecutan, en beneficio de obtener mejores resultados, la reflexión sobre la experiencia sumado a la adaptación contextual del currículo genera un saber pedagógico práctico y consciente.

### ***7.1.1 Experiencias y saber pedagógico***

Ser maestro es un arte que se aprende en los contextos educativos, ser maestro se aprende haciendo, en su diario vivir, y es una experiencia particular y diversa, pues hay clases de maestros, están los maestros rurales, los universitarios, los maestros empíricos, incluso, porque para ser maestro se requiere sentirlo. Es un estilo de vida que requiere dedicación y mejoramiento continuo, bien lo han expresado las maestras investigadas cuando hablan de la forma en que descubrieron el llamado a ser maestras.

Dicho esto, se puede pensar que se necesita vocación para reconocer las necesidades del contexto, preocuparse por ellas y empezar a gestar aportes que desde lo pequeño puedan contribuir a grandes cosas, así, ser maestro requiere conocer las necesidades del contexto, conocer al estudiante para poder captar su atención desde su mundo, hablando en su mismo lenguaje, como lo manifiesta Freire (1996).

“Sólo les puedo enseñar verdaderamente si conozco sus niveles de pensamiento, sus aptitudes y sentimientos, pero sólo puedo investigar esos aspectos si ellos están dispuestos a ejercer su papel. Estar abiertos significa producir un lenguaje que revele lo que saben, con las palabras que ellos dominan. Pero no contribuirán a enseñarme a menos que sean tratados en el aula como seres humanos que merecen respeto, en un proyecto de aprendizaje importante. El ambiente verbal del aula es una clave” (Freire, 2014, p. 226).

De ahí que los profesores entrevistados consideren que el maestro debe tener un conocimiento específico del contexto para poder educar en la ruralidad, solo quien ha vivido y conoce de las situaciones puede ser solidario. Así, ser solidario posibilita comprender que se pretende formar personas con características e intereses diferentes a los nuestros, pues sus necesidades y urgencias son otras. Puede pensarse, quizás, visto desde afuera que se pretende homogenizar lo diferente, creyendo que en este lugar y en estas condiciones se está mejor, en consecuencia, se debe entender que los estudiantes, son seres humanos con culturas diferentes

y no requieren una transformación que los haga iguales a nosotros, sino que potencialice sus posibilidades.

Para ello, "...necesitamos partir de las percepciones del alumno, ya sean ellos campesinos en una actividad educativa informal, trabajadores o universitarios. Debemos partir de sus propios niveles de percepción de la realidad. Eso significa que debemos empezar a partir del lenguaje de ellos y no de vuestro lenguaje (Freire, 2014, p. 232).

De ese modo, como se evidencia en el numeral 7.2.1, existen divergencias entre ser maestro y docente, pues un docente cumple con estándares estipulados y orienta teorías y conocimientos, forma desde una realidad que puede ser ajena a sus educandos, en tanto un maestro parte de los niveles de percepción de sus estudiantes, se acerca a ellos y a partir de allí está con ellos, construye con ellos, esto marca la diferencia, los hace apasionados.

Pero no son todos los docentes los que aceptan la tarea de la transformación social, solo algunos tienen ese sueño, que en ocasiones los lleva a enfrentar gran cantidad de obstáculos. Por tanto, el educador liberador debe crear creando, es decir, insertado en la práctica, aprendiendo los límites concretos de su acción, verificando las posibilidades, no muy aquí ni muy allá de los límites del miedo necesario. (Freire, 2014, p. 268)

Se puede pensar que, un maestro construye su saber pedagógico en el proceso, aprende del acierto y el error, y posibilita seguir avanzando,

"El profesor aprendió a leer la realidad, cambiando su práctica por medio de lo que aprendió en ella. Eso también mostraba cómo el educador no había separado la investigación de la enseñanza. Esa dicotomía es muy destructiva: el investigador no es un educador, y el educador no es un investigador. Por el contrario, la investigación está

cada vez más dividida en especialidades, y un conocimiento más profundo de la parte no enseña más sobre la totalidad” (Freire, 2014, p. 272).

Un maestro podría pensar que la experiencia que enriquece su labor pedagógica está supeditada a las paredes de la institución donde labora, en parte sí, en verdad solo es un reflejo de toda la experiencia que afronta en los distintos niveles y contextos de su vida, las cuales están fuertemente unidas a los estados que la realidad impone para cada quien, estos aspectos definen el estilo del maestro, su capacidad para solucionar problemas, el manejo o no de la frustración y las relaciones con pares, esa identidad que en sus acciones diarias empiezan a dar forma a los procesos pedagógicos y de saberes que el maestro emplea a diario. Es así como Alvarado (2013, citado en Nieva Chaves, J.A., y Martínez Chacón, O., 2016), plantea que,

"En la educación como proceso, desde las prácticas pedagógicas toma sentido la identidad, se reflexiona sobre la cultura con fundamentos éticos y políticos que son aprendidos y desarrollados y contribuyen a resolver problemas educativos y sociales". (p.15).

La cultura, lo ético y lo político que va muy de la mano de la historia de vida del maestro, cercana a la relación que la maestra Morita plantea en su relato: el valor y el deseo de educar nace en el contexto de su exuberante paisaje, manglares y mariscos, podríamos pensar que para ella enseñar tiene un sabor a mar,

“Vivir en la ribera y pasar las vacaciones allá y en la época de estudio venir al pueblo a la cabecera municipal, pero es una belleza, fue una época muy maravillosa, yo pienso que esa niñez que yo viví allá es lo que me ha dado esa fortaleza de vivir tan feliz, de vivir esa alegría de ser rural, de ser del campo”.



El maestro, entonces, es una construcción diaria con una perspectiva histórica en las distintas dimensiones sociales, como afirma Nieva y Martínez (2016) “El docente como sujeto del proceso formativo determina y expresa en el acto educativo sus particularidades como ser social.”(p.18). Tal composición del ser está ligado a las experiencias que se forjaron en ambientes y situaciones particulares incluso antes del ser docente, no es de extrañar que para la maestra Margarita quien sufrió en carne propia el abandono y el desplazamiento acople a su saber pedagógico la necesidad de brindar protección y cuidado a sus estudiantes, para ella la escuela es un espacio de reencuentro con emociones del pasado que se trasladan a su presente pedagógico,

“Me fui para allá y duré un año. Ese año no tuve estudio y ese año falleció mi abuela. Eso para mí fue un trauma grande porque ella había sido la que me había facilitado mi estudio mi sostén, todo. Mi mamá vivía con un señor que no era mi papá, era mi padrastro y él era un ogro, era terrible, yo apenas pude vivir allá un año y luego me desplace a San Juan de Urabá, sola.”.

Se encontró que no existen brechas entre los acontecimientos personales del maestro en relación con su función en la sociedad, son pilares fundamentales para el desarrollo de una pedagogía reflexiva, necesaria para la construcción de la empatía en los procesos interpersonales que su labor exige, se evidencian relaciones concretas de ruralidad y de cómo generar estructuras que permitan una educación pertinente en estos contextos.

“De este modo, la identidad profesional depende del pasado, de donde surgen las primeras caracterizaciones que dan origen a la profesión y le permiten al maestro desempeñar un papel en la sociedad” (Lozano, 2013, p. 101)

Podemos pensar que el saber pedagógico se nutre de las características culturales y emocionales del maestro, quien además de otros aspectos relevantes aporta desde su perspectiva histórica y biográfica, elementos importantes para la construcción de sus propias

herramientas y métodos, por tanto, esto le permite tomar posturas frente a su quehacer y evaluar los modos pertinentes para acercarse al estudiante, por eso las experiencias deben tener un carácter crítico constructivo que den paso a la interiorización y buena aplicación en el entorno educativo y no ser sujetos meramente prácticos en el aula, vivir la experiencia requiere sensibilidad y sagacidad para llevarla a un plano funcional y humanizante, Larrosa (2003) al respecto dice que,

Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. [...] Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles [...] Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la transformación de lo que somos. (p.97).

Para la construcción del saber pedagógico es indispensable una experiencia en el marco de la formación y la transformación, estas son valiosas para su configuración pues son las que tenemos presente de manera consciente y además sirven para observar la relación entre experiencia y saber pedagógico dada su naturaleza reflexiva y práctica, teniendo en cuenta este enfoque podemos ver indicios de experiencias en función del saber en la intervención de los maestros entrevistados, miremos los siguientes ejemplos:

Ante la pregunta: Esos acontecimientos de tu vida que vienes narrando, ¿Cómo los relacionas con tu presente y con tu práctica pedagógica? La maestra Morita responde:

“Bueno, yo lo relaciono en que el maestro no es solo para el aula de clase ni para el trabajo en el salón, el maestro también está para las necesidades de la comunidad y ayudar, para el beneficio de los niños, y que en la vida uno tiene que mirar que además de llevar todo ese ejemplo de llevar todas esas inquietudes que tiene,

todos esos derechos, esos deberes, las cosas que hay que conseguir, una cosa es muy importante mirar las necesidades que tienen las comunidades.”

Su respuesta tiene sentido, cuando leemos la narración que ella hace de sus primeros años de vida, su paso por la Normal, resalta elementos que denotan lo importante del servicio proyectado hacia la comunidad, al ella responder la pregunta y rescatar en su argumento aspectos como: sentido de pertenencia, el cuidado por el otro, refleja que ha sido una experiencia completamente valida, que tuvo un proceso de introspección que ahora hace parte de su ser maestro y por ende de la constante construcción del saber pedagógico, escudriñando un poco en su historia podemos ir viendo cómo se presentan los anteriores elementos a lo largo de su vida, en esa misma línea, Morita comenta:

“Entonces yo me fui al Valle con mi hermano a estudiar porque allá era la única parte donde había para estudiar magisterio, porque yo desde pequeña siempre anhelaba eso, es más yo en mis juegos yo era la maestra de los juegos y mis alumnas eran las más grandes porque daba la casualidad que yo era la que más comprendía, entendía de lectura y escritura pues en mi casa había un amigo de mi hermano que leía mucho y él me enseñaba a leer, a escribir y resulta que yo siempre era la maestra y soñaba con eso.

Llegado este punto podemos establecer que los acontecimientos en la vida de un maestro serán experiencias significativas y transformadoras solo cuando él las percibe y la lleva a un plano consciente que dé la posibilidad de analizar, evaluar y decidir sobre los aspectos presentes en su vida. En el caso del maestro, cómo logra canalizar su acto reflexivo en el contexto escolar con el objetivo de mejorar todos los procesos, debemos tener presente que el saber pedagógico del maestro debe proyectarse positivamente en la comunidad resaltando y mejorando continuamente los aspectos personales y además contribuyendo al desarrollo de su entorno, Cárdenas (2012) propone que:

“El saber pedagógico se construye en lo vivido con otras personas, en interacciones con "otros profesores", con "estudiantes", con "la propia familia". Las anteriores representaciones dan cuenta de que este saber se construye en experiencias vitales de interacción con otros sujetos, experiencias que forman parte de la vida cotidiana de los profesores.” (p.490).

### ***7.1.2 Cuidado por el Otro, parte del Saber Pedagógico de los Maestros Rurales***

Como se ha señalado anteriormente, el conflicto armado y las condiciones de desigualdad en Colombia se han afianzado fuertemente en las zonas rurales del país, las personas que habitan allí enfocan sus esfuerzos en sobrevivir y conseguir los recursos básicos, la alimentación, vivienda, salud, entre otros, que son precarias, en la mayoría de esas zonas no hay servicio de gas, agua potable, en algunos casos carencia del servicio de energía eléctrica, ausencias que crean un panorama de abandono. En consecuencia, es común que muchas familias no den la prioridad suficiente a la educación de sus hijos, y exista cierto abandono en los procesos escolares. En tanto los maestros son sensibles, pues, conocen la situación de desprotección que persiste en su contexto, un mundo de carencias y dificultades al que cotidianamente hay que enfrentar, así toma en sus manos esta realidad y ha de convertirse en el abrigo que caliente el frío intenso del abandono. A este respecto, Margarita considera que,

“Una persona de la ciudad quizás no pueda comprender diversas situaciones como que el niño venga a la escuela con hambre, más aún si esta persona creció acompañado de sus padres quizás que lo ha tenido todo, su estudio, su merienda, el papá, la mamá, alguien que lo cuida, que lo lleva, quizás desconoce que en otros contextos hay niños y hay personas que pasan hambre, que tienen necesidades diferentes a las que él ha vivido. Él no conoce y como no conoce cree que todas las personas viven como él ha vivido. Que no pasan hambre, que no duermen mal, que no lo pican los zancudos, que no hay culebras”.

De este modo, Margarita señala varios elementos, primero considera que para acercarse al contexto se requiere de empatía, reconocer las necesidades que los estudiantes traen a la escuela. Es conveniente entender que la empatía es considerada una habilidad social de alto nivel, cuyo núcleo conceptual radica en la capacidad de entender los sentimientos de otros en distintas dimensiones y situaciones, Reppeto (1992) afirma que desde el punto de vista etimológico y estético “la empatía es sentir en, sentir desde dentro”. Muchos de los conflictos que se desarrollan en el plano escolar se generan como consecuencia del desconocimiento del otro, y teniendo en cuenta la idea de que todos los individuos se desarrollan a partir de las relaciones con los otros, entonces, es necesario desarrollar esta habilidad de los estudiantes en pro de ambientes más sanos y contextos más inclusivos.

En el plano de empatía como habilidad Eisenberg, y Strayer (1992) mencionan que está compuesta tanto por aspectos cognoscitivos como conductuales, es decir, implica la capacidad de recoger información de los estados anímicos, afectivos y emocionales de la otra persona lo que lleva a un estado de análisis y pensamiento superior.

Por su parte, Shapiro (1997) considera que la empatía es una de las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, esto en términos de inteligencia emocional. En el caso del maestro, el manejo de esta habilidad, permite integrarse de mejor manera a las necesidades de sus estudiantes en el sentido que puede hacer un proceso de evaluación de carácter formativo en la medida de las diferencias y emociones de cada uno de ellos. Así, Canales y Rovira (2016) con relación a lo antes mencionado sugieren la autorregulación del maestro y el manejo de la empatía como herramientas fundamentales para generar espacios libres de tensiones, estrés y afecciones nerviosas.

En segundo lugar, para llegar a la empatía se necesita vivir la experiencia, no dejarla pasar. El maestro reconoce las necesidades a partir de la experiencia que ha observado, esto lo invita a servir y cuidar a sus estudiantes, se convierte en parte activa de su vida y toca los puntos susceptibles que ha reconocido. En consecuencia, ser maestro requiere de empatía.

Ahora bien, para los maestros rurales que se han entrevistado es primordial llegar al sujeto, a priori reconocen que hay situaciones externas que le afectan en el proceso de la escuela, por tanto, consideran que para lograr las competencias exigidas por ley es mejor enfocarse en la solución de esos aspectos, se requiere, por tanto, una actitud flexible y familiar que propicie un acercamiento significativo al estudiante que se traduzca en mejores resultados en la escuela.

Dichos planteamientos traen a relucir “el cuidado” considerado según Vásquez y Escámez (2010) en la forma que,

La ética del cuidado entiende el proceso de enseñanza–aprendizaje como ocasiones para el encuentro moral humano. Desde la perspectiva de la ética del cuidado, el profesorado está interesado en el logro académico de su alumnado, pero más aún en el desarrollo de los estudiantes como personas morales. De modo que, además de ofrecer modelos de actividad intelectual, ofrece modelos de interacción personal, trata al alumnado con consideración y respeto, y les anima a tratarse entre ellos de modo similar. (p.13).

Hay que tener en cuenta que el cuidado no solo se limita al conocer las condiciones de vulnerabilidad y abordarlas, también, se trata de propiciar el desarrollo de las habilidades emocionales, morales y éticas del estudiante. Por ejemplo, una de las preocupaciones de los maestros del presente proyecto es la constante presencia de episodios de violencia, situaciones que se deben quizás en parte al aporte cultural derivado de la violencia y el conflicto armado. Cuidar del otro significa crear mejores condiciones para el estudiante para que aprenda a interactuar en su contexto a partir del diálogo y la armonía, desarrollar espacios para que se pase la página del conflicto y se abra el capítulo de la paz. Por eso, se consideró importante resaltar los proyectos que la maestra Socata ha llevado a cabo, pues son sin duda una manera en la que se expresa el cuidado del entorno. Así,

“Por allá en el año 1999, cuando analizamos y reflexionamos sobre el comportamiento de los estudiantes surgió la necesidad de bajar esos índices de agresividad de esos

estudiantes de primaria, entre esas actividades va incluida la elevación de cometa. En ese año esa actividad fue de impacto, luego el colegio entra en crisis porque nos quedamos sin rector, en el 2000 no logramos hacer, en el 2001 retómanos la actividad, cada día se fortalecía más, era una actividad en la que elevábamos cometa y luego le agregamos un valor y cada persona debía explicar ese valor, en esos tiempos la comunidad muy interesada de esa actividad participaba, y como el colegio no tenía recursos, invitábamos a los docentes y salíamos al comercio a recolectar recursos”.

Con ello, se puede entrever que el maestro puede hacer transformaciones significativas en sus contextos desde el cuidado del otro.

### ***7.1.3 Un Saber Pedagógico en el Marco del Cuidado del Ambiente***

En relación a la pertinencia del saber pedagógico y el cuidado del medio ambiente, se debe pensar en un modelo que lleve lo ambiental a la escuela rural. Desde ahí, se puede integrar correctamente el contexto a los contenidos, de este modo se fortalece la herencia cultural y los propósitos de la zona. Los maestros entrevistados sin duda tienen una afinidad con el ambiente, debido entre otras razones a la cercanía con el campo, situación que les permite reconocer que el PEI de la institución da un poco la espalda al potencial ambiental de la zona, ya desde 1990 existía una creciente preocupación por el abandono de la conciencia ambiental en la educación rural, Hernández (1990) expresa que:

Hablar de educación para el medio ambiente, tiene que llevar implícito una alusión directa al territorio como espacio de identificación vital y también socioeconómica, es decir como espacio de desarrollo y riqueza para sus propios moradores, en la medida en que el territorio recupere su protagonismo, sus habitantes volverán a ser garantes de su preservación y su revalorización. (p.61)

Es de resaltar, que, frente a tal demanda, los maestros han manifestado concordancia con dichos postulados, al expresar, lo importante de cuidar el ambiente, como forma de cuidarse a sí mismo, de permitir un entorno con garantías de progreso, y sobre todo una educación y currículo coherente. En tanto, la autonomía dada a las escuelas debe ser enfocada en construir textos que tengan real aplicación en la comunidad educativa. Para el caso de la IER Uveros, un currículo que vaya de frente al mar y al potencial rural, representado en un campo productivo, eficaz y eficiente que lleve a una afirmación cultural importante en tiempos de desconcierto. A ello, la maestra Morita afirma que,

En la educación rural debe haber unos objetivos que apunten al medio ambiente a la conservación de la naturaleza, de la flora, de la fauna, de todo esto que es la belleza del medio, la belleza del mundo, como la vida misma.

Tal afirmación posibilita pensar que, no se puede progresar en una comunidad a menos que conozcan sus reales potenciales. Así, en el medio rural los elementos de la naturaleza deben preservarse como parte de una herencia. Los maestros rurales velan por un medio ambiente sano en función de unos propósitos educativos, al respecto de ello en las entrevistas se evidenció que actualmente en la escuela donde se desarrolla la investigación los estudiantes no tienen en su mayoría conciencia de la naturaleza como pilar de la transformación de la región, es entonces un reto creciente para los maestros, adaptar contenidos y experiencias pedagógicas al cambio de mentalidad respecto a la situación. Con relación a esto último la maestra Morita plantea que:

Pienso que puede infundir unos principios, unos valores, una enseñanza, una orientación... donde el medio ambiente es la vida, en el que la naturaleza es el centro de la vida, entonces hay que crear esa conciencia ese espíritu, ese sentido de pertenencia en el que además de nosotros vivir en ella podemos cuidarla y podemos obtener grandes beneficios.



Así mismo, la apreciación de los maestros sobre el Proyecto Educativo Institucional de la IER Uveros es en varios casos calificado como fuera de los lineamientos reales que el contexto y la comunidad exige, primero porque no tiene en cuenta el aspecto del cuidado del medio ambiente, segundo, no se tiene en cuenta la vulnerabilidad de los estudiantes que asisten a la escuela, por lo tanto, el PEI requiere un nuevo consenso en el cual se tengan en cuenta estas dimensiones, expresado de la siguiente forma por la maestra, Morita,

“Creo que nuestro PEI está un por fuera de la realidad en la que vivimos, no tenemos una clara convicción de que estamos en un campo rural y que nuestro modelo pedagógico debe ser enfocado a nuestro medio, a nuestro entorno y cuando hagamos eso vamos a buscar perfiles de los estudiantes”.

En tanto Margarita, argumenta,

Que el PEI retome todas esas situaciones y que eso lo adapte al contexto y que mire a las familias, que mire detenidamente a las familias, que miren como están conformadas. Cuando vienen niños desplazados que tienen que salir corriendo y no se les da el tiempo para recoger nada ¿Cómo se le va a exigir a los niños desplazados papelería?

Es aquí donde se toman, en esta misma línea, las consideraciones de Boff (2011) en cuanto al cuidado como la piedra angular para procesos integrales en democracia, es la preocupación del otro dentro de su contexto, y la preocupación por la tierra misma, es decir, el cuidado del ambiente, de la naturaleza de todo lo que constituye nuestra existencia, lo que Boff define como “Justicia ecológica y societaria”, un equilibrio entre las fuerzas que hacen parte del ecosistema. Define en sus propias palabras de la siguiente forma:

Puesto que el ser humano personal y social es parte del todo natural y la relación con la naturaleza pasa por la relación social de explotación, de colaboración o de respeto y veneración, de tal manera que la justicia social (la recta relación entre las personas,

funciones e instituciones) implica una cierta realización de la justicia ecológica (una recta relación para con la naturaleza, acceso ecuánime a sus recursos, garantía de calidad de vida). (p.62)

En consecuencia, es importante resaltar que la idea de los maestros entrevistados en cuanto adaptar el PEI a la necesidad de formar un ser humano en equilibrio con la naturaleza tiene grandes relaciones con el progreso de una sociedad, dado que cambiar la perspectiva que se tiene de la naturaleza considerándola como un igual al que se debe respetar y aprovechar de manera bilateral, es acertada. Sin duda, es el primer paso a una nueva generación a favor de un mundo mejor.

## **7.2 Herramientas del Maestro en la Enseñanza y Aprendizaje en el Contexto Rural del Modelo Pedagógico Institucional**

El siguiente apartado está relacionado con el objetivo número dos de la investigación en el cual se destacan elementos tales como el modelo pedagógico en correspondencia con los elementos de enseñanza y aprendizaje que otorga el tejido rural, es una mirada al maestro rural en el contexto, para rescatar su valor como ser de transformación en el entorno. También, se realiza un abordaje sobre las características y habilidades que disponen.

### **7.2.1 *El maestro y la enseñanza en entornos rurales***

La perspectiva que se le ha otorgado a los sujetos de la investigación es la de maestro, tomando un poco de distancia con respecto al termino docente, aunque para algunos estos se pueden asimilar como iguales, es de aclarar, hay ciertos elementos que le dan particularidades a cada uno. Por ello, es necesario resaltar que debido a la trascendencia que se le quiere dar a los sujetos en términos de su experiencia y compromiso con su realidad educativa se ha fijado el término maestro (como se cita en Hernández, G., 2013):

Para el historiador Álvarez Llanos cada palabra significa un escalón en la dimensión de la labor de enseñanza. Por ello “docente” es quien cumple un rol profesional. Y “profesor”, quien realiza un rol pedagógico. Mientras que “educador” es el cumplimiento de un deber social. Y “maestro” sería aquel que le da una dimensión humana a la enseñanza y la convierte en su proyecto de vida. Como ven es una escala, de ahí lo complejo de definir cada palabra y el rol otorgado por el historiador local.

En consecuencia, se pudo constatar en el recorrido de las entrevistas que se ha fortalecido la denominación de maestros, pues más allá de enseñar, los entrevistados han dejado ver en todos sus años de experiencia un acercamiento humano hacia su gestión en la escuela y comunidad, han forjado sin duda una vida alrededor de ellas. Quizás, es posible que a nivel general por cuestiones políticas impulsadas desde el estatuto docente 1278 se le haya dado paso a la estricta labor docente. Para el presente caso los sujetos son nominados como maestros, debido a que, “No todo docente alcanza a ser profesor. Ni todo profesor es educador. Y no todo educador logra ser maestro” (Hernández, G., 2013).

Entre otros aspectos se puede pensar lo siguiente, cuando hay reflexión en la vida misma, que se pone al servicio de los demás con el propósito de mejorar las condiciones académicas y de los demás se está configurando la construcción de ser maestro, hecho que se ha clarificado aún más, cuando en las narraciones de los entrevistados se rescatan elementos vitales para la construcción del saber pedagógico actual. Tal como la afirmación de Margarita cuando manifiesta,

“Sí, así comencé yo, pero como yo sentía pues esa, como ese entusiasmo, como esas ganas de trabajar, de enseñarle a los niños, entonces yo dije, listo y de esa manera empecé yo, primero fue sin ánimo de lucro”.

Uno de los caminos a ser maestro es la vocación, un llamado a esa función social y humanizante. El caso que se presentó anteriormente demuestra tal argumento, cuando la labor

de enseñanza se fija metas de realización personal y sobretodo de satisfacción en la esfera del compromiso con los demás.

En concordancia con apartados anteriores la labor del maestro se ha visto afectada por los sistemas que ha impuesto el Gobierno, pues existe un afán manifiesto de llevar a cifras todo el andamiaje social, Rodríguez, A. (2017) opina que tal situación sucedió con mayor énfasis a finales del Gobierno Pastrana e inicios del Gobierno Uribe. Con la creación del nuevo estatuto se abrió paso a distintos profesionales para ejercer en el magisterio, con el propósito de reducir las cifras de desempleo, desmejorando la calidad de la educación, no por culpa de los profesionales que ingresan sino por la mala estructuración y manipulación del sistema educativo por parte de los gobiernos mencionados. Un maestro debe ser coherente, debe conocer que su saber pedagógico surge de la reflexión y la entrega de su vida a la función de enseñar y ayudar, no solamente trabajar el contenido.

Hay que dejar claro, que en los lineamientos del proyecto se ha optado por el concepto de maestro, pero, también se entiende como aquel que desarrolla la actividad profesional de la enseñanza, es decir, practica la docencia, muchos de los autores citados se refieren en sus conceptualizaciones con el termino de docente, y es precisamente porque el maestro además de su función trascendente y humana cumple con las labores de docencia en su contexto escolar.

Ahora bien, ser maestro en lo rural como se ha identificado, precisa unas características muy propias, formas y tiempos diferentes, que aporta no solo a lo ambiental, sino también en la variedad de problemáticas sociales. En la revisión del estudio de municipios focalizados por el Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), en cuanto a número de víctimas del conflicto armado, el municipio de San Juan de Urabá cuenta con una lamentable cifra de entre 242 a 445 pobladores, significa que, aquí la labor del maestro debe concentrar también sus esfuerzos en el fortalecimiento de escenarios de paz y reconciliación. De allí que los comportamientos de los jóvenes que asisten a esta escuela

vengan marcados en gran medida por ese pasado y presente violento, así, el maestro debe enfocar sus esfuerzos en brindar desde la escuela todas las herramientas para construir paz.

Los entrevistados en sus reflexiones de vida nacidas del mismo contexto lo han planteado, una educación basada en el objetivo de hacer mejores personas para el post conflicto, la maestra Margarita fue víctima del mismo conflicto. A continuación, algunas de sus apreciaciones que hacen parte de su saber pedagógico,

“Me tocó también la época de los desplazados, Nm... como tres años antes de venirme yo me vine en el 2008, unos años antes, sería por ahí como en el 2000, me tocó muy duro, me tocó visitarlos, ayudarles, por eso yo me caracterizo por ser solidaria y tolerante, porque yo vi la necesidad de ellos, hasta psicóloga porque la mamá vino traumatizada porque a ella le mataron a un hijo y ella vio eso. Los niños llegaron y dos de ellos fueron mis alumnos, uno pequeño y otro grandecito que tenía 13 o 14 años. En ese momento mi grado a cargo era segundo. El mayor me decía, cuando yo sea más grande me voy para un grupo de esos y voy matar a los que mataron a mi hermano y yo le serví a él, yo hablaba mucho con él y le decía que no debía ser vengativo, que le dejara eso a Dios, que Dios es el único que da la justicia y que venga todo, que dejara eso y que se le saliera eso del corazón. Yo trataba de mantenerlo ocupadito, lo sentaba cerca de mí, le daba un abrazo, a veces no traía nada de comida y yo le compartía mi comida con él, mi desayuno.”

Así mismo se puede pensar que, en la entrevista, hay una manifestación latente por cuanto el maestro rural actúa como constructor de paz, pues el hecho de estar presente en los territorios se torna como acto de resistencia, de esa manera se previene que aumente el abandono de las escuelas rurales y prevalece de cierta forma la presencia del Estado.

“La capacidad de agencia de los maestros para promover la reconciliación, la cohesión social y la mitigación de la violencia surge de la habilidad que tienen para incidir en la

configuración de la comunidad a través del posicionamiento de valores sociales relacionados con la convivencia pacífica” (Bautista, M. y González, G., 2019, p. 70).

Los contextos rurales son diversos, por eso se le debe dar un enfoque territorial a las políticas públicas para que tengan real efecto en las situaciones originadas desde allí, los maestros deben estar en armonía con ese entorno que le preside, actualmente, no existen suficientes parámetros concretos o guías que permitan a los maestros que ingresan llevar a cabo un proceso de éxito sin tantos obstáculos y tropiezos en el camino, por eso lo importante de rescatar el saber pedagógico de quienes han sido entrevistados, para que ese saber esté a disposición de quienes están y los que vendrán. Los Gobiernos deben pensar en lo heterogéneo de la educación en Colombia, y no pretender establecer estándares tan globalizados que escapen de los contextos.

Por tanto, en el análisis de las características del maestro rural podemos destacar las siguientes herramientas de enseñanza aprendizaje que darán luces a las pretensiones del presente proyecto de investigación, para establecer por qué la importancia de tener un proceso de formación estratégico para potencializar lo rural y al maestro mismo. Es de aclarar que estas características no limitan los aspectos individuales de cada maestro, creatividad, innovación, entre otros.

#### ***7.2.1.1 Adaptación al contexto***

Conocer para adaptarse, la mirada del maestro rural se enfoca en las variables que conforman su entorno, y es que además de observarlas, las vive, muchos de ellos tienen las mismas precariedades que los habitantes de la comunidad, como la falta de agua, entre otros, que hacen parte de su cotidianidad. Así mismo se presentan en el ámbito académico situaciones como, la falta de recursos lúdico pedagógicos y materiales de consulta actualizados. El reto está en tomar los elementos que proporciona el medio y adaptarlo a los currículos, brindarle argumentos reales a sus estudiantes para que se encuentren cara a cara con el conocimiento académico en relación directa con su ambiente inmediato. Se puede

pensar que en la medida que se acerca a la apropiación del medio de esa misma forma se aproxima al aprendizaje. El maestro rural es un agente de cambio que ajusta los contenidos universales a los procesos naturales de la comunidad. A ello Margarita afirma,

Por ejemplo, cuando yo trabajaba acá yo no sé, todavía se manejaba mucho el plátano y el coco y los frutales, entonces, siempre apuntaba los trabajos de matemáticas se los hacía de acuerdo a los productos acá, yo organizaba los problemas de tal manera que ellos aprendieran con las cosas que tenían, cuánto cuesta, en cuánto lo vendes, a quién venderla, cuánto recibes. Si se venden tantos bultos al camión, cuánto recibías... yo organizaba la clase de matemáticas a partir de la resolución de problemas relacionados con las ventas en productos del campo.

El párrafo anterior permite observar como la maestra hace uso del recurso de adaptabilidad que debe tener el maestro rural. Para llegar a ello es indispensable el roce directo con la comunidad adyacente, y un estudio de la realidad de sus estudiantes, es importante por lo que establece un puente significativo entre los contenidos y su real aplicabilidad. Por tanto, se reafirma que el maestro en este contexto específico, requiere empaparse de ruralidad para ejercer su labor.

#### ***7.2.1.2 Líder en la comunidad***

“El profesor rural es un facilitador del proceso de aprendizaje y un creador de espacios favorables para una autentica participación comunitaria” (Vera, 2012, p. 14).

Un maestro rural es también una voz, debe convertirse en sujeto político dentro de su comunidad, tener la capacidad de trabajar de la mano con todos los integrantes de la escuela. En referencia a ello, el Plan Decenal de Educación 2006-2016 planteó lo siguiente “ser líder, trabajar en equipo con la comunidad, ser democrático, creativo, recursivo, innovador, estar actualizado y sobre todo que le guste el campo”. Aunque aquí se mencionan aspectos muy reales, ese liderazgo se ve truncado por otros factores, está claro que el campo colombiano

entendiéndose aquí como rural carece de prestaciones que pudieran potencializar las dinámicas escolares. El acceso a los servicios públicos es limitado, vías en pésimo estado, calamidades naturales, que hacen que en muchos casos los maestros decaigan en sus aspiraciones y busquen un traslado a otros lugares. El mejoramiento de la calidad de vida en las zonas rurales lleva consigo también un mejoramiento de la escuela, es aquí cuando el asunto del liderazgo va de la mano con la vocación. La maestra Socata manifiesta,

“Recuerdo que los padres eran muy entregados a la escuela, si había que arreglar algo, o participar de un convite, salíamos a recolectar plátanos, con eso fue que se hizo la construcción de una parte de la escuela”.

Se puede afirmar que, el liderazgo del maestro rural es transformador, tiene un efecto que se mantiene presente en todos los miembros de la comunidad, no es solo enseñar, debe ir más allá, es entenderse como miembro y más aún familia de quienes junto a él comparten el mismo espacio socio cultural, la escuela ha de ser el epicentro de la construcción y mejoramiento de la educación en la acción. Morita considera que,

“El saber que también es una comunidad, que también lo acepta a uno, que también está dispuesta a trabajar con uno, entonces yo le otorgo ese valor de la aceptación de la honestidad de saber si yo aquí pude hacer algo valioso”.

“Se puede caracterizar al docente rural como una persona con vocación, con la capacidad de reflexionar sobre su quehacer, con la habilidad de adaptarse a las necesidades del contexto, de solventar las circunstancias del medio, como la falta de elementos y lugares apropiados para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, y así mismo lograr estar inmerso en la comunidad, y no solo cumplir con sus deberes académicos, sino apropiarse de los compromisos sociales de esta”.

(Velandia et al., 2014, p. 29)



### **7.2.2 *El modelo pedagógico una tarea por realizar***

Uno de los aspectos fundamentales del Proyecto Educativo Institucional es el modelo pedagógico, pues, define las dinámicas académicas y pedagógicas que orientan el desarrollo de la jornada escolar. En consecuencia, debe ser sensible al contexto y responder a las necesidades reales de la comunidad educativa. Flórez (2005) establece que el modelo es una propuesta inicialmente teórica que abarca los aspectos formativos, de enseñanzas y prácticas del maestro, además, establece las relaciones entre enseñanza y práctica para perseguir los objetivos establecidos, con un enfoque contextualizado e histórico. Por ello, no tendría sentido entonces un modelo pedagógico distante de las capacidades, talentos, y aportes culturales de la misma comunidad.

La Institución Educativa Rural Uveros, tiene al interior de su Proyecto Educativo Institucional la descripción de un modelo pedagógico desarrollista como eje de los procesos académicos de la escuela, según (Hoyos y Cabas, 2004) este modelo:

“Procura intervenir al alumno en sus conceptos previos, influyéndolos y modificándolos a través de sus experiencias en la escuela, mediante experiencias confrontadoras y prácticas contextualizadas. En este plano el estudiante construye sus conocimientos, asimila e interioriza los conceptos y reorganiza sus conceptos previos partiendo de las experiencias de éstos con la vida o con las ciencias”. (p.49).

Por lo tanto, se observa que el modelo propone un encuentro directo con la realidad de los estudiantes y maestros, experiencias de gran valor, pues se orientan por el contexto mismo, es decir, las actividades de los maestros deben apuntar a los distintos problemas que rodean la comunidad, entendiendo problemas como situaciones de la vida diaria que surgen en el entorno, y que claramente deben ir relacionado con los contenidos del plan de estudio. El modelo permite claramente la adaptación del currículo a los aspectos cotidianos y naturales del medio.

En consecuencia, se puede afirmar que el conocimiento de los maestros entrevistados en relación con el modelo pedagógico varía, algunos tienen más claridad que otros, sin embargo, se puede señalar dentro de las prácticas y experiencias de los maestros algunos hallazgos de la forma en que ejecutan el modelo, tal como a continuación describe la maestra Morita:

“Recuerdo que antes yo llevaba a los niños a ver el camino de las hormigas arrieras y ahí hablaba de diversas temáticas como el trabajo en equipo, y la forma en que viven los animales, también íbamos a la huerta y a otros espacios en los cuales les podía enseñar”.

Esas cercanías con el entorno son ideales para el modelo, pues permiten tener un roce concreto con la realidad y con el conocimiento previo de los estudiantes, ya que existen grandes posibilidades de que los niños en su ambiente rural tengan este tipo de encuentros, lo que en definitiva permite que vean con más claridad los objetivos académicos que la maestra o el maestro quieren enseñar. Giroux (1995) hace referencia a lo anterior cuando manifiesta que el maestro debe generar procedimientos y formas de relacionar el saber científico con el callejero, es decir, lo que saben los estudiantes sobre determinado tema, para que desde allí se dé un proceso de transformación del conocimiento y por lo tanto asimilarlo de mejor manera.

Pero, estas posibilidades de llevar a los estudiantes a experimentar conocimientos en ocasiones requieren salir de la escuela, quizás al arroyo, a la represa, al cultivo de plátano... entre otras. Estas actividades se ven limitadas, dado que los rectores evitan este tipo de situaciones por asuntos legales relacionados con pólizas.

Por otro lado, al hacer el análisis de las entrevistas se pudo establecer que hay una interpretación incompleta de los maestros al respecto del modelo pedagógico institucional,

situación que se desprende del poco desarrollo que se le da al modelo en sus diversas dimensiones, a lo cual la maestra Morita, señala que,

Nuestro modelo pedagógico no va con nosotros, es desarrollista, pienso que tiene que ver con los avances, con la vanguardia de los cambios, va como al desarrollo, si y la educación uno debe tener el desarrollo por eso se habla de la educación, el desarrollo de su manera de actuar, de ver frente a lo que tiene frente a lo que hay, porque no es el hecho de que porque yo soy rural, mi educación no debe ser en busca de cambios o de mejoras, si voy mejorando en lo mío pero mejorando en el sentido de que lo que tengo vale mucho y debe ser cuidado y utilizado con base a unas necesidades.

En la misma línea Santo argumenta,

“Es un modelo que hay que reevaluar porque resulta que según el modelo prácticamente estamos formando científicos y no tenemos un laboratorio siquiera, la idea es hacer las cosas de acuerdo al contexto”.

De allí que, algunos maestros consideran que el modelo no es compatible del todo con la realidad que se vive, pues para ellos el modelo pedagógico desarrollista es para aplicarse en contextos sociales con alto grado de científicidad y desarrollo industrial, y así es, el modelo es concebido para aplicarse allí, pero también involucra otros valores importantes tales como la creatividad, la acogida de pedagogías activas, el encuentro con el contexto y la realidad, que son de gran provecho para la escuela.

Entre los hallazgos se pudo evidenciar que cuando se definió el modelo pedagógico en la IER Uveros se conceptualizaron los aspectos teóricos y técnicos del mismo, sin ahondar en las posibilidades reales de su aplicación. Dejaron de lado la socialización de cómo el modelo es capaz de transformar la comunidad, la ruralidad, por tanto, potencia las prácticas de enseñanza aprendizaje. El modelo no exige como tal un camino a lo industrial y a lo tecnológico, sino al desarrollo de personas inteligentes para el contexto, que logren sacar de su entorno lo mejor, respetando la cultura y el devenir histórico. Según las entrevistas a este

modelo le falta ser articulado a las experiencias de carácter medio ambiental y a la convivencia.

Por lo tanto, una de las grandes urgencias que los maestros y directivos deben atender es la reestructuración de este modelo en los términos anteriormente establecidos, para que exista un consenso general y además el conocimiento suficiente del mismo para poder ser llevado a la escuela y a la comunidad educativa. Es importante señalar que dichas necesidades han generado inquietudes en los maestros, como lo expresa Santo,

“yo pienso que para que nosotros tengamos esa situación bien definida debemos tener más sesiones de los docentes con la comunidad para construir un mejor PEI”.

En tanto Margarita considera,

“Le faltan algunas cosas necesarias para adaptarlo al contexto. Creo que le hace falta la parte humana y la inclusión de los niños especiales que tienen dificultades para aprender”.

En ese sentido, se pueden reestructurar los aspectos teóricos y prácticos del modelo desde el rescate de las experiencias de los maestros, para tener una visión acorde a la realidad que rodea el contexto.

### **7.3 Análisis de Programas y Políticas Educativas para la viabilidad de iniciativas que generen el desarrollo de acciones pedagógicas pertinentes en la Escuela Rural**

El presente capítulo está relacionado con el objetivo específico número tres, en el cual se esbozan aspectos relacionados con: el análisis de los alcances de políticas públicas en educación.

En Colombia, se ha procurado dar herramientas para democratizar la educación, pensando en el contexto y sus características. Producto de la lucha y la movilización social se

establece en primera instancia La Constitución del 91 y posteriormente la Ley General de Educación de 1994, abriendo con ello la puerta a la autonomía de las instituciones, con el espíritu de fomentar el derecho de la educación en los diferentes niveles sociales, citados de la siguiente manera en la mencionada Ley 115 en su artículo 5, inciso 6:

“El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”. (p, 2)

Tal fin de la educación lo que busca es resaltar el valor de la particularidad del contexto en un marco de comprensión nacional, por eso desde esta perspectiva las escuelas deben construir sus proyectos educativos con base en las situaciones que rodean directamente la institución, es lo que se denomina autonomía escolar, la cual está orientada por los principios rectores de la Constitución y la Ley de Educación.

Pero lo cierto es que, aun cuando existen políticas claras que manifiestan como debe darse la educación en un país tan diverso, surge la contraparte, y es la aparición de los sistemas empresariales en la educación, que ponen contra la pared a las escuelas y terminan por confundir a los estudiantes. Es el caso de las pruebas estandarizadas las cuales se alejan en muchos casos de los contextos y obligan de cierta manera a unificar el pensamiento en pro de alimentar el mercado y la industrialización. Así, se ve como las escuelas apuntan a mejorar resultados en este tipo de pruebas olvidando por completo los valores culturales que por ley debe maximizar y reconocer.

Como consecuencia de la estructura de globalización en el año 2000 surge una reforma en el ICFES (Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior) pues ya no centraría su evaluación en aspectos cognitivos sino en lo que llamamos competencias y en su base constitutiva los estándares, este nuevo concepto se acoge en los modelos empresariales de los países dominantes y está orientado a crear fuerza laboral para hacer parte del fenómeno de la globalización, tal situación genera un detrimento del pensamiento local y sus contextos.

Por ende, es fácil encontrar que los maestros en sus escuelas observen propósitos fuera de lugar que no se relacionan con las verdaderas necesidades que la escuela debe trabajar, la entrevistada Morita lo pone de manifiesto cuando expresa,

Si tengo conocimiento de PEI y creo que estamos un poco zafados, creo que nosotros debemos tratar de pensar un poco en eso. Como se puede ver en nuestro PEI estamos muy por fuera de lo que realmente deberíamos tener para el medio en el que estamos, propiciar que los educandos y la comunidad en general se preocupe por el lugar donde está, de él o de qué tiene y de cómo lo tiene que aprovechar. Creo que nuestro PEI está por fuera de la realidad en la que vivimos, no tenemos una clara convicción de que estamos en un campo rural y que nuestro modelo pedagógico debe ser enfocado a nuestro medio, a nuestro entorno.

Se evidencia por tanto que en el afán de responder a las expectativas gubernamentales relacionadas con estándares y competencias, las políticas internas de las escuelas se alejan de los preceptos locales, situación que se agrava en los contextos rurales donde hay marcadas diferencias con el actual mundo de la competencia y el desarrollo industrial.

En consecuencia, luego de hacer el rastreo de esta temática se puede pensar que en el campo de la educación rural se han venido gestando metodologías y modelos que tienen como fundamento potenciar sus aspectos particulares, los cuales se han implementado de manera un poco improvisada, es decir, sin la financiación necesaria, sin los estudios profundos de las comunidades y sin la preparación adecuada del maestro. Se puede mencionar algunas de estas iniciativas así: escuela nueva, telesecundaria, post primaria, aceleración del aprendizaje, entre otras, que en su base teórica supondrían una valoración acertada del contexto y una respuesta pertinente a las necesidades, aun no se ha logrado la integración correcta de estos modelos. Londoño (2008) afirma,

La realidad rural debe leerse desde una concepción de territorio como proyecto, que desborde la mirada comunitaria y las lecturas sectoriales e incompletas de la ruralidad, visualice nuevas relaciones entre lo urbano y lo rural, y rescate y fortalezca la cultura rural, para sustentar estrategias de desarrollo en la diversidad.

Una visión territorial sirve como elemento integrador de una historia, de unos actores y agentes, una cultura, recursos naturales, la producción, los mercados, las políticas públicas en educación, salud, vivienda, empleo. (p.60).

La mencionada Ley 115 del 94 hace especial énfasis en la educación campesina como parte de la diversidad, el artículo 64 expresa que es responsabilidad del estado fomentarla para cumplir los objetivos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Nacional que contribuya a mejorar las condiciones humanas del campo, esos mismos propósitos deberían verse reflejados en los currículos de las escuelas rurales, pero son otras las metas que se quieren alcanzar evitando el crecimiento del mismo. Es recurrente la deserción, se presenta de manera permanente, pues en muchos casos el estudiante no encuentra coherente su vida en lo rural con los contenidos e intereses que la escuela le plantea. En consecuencia, la unificación de las escuelas propuesta en la Ley 715 de 2001, se ausenta aún más el carácter de lo particular de las escuelas en la vereda y de las personas que la habitan.

Así, se puede pensar que el Gobierno sigue trabajando en políticas rurales con miras a mejorar los resultados en las pruebas nacionales, tal es el caso del Programa de fortalecimiento de cobertura y calidad para el sector educativo rural, en el cual el Ministerio de Educación Nacional, (2009) plantea como a continuación se expresa,

Se implementa desde el año 2009 como parte de las acciones que adelanta el Ministerio de Educación Nacional para mitigar los problemas que afectan la cobertura y la calidad educativa en zonas rurales ayudando a superar la brecha existente entre la educación rural y urbana. Las acciones se orientan al diseño e

implementación de estrategias flexibles que faciliten el acceso de los jóvenes rurales a la educación; y al desarrollo de procesos de formación y acompañamiento a los docentes que les permitan mejorar la calidad, pertinencia y relevancia de sus prácticas.

De este modo se puede considerar que, aunque se implementen estrategias para mejorar las condiciones de la ruralidad en muchas ocasiones se les pregunta a personas como administrativos que en algunos casos no son conscientes de las necesidades y oportunidades de mejora, lo cual en ocasiones puede llevar a que no se aporte justo donde es necesario.

En tanto, existen modelos flexibles para la educación, con retos de gigantes que buscan crear hábitos educativos en niños con discapacidad, o que estén en hospitalización.

Es de aclarar en este apartado, que fruto del rastreo documental se puede concluir que, actualmente, no se ejecutan de la forma esperada, debido entre otras razones a que el material de apoyo es muy costoso, a la falta personal externo capacitado y que a los maestros no se les instruye en la implementación de esos modelos y además no es considerado política institucional.

Dichos planteamientos posibilitan pensar que en Colombia no ha logrado integrar de manera efectiva las políticas de estado en torno a lo rural, todo lo que se propone no tiene en la mayoría de los contextos el impacto esperado. La escuela y el maestro siguen marchando hacia los fines que su autonomía permite, más allá de eso, es evidente una relación articulada del Estado y la escuela, entendiéndose que esta última se rige por los estatutos del Ministerio de Educación Nacional, pero se hace de manera protocolaria, formal. Las transformaciones no se han gestado y los problemas de siempre siguen tomando fuerza, la deserción, por ejemplo, es uno de los fantasmas que está presente en la realidad de las escuelas colombianas.



Pero porque existe esta disociación entre políticas educativas y escuelas, veamos lo siguiente:

Según (Pérez, 2019, párr.1) existen elementos sustanciales de por qué fracasan las políticas públicas. La primera de ellas hace referencia al análisis descuidado que realizan quienes están encargados de crearlas. En cuanto al estudio de causas y efectos, se le otorga un mismo grado de validez y aplicabilidad en los diferentes contextos de la problemática que se asume. Se necesita por tanto un estudio riguroso de carácter cualitativo que posibilite el acercamiento a las distintas realidades, con la finalidad de establecer soluciones reales y no solo estadísticas que mostrar. Crear políticas públicas demanda un enfoque nacional desde los entornos particulares que la conforman.

Otro elemento que se destaca es la falta de liderazgo en el manejo de las políticas, con la forma en que está planteada la estructura democrática en Colombia es difícil sostener políticas a largo plazo que beneficien al conjunto de la nación, es decir, no hay un liderazgo unificado entorno a las problemáticas sociales que emergen, sino, perspectivas particulares de quienes están en el poder. (Pérez, 2019, párr.10) argumenta de la siguiente forma:

Liderar una política pública implica mantener una visión sostenida en el tiempo sobre los elementos que constituyen un problema público y sobre las acciones necesarias para disminuir sus efectos en un segmento social determinado. La arena de las políticas se suele caracterizar por una constante pugna de poderes donde inciden, en mayor o menor medida, la influencia y la autoridad.

Por lo tanto y aún bajo la conceptualización del artículo mencionado, ante la ausencia de un liderazgo de mirada colectiva y enfoque progresista, es evidente la falta de estrategias y planeación para el marco público. No se ha consolidado por tanto políticas a favor de país en todas sus dimensiones incluyendo lo que tiene que ver con la educación, se ha experimentado

de muchas formas, pero no se ha consolidado una ruta que fortalezca el ámbito de las políticas públicas y en su extensión a toda la nación.

Por otro lado, es importante que se articulen propósitos entre las administraciones, aceptar que se puede seguir construyendo a partir de postulados anteriores. En la actualidad pareciera que quien toma el poder busca borrar toda evidencia del anterior, criticando sus políticas, eliminándolas si es caso, con espíritu revanchista, puede creerse que su objetivo es mostrarse como el camino correcto, con la ambición de fortalecer causas políticas. Debería ser una actitud diferente, en la que se edifiquen esquemas que evolucionen de la mano del trabajo conjunto, sin egoísmos.

En efecto planear de manera eficiente, de la mano con lo dicho en líneas anteriores, implica convertir un problema complejo en situaciones que se puedan intervenir en la realidad. Aceptar que un problema no se puede solucionar en cuatro años parece una tarea imposible para muchos funcionarios públicos. Tomar una decisión lleva implícito aceptar que existen límites en la intervención.

Al igual que en el conjunto de los años y de los Gobiernos se ha venido consolidando la fórmula neoliberal en las diversas agendas nacionales, estableciendo entre líneas que la educación no es un derecho sino que ha de ser lograda por el mérito. En el caso de Colombia gracias a la continua lucha de los maestros y otros sectores sociales el golpe de estas concepciones se ha mitigado solo un poco, esta actitud neoliberal ha llevado a la estandarización de los procesos educativos, y por supuesto traer a la academia un lenguaje empresarial, económico e industrial, que cimienta sus estímulos con base en competencias, eficiencia, eficacia, es un acercamiento a normas técnicas de calidad, incluso muchas escuelas se han certificado bajo diferentes modelos de calidad, Organización Internacional de Estandarización (ISO), Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM), entre otras.

La educación debe ir más allá de estos propósitos comerciales, debe ser vista como un derecho fundamental en el que toda la sociedad debe ser protagonista, desde los hogares, el barrio y la escuela misma, según Serna (2015) se ha creado un mundo en que el nivel de éxito está dado por la relación entre años de escolaridad igual éxito profesional. Los estudiantes de hogares con más ingresos tienen mayor posibilidad de escolaridad, por tanto, tienen mejores y más oportunidades, sin mencionar las relaciones sociales que tienen en la familia.

Siguiendo el discurso neoliberal, el Ministerio de Educación Nacional, establece que todos los esfuerzos deben llevar los procesos educativos al marco de la competencia e internacionalización, establecido literalmente de la siguiente manera: “Cobertura, calidad, eficiencia y pertinencia, son las cuatro políticas educativas que orientan el desarrollo de la educación en Colombia actualmente, con el objeto de llevar al país a competir en el concierto de las naciones” (MEN, 2003, p. 7).

Por tal motivo una política educativa no puede ser válida si hace caso omiso de los contextos en los que los estudiantes y sus familias se desenvuelven, para ninguna nación es viable una política educativa que se aparte de los principios humanos formativos en la que descarte el contexto; ver la educación como una fábrica de producción masiva no es el camino adecuado, en un país tan diverso con múltiples y particulares problemáticas se debería afianzar procesos propios que den paso a la construcción de una sociedad articulada a sus reales condiciones.

La Ley 715 de 2001 trajo consigo un gran aporte a la estructura neoliberal, hubo por tanto una modificación a la legislación educativa nacional, se transformaron a los directivos en agentes administradores, surgieron las evaluaciones anuales de desempeño, la fusión de las escuelas; olvidando el carácter único de las singularidades de cada una de ellas, y además se incrementaron los tiempos para el ascenso, entre otros, según Pulido Chaves (2008)

Este enfoque, que tuvo como eje ordenador la racionalización de los recursos y de la gestión de la educación se complementó con la Ley 70 de 1993 sobre educación para comunidades afrocolombianas, la Ley 70 de 1994 sobre la enseñanza de la Constitución en las instituciones educativas, la Ley 133 de 1994 sobre libertad de cultos, la Ley 324 de 1996 para personas sordas y con limitaciones auditivas, la Ley de Juventud o Ley 375 de 1997 y la Ley 397 de 1997 o Ley de Cultura; así como los decretos 0230, 1278 y 1283 de 2002, entre otros (p. 20).

Con la aparición del nuevo estatuto docente 1278 se da paso a otra estructura neoliberal para el magisterio colombiano y en efecto a toda la comunidad educativa, el mencionado estatuto desvirtúa la profesión docente, el carácter empresarial es visible por cuanto muchos procesos toman forma cuantitativa, el maestro es valorado numéricamente en su desempeño, de esa manera el ascenso también está supeditado a una evaluación, más que ha logros significativos en la academia. Ha surgido en los últimos años un fenómeno que sería interesante estudiar en otra investigación en lo que tiene que ver con la aparición de Maestrías con demanda comercial para maestros que quieren ascender en el escalafón propuesto por el estatuto, ¿se estará también desvirtuando el ejercicio de la investigación en los maestros de Colombia?

El autor Chaves, O. (2014) refiere al respecto que, “Los ocho años de implementación de la política permitieron afianzar el modelo neoliberal concebido para la educación y consolidarlo mediante la implantación de un modelo de gestión” (p.23).

El mencionado sistema se ha consolidado trayendo con ello consecuencias, se ha debilitado la escuela oficial, la desprofesionalización docente, la poca financiación del Estado, la instrumentalización gerencial, la administración con énfasis en el control, el arraigo de las evaluaciones de competencia, y lo que es más preocupante subordinar la escuela a las políticas y metas de desarrollo de índole económica, es decir, el fundamento constitucional,

académico de la pedagogía se unió a los principios de la economía y de las demandas internacionales de carácter neoliberal.

Al mismo tiempo, Guerrero (2003a, 2003b; 2009) y Varela (2003, 2005) establecen que este cambio gerencial en las políticas públicas significa llevar el “mercado al estado”, es decir, lo que se denomina endoprivatización, se supone que al privatizar la educación y acercarla a estos modelos esta se transformaría automáticamente en un agente productivo, donde todo mejorará, de hecho se transformará, pero para cumplir a los intereses mercantiles e industriales que proponen los agentes internacionales de aparta el espíritu particular y las verdaderas necesidades de la escuela colombiana.

Como se puede entrever, estas condiciones globales están determinadas por los aspectos económicos y del mercado, lo que convierte a la educación, además de una mercancía en el campo de la prestación de servicios, en una herramienta para lograr metas en estos tres sentidos: competitividad, internacionalización y mejoramiento de la calidad; dejando en un segundo plano su función social, cultural e intelectual.

De ahí, que se pueda considerar que los esfuerzos de las políticas educativas actuales en Colombia pueden estar impulsando modelos de estudiantes que se alejan de las características locales, cuando deberíamos preocuparnos por formar personas con altos valores, sentido de pertenencia y sobretodo hombres y mujeres de paz. Los imanes globales nos están llevando a la competencia en el campo del poder y el capital, situación que pone en desventaja a los estudiantes que carecen de tal posesión frente a quienes están socialmente beneficiados por el flujo de capital. Al respecto Rincón, O. (2010) manifiesta,

Se observa que las problemáticas, en estos aspectos, siguen afectando casi en las mismas proporciones a los mismos grupos humanos del país: los agentes sociales o individuos menos favorecidos por sus condiciones sociales, aquellos que poseen la

menor cantidad de cualquier tipo de capital, son siempre los más afectados por la ineficacia de los procesos educativos colombianos (p.27).

Por tanto, se aumenta la brecha social y la posibilidad de una sociedad equitativa. Tal situación es evidente, no solo por el acceso a las riquezas, sino también al acceso de oportunidades. Colombia en la actualidad es uno de los países con altos índices de desigualdad en el mundo, y hay que dejar claro que la sociedad actual está planteada para que los más competentes en términos de globalización será quien tenga las mejores oportunidades laborales, entre otros. En este sentido la población menos favorecida estará siempre al margen de las dimensiones mencionadas, y en lo que compete a esta investigación a una mejor educación que se vea representado en un mejor futuro, Rincón, H. (2010) afirma,

En las clases sociales más vulnerables, se identifica mucho más con la adquisición de capital económico y con los fenómenos de poder simbólico generados por la violencia y la pobreza características de estas clases sociales, y no tiene un valor realmente notable la adquisición de capital cultural (p. 29).

Del mismo modo, las políticas empeñadas en aumentar la cobertura han desencadenado en uno de los factores de deserción en Colombia. La gran cantidad de estudiantes que se debe atender en un aula de clase no permite la atención personalizada, y hace difícil que un maestro tenga los espacios para motivar y cumplir con las expectativas de cada uno de sus estudiantes. Dicha situación resulta complicada, pues el desinterés ocupa un gran porcentaje en la estadística de porque los estudiantes entre los doce y diecisiete años salen de las escuelas. Se puede pensar que la sociedad ha llevado a que muchos de nuestros padres de familia de zonas urbanas, pero aún más en zona rural tengan grados de escolaridad bajos y grandes índices de analfabetismo lo que lleva a que estos no tengan las herramientas para respaldar a sus acudidos, en estos casos los estudiantes no cumplen con los objetivos que se le plantean en la escuela por lo que terminan perdiendo el enfoque y salen de la ella.

Muchos de ellos, en el caso rural, acompañan a sus padres en las labores propias del campo, a jornallear o ayudar en los pequeños cultivos que desarrollan.

Todos los perjuicios que el modelo neoliberal ha traído al país, se empeoran cuando todas las perspectivas gerenciales que propone el modelo son mal llevadas por un sistema retrogrado en el manejo de la democracia, podría pensarse en un modelo neoliberal de patrones, de políticos que buscan perpetuarse en el poder y administrar el Estado como cuentas propias, Serrano, J. (2007) manifiesta que:

“Desde la estructura clientelista de la política, es explicable porque, habiendo aumentado el presupuesto para la educación, en aquellas regiones donde los logros escolares no son relevantes para el mercado, no hay coherencia empresarial en la inversión educativa” (p.152).

En las regiones donde los clanes políticos son más evidentes, podemos trazar una línea en la que se observará los pocos logros en educación, mayores índices de analfabetismo y deserción, entre otros, es una relación que requiere de toda una investigación al respecto.

En la consulta establecida por el MEN en el año 1997 para evaluar las necesidades educativas de los pobladores rurales se realizaron una serie de foros entre el año 1997 y 1998 donde se identifican las siguientes problemáticas en las cuales el mismo Ministerio en su momento y ahora ha tenido poco dominio y éxito. Más claro para el caso de básica primaria (como se cita en Perfetti, 2004):

Sistematización de experiencias en el medio rural concebida para todos los pobladores y contextos

Directorio de experiencias significativas de educación rural en Colombia

Identificación de caracterización de oferta y demanda para la formación actualización, y concepción de docentes rurales

Análisis de la inversión pública destinada a la educación rural

Relación entre producción y educación

Condiciones de trabajo y calidad de vida del docente rural

Información estadística del sector

Sistemas de seguimiento, evaluación e información (p.49).

Uno de los principales análisis que se puede hacer de la anterior cita con respecto a la presente investigación es en referencia a un hallazgo de la misma, no hay grandes aportes teóricos y prácticos de una concepción de Maestro Rural, como se ha observado el contexto define de mano de la experiencia a un Maestro distinto con especial valor en el contexto rural, cuyos aportes son fundamentales para la conceptualización de educación rural, llegar a trabajar en lo rural requiere de una mirada particular y porque no, de una serie de destrezas y aptitudes que permitan potencializar los procesos de educación formativa que el medio necesita, la maestra Margarita manifiesta lo siguiente:

“Deben conocer, llegar hasta allá para saber que van a hacer, yo por ejemplo si un estudiante me falta dos o tres días lo llamo, si tengo el contacto con él y si es de un vecino o con los mismos niños, porque no viene porque no llega, tengo una estudiante que tiene dengue y no me ha llegado tengo una estudiante que tiene dengue y la tienen en Montería y ha estado muy mal, hay que llamar preguntar cómo esta. El que venga a trabajar debe saber que viene a una parte con diferentes comportamientos, cosas diferentes, niños sin ningún respaldo, sin mamá ni papá hay unos que viven con particulares, ayudar en la transformación de la sociedad y no se vayan a seguir por caminos equivocados”.



Aunque este seguimiento al estudiante se debe hacer en cualquier contexto, existe por las condiciones del medio una estrecha relación entre el maestro y la comunidad, aquí no solo se llega a impartir una cátedra y a llevar procesos y cumplir con los requerimientos de calidad que propone la escuela, en lo rural, el maestro es directamente responsable de su comunidad en todo momento, viven con ellos, en muchos casos, son padrinos y madrinas de sus mismos estudiantes, es un agente cercano y activo, por lo que ser maestro rural implica una labor consiente de tiempo completo, la maestra Margarita expresa:

“El profe urbano no se dedica a visitar a los niños no los conoce sino en el colegio. Si la rectora convoca la reunión el profesor le da el informe, pero no lo conoce a fondo. En el campo somos más dados a visitar y conocer los padres”.

En términos generales, los maestros rurales no cuentan con una reglamentación específica que regule su vinculación laboral en estas zonas, salvo la bonificación por difícil acceso (Decreto 521 de 2010) que reciben los docentes y directivos de zonas rurales dispersas para compensar gastos de transporte. Esta bonificación consiste en un reconocimiento monetario del 15% del salario básico mensual del maestro para quienes se ubican en zonas de difícil acceso. (Bautista, M. y González, G., 2019. p. 28).

Aunque ésta bonificación representa un incentivo, la verdad de fondo es que no encarna un real aporte a los aspectos académicos y formación que requeriría un maestro que tiene en sus manos la responsabilidad de lo rural, esta nueva Colombia que mira hacia la construcción de la paz, debe tomar verdaderos conocimientos que hagan sólidos los procesos de enseñanza y formación de personas en las zonas rurales, el país solo será sostenible cuando todas sus bases lo sean, y para Colombia la ruralidad es un pilar fundamental que no ha sido lo suficientemente reforzado. De esta forma, Bautista, M. y González, G. (2019) argumentan que,

Los programas de formación territorial de las Secretarías de Educación en general no reconocen de manera clara las necesidades específicas de cualificación que tienen los maestros rurales debido a que:

Se considera que las políticas deben tener un carácter homogéneo.

Existe la idea entre quienes formulan estas políticas de que no es necesario generar estrategias especiales de formación para los docentes rurales.

Las posibilidades de innovación de las Secretarías de Educación en cuanto a políticas de formación docente son reducidas debido a los recursos económicos.

Si bien algunas Secretarías de Educación buscan focalizar a las escuelas rurales en los procesos de formación docente, la condición de ruralidad de los maestros termina siendo una nueva barrera para su cualificación. (p.37).

En la primera consideración, el carácter homogéneo de las políticas públicas, se debe pensar que definitivamente no todos los maestros son iguales y no todos los contextos lo son, creer que tomar todo el grueso de los maestros y formarlos bajo unas estrategias generales hace un verdadero aporte a la enseñanza de los territorios rurales, es un pensamiento desfasado, los maestros entrevistados tienen en común la idea que todo conocimiento pedagógico debe pasar por el proceso de la experiencia y el sentido de pertenencia, las políticas públicas deberían acercarse a los verdaderos actores de los procesos rescatar aportes y determinar las necesidades. Santo expresa,

“Mirar cuáles son las necesidades e intereses de la comunidad, creo que a veces se trabaja aislado de esas necesidades, se traen un montón de conocimientos que al final no van a servir para nada porque están lejanos al contexto.”

## 8 Conclusiones

Los maestros convergen en que existe la necesidad de revisar el PEI de la Institución Educativa Rural Uveros y en su extensión el modelo pedagógico, ellos, acudiendo a su experiencia en el contexto han logrado determinar que no apuntan a los intereses inmediatos de la comunidad, los maestros piden que se articulen concretamente los temas del turismo, el medio ambiente, inclusión, a la macroestructura escolar representado en el PEI. Es pertinente aclarar, que hay una evidente confusión entre los maestros con respecto al modelo pedagógico desarrollista planteado actualmente, se manifiesta una creencia generalizada de que el modelo es solo aplicable en contextos progresistas de vanguardias tecnológicas, esto ocurre por la baja socialización que se dio en su momento, la débil articulación a estrategias de enseñanza aprendizaje y la falta de un enfoque claro. Según los entrevistados lo ideal sería llevar el modelo actual a un estudio general de la planta de directivos y docentes para crear un objetivo común en torno al medio ambiente, la cultura, y la inclusión.

Emerge el concepto de los entes disciplinares como parte de la construcción del saber pedagógico, el conocimiento del maestro sobre su labor en los aspectos académicos y científicos, es decir, un profesional del área, en este sentido un maestro construye saber al reflexionar sobre cómo mejorar la enseñanza de su disciplina, situación que le obliga a tener pleno dominio de los contenidos y seguir aumentándolos con el fin de ofrecer un encuentro de calidad con sus estudiantes, teniendo en cuenta también los aspectos éticos y morales de las personas con las que se comparte, Santo expresa lo siguiente,

“Primero debe tener conocimiento de lo que va a enseñar de su área o ciencia que va impartir, segundo debe tener un conocimiento de todo el contexto socio económico de la región especialmente del lugar de la institución y esto conlleva a que también investigue cómo es la situación socio económica de sus estudiantes”.

El saber pedagógico se forja de la mano de la comunidad, no es un hecho aislado independiente del individuo, es una creación colectiva, en el contexto rural el maestro tiene un rol importante dentro de la misma, establece lazos inquebrantables en los que se aprende del otro, esto le permite tener una mirada contextualizada y cercana, es un sistema en el cual el maestro aprovecha los recursos que le brinda el entorno representado en padres de familia, estudiantes, pares, y en este caso finqueros, para rescatar experiencias y encuentros que convergen en la construcción del saber pedagógico del maestro en la ruralidad.

Los maestros en las entrevistas plantearon que el saber pedagógico debe ser un aspecto trascendental, que no radique exclusivamente en el maestro, sino que se lleve a las diferentes dimensiones de la vida en la escuela y la vida social, todos los aprendizajes y experiencias deben trabajar para edificar mejores espacios educativos y mejores personas, se aprende del otro, y se enseña pensando en el otro.

Para enfrentar el contexto rural los maestros consideran que es bastante importante la adaptación de los contenidos a las situaciones concretas del campo, solo así se logra un aprendizaje significativo y se evita el desinterés de los estudiantes en los aspectos académicos de la escuela, Santo,

“Sí, es importante, el docente cuando llega a la zona rural debe conocer todo lo normal que se hace en esta zona para tratar de adaptarlo y que cuando las reconozca sepa cómo sortear las situaciones para que pueda hacer una mejor práctica docente”

Margarita,

“Los temas, por ejemplo, si vamos a enseñar matemáticas los podemos llevar a la huerta y enseñarles la temática a través de la huerta, aprenderían matemáticas y cómo se cuida la huerta, cómo se hace, cuántos centímetros de acuerdo al producto que se va a sembrar, eso sería aprovechar el medio”.

La experiencia emerge entre los entrevistados como el perfilador del saber, los maestros consideran que todos los eventos en sus vidas brindaron herramientas para la construcción del saber actual, coinciden que la reflexión de las experiencias ha llevado a crear un estilo y un modo de llegar a los demás, con incidencia en la didáctica empleada, los objetivos e intereses en cuanto a educación, también es la vía a la solución de los obstáculos que se presentan de manera espontánea en el aula, les permite enfrentar las diferencias entre pares y además afianzar su compromiso con la comunidad, Morita,

“En el momento en que uno llega en la primera hora de clase uno siempre trata de mirar en sus experiencias porque uno siempre trata de buscar cómo llegar o que cosas buenas dar en ese momento, uno siempre en la primera llegada siempre hay una búsqueda de la experiencia que uno tiene para que ese día se logren... para que ese día sea más a gusto, pienso que en ese momento es que uno busca para que ese momento sea interesante”.

Margarita,

“Cuando a uno se le presenta una dificultad de esa dificultad de ese obstáculo usted aprende, si entonces se aprende a tener la forma, o sea a buscar la forma de cómo solucionar ese problema de la mejor manera posible. Los obstáculos son buenos porque eso le da pie para usted seguir, es como un reto para uno y es entonces pensar que, si eso pasó que no vuelva a pasar, pero si se llegase a presentar ya sabría cómo emprender ya sabría cómo hacer para resolverlo”.

Por otro lado, las entrevistas dieron luces sobre una serie de habilidades que necesitan los maestros para actuar en el contexto rural de San Juan de Urabá, se pueden rescatar los siguientes elementos:

Vocación al servicio de los demás.

Liderazgo en la comunidad.

Adaptación de los contenidos curriculares al contexto, cultura e idiosincrasia.

Todos estos ítems llevan a que el maestro debe tener una relación cercana con su comunidad, transformando su realidad, aportando el conocimiento y la práctica para potencializar el entorno donde labora.

Ahora bien, según Useche, A.(2002) manifiesta que en Colombia se ha implantado un sistema neoliberal en educación que está debilitando las estructuras locales, aumentando la brecha de desigualdad, desconociendo las particularidades del contexto, las políticas educativas existentes basan sus propósitos en aspectos económicos y un modelo industrial globalizado para desarrollar mano de obra y en esa misma medida de consumidores, los maestros consideran que se debe establecer un sistema que mire hacia el campo con políticas educativas eficientes enfocadas desde el territorio y no desde ámbitos generales.

Los maestros siguen expresando las continuas presiones ejercidas desde diferentes dimensiones, una comunidad que le exige resultados, y un ministerio que desde sus políticas obliga cumplir con una serie de protocolos y procesos que como se ha mencionado hacen parte de un engranaje neoliberal, el reto está en que además de cumplir con los aspectos señalados debe también formar ética, moral y académicamente un grupo de estudiantes sin olvidar el contexto, es una labor diaria que exige maestros con altas condiciones y vocación permanente, Morita,

“Uno tiene que ir con mucho cuidado, uno puede embarrarla, es más uno a un estudiante le dices algo que de una vez lo trunca y a un padre de familia haces algo o le dices algo que de una vez te odia u empieza a decir cosas que no son y si tú con la normativa, los cuadros, no los llevas como dice el MEN entonces empiezan a decir: “este maestro está fallando”. Yo pienso que el reto más grande, el trabajo más grande,

está en saber encadenar cada uno de esos procesos y más complicado si le toca un rector que no conozca el contexto, que no apoye, que sea rígido y no busque la forma, que no le guste el entorno, que vea que esto se puede manejar así, alguien que no sea comprometido con las necesidades del contexto”.

## 9 Referencias

- Álvarez, E. (2011). La cuestión del sujeto en la fenomenología de Husserl. *Investigaciones Fenomenológicas*, Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología, 8,97-149.
- Apple, M. (1982). *Educación y Poder*. Barcelona, España:Paidós. . Madrid: Paidós.
- Avalos, B., y Aylwin, P. (2006). *How Young teachers experience their profesional work in chile for in service teacher education*. Ministry of education. Santiago de Chile.
- Avila, L., Cortés, A., y Nieto, M. (2009). *Construcción del saber pedagógico desde los relatos de vida de los maestrantes en docencia de la universidad de la Salle*. Tesis de Maestría. Universidad de la Salle. Bogotá.
- Balderas, I. (2013). Investigación cualitativa. Características y recursos. *Revista caribela de ciencias sociales*, pp. 1-12.
- Banarroch, A., Marín, N. y Briceño, J. (2013). Coherencia epistemológica entre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios colombianos: Comparación de resultados con profesores chilenos y españoles. *Enseñanza de las ciencias*, 31(2), pp. 54-74.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Bautista, M. y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Becker, H. (2009). *Trucos del oficio*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bejarano, J. (1998a). El concepto de lo rural: ¿Qué hay de nuevo? *Revista Nacional de Agricultura*, Números., 922 -923.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vies – ou réciis de pratiques? Méthodologie de l'approche*. Paris: raport au Cordes.



- Blaikie, N. (1991) A critique of the use of triangulation in social research, *Quality and Quantity*, 25, 115-136
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Trotta.
- Boff, L. (2011). *Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los Pobres*. España: Trotta.
- Bolívar, A., Segovia, D. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en la educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: Muralla.
- Bruner, J. (1997). *La Educación Puerta de la Cultura*. Madrid: Edición Visor.
- Bustos Jiménez, A (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Revista Profesorado, de currículo y formación del profesorado*. Vol. 15, No 2.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa*. Nueva York: Paidós.
- Cantero, F. (1997). Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación. *Teoría de la educación*, 9, 115-136.
- Cardenas, P., Soto, A., Dobbs, E., y Bobadilla, G. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educ Educ*, 15(3), 479-496.
- Carrero, M., y González, M. (2016). La educación rural en Colombia: Experiencias y Perspectivas. *Praxis Educativa*, 16(19), 79-89.
- Castaño, J. (2012). De la práctica al saber pedagógico. *Grafías disciplinares de la UCP*, 17, 37-48.
- Castro Monge, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de administración*, 1 (2), pp. 31-54 Julio-Diciembre, 2010.
- Ceña, F. (1993). El desarrollo rural en sentido amplio. *El Desarrollo Rural Andaluz a las puertas del siglo XXI*. Andalucía.
- Chomsky, N. (2001). *La (des) educación*. Barcelona: Síntesis.

- Cohen, N. y Gómez, G. (2019). Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños. Buenos Aires: Teseo.
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Coreth, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*. Barcelona: Editorial Herder.
- Csikszentmihlyi, M., y Csikszentmihlyi, I. (1998). *Experiencia óptima: Estudios psicológicos del flujo de la conciencia*. Bilbao: Editora Descée De Brouwer.
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. la educación encierra un tesoro. Madrid: Grupo Santillana.
- Dewey, J. (1945). *Educación y Experiencia*. Buenos Aires: Losada S.A.
- Dewey, J. (1965). La educación de hoy. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díaz Arce, Tatiana. (2014). La construcción del saber pedagógico y la formación de profesores. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 151 - 165.
- Díaz, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(2), 55-65.
- Díaz, D. (2001). Construcción del saber pedagógico. *Sinopsis Educativa*, 1(2), 13-40.
- Díaz, T. (2014). La construcción del saber pedagógico y la formación de profesores. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 151-165.
- Díaz, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y posgrado*, 22(2), 273-289
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*. 12(1), 88 - 103.

Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Colin.

Eisenberg, N. y Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. España: Desclée de Brouwer.

Fals, O., y Mora, L. (2004). La superación del Eurocentrismo Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. *Polis Revista académica Universidad Bolivariana*, 2(7).

Feixas, G. (2000). *Constructivismo y psicoterapia*. Bilbao: Editora Desclée de Brouwer.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

Forero Quiroga, I. (2013). *El rol docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado*. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C.

Foster, R. (s.f.). Capítulo 3. El mundo roto: adolescencia y cuidado del otro (a propósito de Kids). . En R. Foster, *El cuidado del otro*.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P., y Shor, I. (1996). *Miedo y Osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P., y Shor, I. (2014). *Miedo y Osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT

- Gallart, M.A. (1997). Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 15, pp. 18-24, septiembre - diciembre de 1997.
- García, M., y De Rojas, N. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 11-21.
- Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y ciudad*, (33), 53 - 62.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Guerrero, O. (2003). Gerencia pública en la globalización. Ciudad de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Guerrero, O. (2003). Nueva gerencia pública: ¿Gobierno sin política?. *Revista Venezolana de Gerencia RVG*, 8(23), 379-395.
- Guerrero, O. (junio de 2009). El fin de la nueva gerencia pública. *Revista Chilena de Administración Pública* (13), 6-22.
- Gutiérrez, I. B. (2013). Investigación cualitativa. Características y recurso. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*.
- Halbwachs, M. (1968). Memoria colectiva y memoria histórica. En: *La memoria colectiva*. París: PUF.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Alemania: Fondo de cultura económica.
- Hernández, G. (2013). Docente, profesor, educador y maestro. Obtenido de <https://www.elheraldo.co/columnas-de-opinion/docente-profesor-educador-y-maestro-133508>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª.ed. México: Ed. Mac Graw Hill.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2007). Fundamentos de metodología de la investigación (1°ed.). Madrid: Mc Graw-Hill/ Interamericana Editores S.A.
- Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, 49, 9-26.
- Hoyos Regino, P. E., & Cabas Valle, H. A. (2004). *Curriculo y planeación educativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en educación*, 13(3), 1-27.
- Jimenez, A., Torres, A. (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Knowles, J. y Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping Pedagogies through Personal Histories in Preservice . *Teachers College Record*, 93(1), 87- 113
- Lacruz Inmaculada, Canales, y Glòria, Rovira (2016). LA IMPORTANCIA DE LA AUTORREGULACIÓN Y LA EMPATÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE. *Movimento*, 22(1),157-172
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Educación y Pedagogía*, 18, 43-51.
- Leite, A. (s.f.). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Malaga.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de la Medusa
- Ley N° 115. Ley General de Educación, Bogotá, Colombia, Febrero 8 de 1994.

- Lindon, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memorias y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, sociedad y territorio*, 11(6), 295-310.
- Liston, D., & Zeichner, K. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Liston, D., & Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Madrid : Morata.
- Londoño, L. (2008). Educación en el medio rural y enfoques del desarrollo. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Longa, F. (2010). Trayectorias de vida: Perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes. *VI Jornada de Sociología de UNLP*. La Plata.
- Lozano, I. (2013). La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación. *Pedagogía y Saberes*, (39), 99-106.
- Lozares, C., & Verd, J. (2008). La entrevista biográfico-narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio-personal. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 15(6), 96-123.
- Marco, R. (2000). Diseñar otra escuela desde la educación rural. *Contexto y educación*, 15(59), 63-92.
- Martínez, A. (2009). Conferencia Educación, Maestro y Saber. Universidad Católica Popular de Risaralda.
- Massé, C. (2007). El sistema de la educación en Luhmann desde una perspectiva crítica. *Cinta Moebio*, 30, 296-308.
- Mayz, C.(2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos?. *Educere*, 13(44),55-66.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como performance social*. Mexico D.F: Siglo XXI.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes.

- Mejia, J., Marco, R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Analíticos de Políticas Educativas*, 22(62), 1-31.
- Mejía, M. (2000). DISEÑAR OTRA ESCUELA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR Ciudadanos del Mundo, pero También Hijos de la Aldea, Desiguales y Excluidos. *Revista Contexto & Educação*, 15(59), 63-92.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2003). La revolución educativa. Plan sectorial de educación 2002-2006. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2009). Proyecto de Educación Rural PER. Obtenido de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2003). La revolución educativa. Plan sectorial de educación 2002 - 2006. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Monard, K. (2016). Narrativas Biográficas de Docentes: Experiencias de Adversidad Educativa, Significados y Capacidades. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 67-76
- Molina, M., Blanco, N., & Arbiol, C. (2016). Dejarse tocar para que algo nos suceda. En J. Contreras, *Tensiones fructíferas. Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro.
- Monge, C. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista nacional de administración*, 1(2), 31-54.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 8 (4). pp. 14 - 21. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>

- Orlando Fals Borda y Luis Eduardo Mora-Osejo, « La superación del Eurocentrismo », Polis [En línea], 7 | 2004, Publicado el 07 septiembre 2012, consultado el 02 febrero 2020. URL : <http://journals.openedition.org/polis/6210>
- Pecaut, D., Debod, I. y Pandilla, E. (1976). Ideología y sociedad. Revista Trimestral, Oct-Dic. de 1976. N° 19. pp. 16-30.
- Peirano R., C., Estévez S., S., & Astorga, M. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. Cuadernos De Investigación Educativa, 6(1), 53.
- Penalva, J.(2008). Claves del modelo educativo en España, Madrid: Editorial Muralla.
- Pérez, E. (2001). *Hacia una nueva vision de lo rural. En: ¿Una nueva ruralidad para América Latina?* Buenos Aires: CLACSO.
- Pérez, H. (9 de Enero de 2019). ¿Por qué fracasan las políticas públicas? Obtenido de <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/por-que-fracasan-las-politicas-publicas>
- Pinilla, A. (2016). *Los docentes de la Institución Educativa Técnico Industrial Santiago de Arma: una aproximación a la relación entre su identidad profesional y sus prácticas pedagógicas. Tesis de maestría. Universidad de Antioquia. Medellín.*
- Postic, M. (2000). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales.* Madrid: Narcea.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Madrid: Centro de invesetigaciones sociológicas.
- Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y a su diversidad.* Bogotá: Siglo del hombre.
- Ramírez Castellanos, A. (2015). Educación, pedagogía y desarrollo rural. Ideas para construir la paz. Bogotá: ECOE Ediciones.



- Remolina, G.(2000). Sabiduría, autoridad y libertad del maestro. Orientaciones universitarias. (27), 9-11.
- Repetto, E. (1992). Fundamentos de orientación. Madrid: Ediciones Morata.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 45-55.
- Rey, F. G. (Abril de 2015). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. . (J. F. Torres, Entrevistador)
- Rincón, O. (2010). Análisis de la política de educación actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu (Tesis de grado). Universidad de La Salle, Bogotá.
- Ricouer, P. (2000). Narratividad, fenomenología, y hermenéutica. Barcelona: Análisi.
- Sánchez, A., González, H. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educ. Educ.*, 19(2), 241-253.
- Sanchez, L., Velandia, A., Peña, J. (2014). Aproximación a la construcción del perfil del docente rural: una mirada desde las subjetividades propias y del deporte escolar desarrollada por docentes de Santamaría y Buenaventura (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sancho, J. (2014). Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Praxis Educativa*, 18(2), 24-33.
- Santamaría, J. (2011). Relatos de vida y formación docente: experiencias vividas, historias narradas. *Revista Papeles*, 3(5), 105-118.
- Santiago, M. N. (Dirección). (2004). *Dinámicas de desplazamiento forzado en Urabá*. [Película].
- Serna, E. (2015). Por qué falla el sistema de educación. Medellín: Instituto Antioqueño de Investigación.

- Serrano, J. (2007). Educación y Neoliberalismo el caso de la educación básica rural en Colombia (Tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Shapiro, L. (1997). La inteligencia emocional de los niños. México: Vergara Editor.
- Shön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. *Presentación sobre el conocimiento de la educación americana*. Washington D.C.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Sidorkin, A. (2007). *Las relaciones educativas*. Barcelona: Octaedro.
- Suarez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Revista de Educación*, 28, 49-74.
- Szczepanski, J. (1978). El método biográfico. *Revista de sociología*, 10, pp. 231-259.
- Terigi, F. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales (Tesis de Maestría). Facultad latinoamericana de ciencias sociales, Argentina.
- Tirigi, Flavia (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO.
- Torres, C. (2008). Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*. número 48:, 23.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones*. Madrid: Anthropos.
- Useche Arévalo, A. (2002). Neoliberalismo, Educación y Desarrollo Económico en Colombia. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 2(2), 73-106.
- Van Den Berg, R. (2002). Teacher's meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.

- Varela, E. (2003). Globalización de las políticas públicas y el declive de la soberanía estatal. Cali: Universidad del Valle.
- Varela, E. (2005). Las dimensiones actuales de lo público: a propósito de las interrelaciones entre Estado, management y sociedad. *Pensamiento y gestión* (18), 37-68.
- Vázquez Verdera, Victoria, & Escámez Sánchez, Juan. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(spe), 1-17.
- Vila, E. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la educación*, 31(2), 177-196.
- Wallerstein, I. (1996). El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales. *ISA East Asian Regional Colloquium*,. Seúl, Corea.
- Wallerstein, I. (s.f.). El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales. *ISA East Asian Regional Colloquium*,.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *19*(48), 25-35.
- Zamora, L. (2005). Huellas y búsquedas. Una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate. Colombia.
- Zubiría, J. (2011). Los modelos Pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia

# **ANEXOS**

## **CARTOGRAFÍA**

Institución Educativa Rural Uvero, tres sedes.

Sede principal Uveros.



Sede Balsita IER Uveros



Sede Belén IER Uveros.



**DATOS ENTREVISTA**

ENTREVISTADO: \_\_\_\_\_

ENTREVISTADO: \_\_\_\_\_ (E \_\_\_\_\_)

SESIÓN: \_\_\_\_\_ (S \_\_\_\_)

ENTREVISTADORA: Yaineth Erazo Enamorado (EN YE)

TRANSCRIPTORA: Yaineth Erazo Enamorado (TYE)

FECHA: \_\_\_\_\_

HORA DE INICIO: \_\_\_\_\_

HORA DE FINALIZACIÓN: \_\_\_\_\_

DURACIÓN \_\_\_\_\_

LUGAR. \_\_\_\_\_

PERFIL DEL ENTREVISTADO:

<b>GUÍA DE ENTREVISTA N° 1</b>	
<b>Tema</b>	¿Por qué soy maestro?
<b>Objetivo</b>	Determinar las experiencias que fueron importantes para la elección de la docencia como profesión.

<b>Lista de Preguntas</b>
<p>Cuéntanos un poquito de tu historia, cómo te llamas, dónde naciste como llegaste hasta San Juan de Urabá, todo.</p> <p>¿De dónde vienes? Cuéntame sobre ese lugar.</p> <p>¿Cómo recuerdas tu infancia, tu etapa escolar?</p> <p>¿Cuáles eran los principales retos de esa época?</p> <p>¿Alguna vez en esos años pensaste que querías ser maestro?</p> <p>¿Cuáles fueron las razones, experiencias, situaciones, por la cual llegaste a la profesión?</p> <p>¿Qué significa para usted San Juan de Urabá?</p>



<b>GUIA DE ENTREVISTA N° 2</b>	
<b>Tema</b>	Ambientación del Proyecto
<b>Objetivo</b>	Socializar mediante un dialogo reciproco las características del proyecto y referenciar conceptos previos frente a la temática.

<b>Lista de Preguntas (Serán realizadas en la medida de la socialización del Proyecto)</b>
<p>¿Qué significado tiene para usted el concepto de educación rural?</p> <p>¿Considera que existe una diferencia entre la educación rural y la urbana?</p> <p>¿Cuáles deberían ser los objetivos de educar en lo rural?</p> <p>¿Considera importante su experiencia en el ámbito rural para educar en este contexto?</p> <p>¿Tiene conocimiento del PEI de la IER Uveros?</p> <p>¿Considera que es acorde a las necesidades del contexto?</p> <p>¿Qué significado tiene para usted el concepto saber pedagógico?</p> <p>¿Es importante el saber pedagógico en un contexto de educación rural?</p> <p>¿Qué valor otorga usted a la experiencia adquirida al momento de realizar su práctica docente?</p> <p>¿Qué expectativas tiene frente al desarrollo del presente proyecto?</p> <p>➔ ¿Tiene algún comentario adicional?</p>

<b>GUÍA DE ENTREVISTA N° 3</b>	
<b>Tema</b>	Primeras experiencias y contexto
<b>Objetivo</b>	Establecer como las experiencias en el inicio de la profesión docente se relacionan con el saber pedagógico y la practica en el contexto.

<b>Lista de Preguntas</b>
<p>→ Describe la primera escuela en la que laboraste (Su contexto) ¿Cómo llegaste ahí?</p> <p>¿Cuáles fueron tus primeras impresiones de la escuela?</p> <p>¿Cuáles fueron los retos más representativos a nivel personal de esa primera etapa?</p> <p>→ Describe tu primera clase, tu primer encuentro con los estudiantes en el aula.</p> <p>¿Tuviste problemas académicos o disciplinares con el grupo, o un estudiante en particular? ¿Cómo los enfrentaste?</p> <p>→ Narra sobre los acontecimientos más importantes que aun recuerdas de esa época.</p> <p>¿Esos acontecimientos como los relacionas con tu presente y con tu practica pedagógica?</p> <p>¿Tienes anécdotas que aun recuerdas de esa etapa de tu vida como maestro?</p> <p>¿Consideras que las experiencias de la primera etapa de tu vida como maestro han sido determinantes para los saberes pedagógicos que hoy tienes?</p>

<b>GUÍA DE ENTREVISTA N° 4</b>	
<b>Tema</b>	El contexto actual y su relación con las experiencias
<b>Objetivo</b>	Reconocer la influencia de las experiencias en el contexto rural actual y la construcción del saber pedagógico.

<b>Lista de Preguntas</b>
<p>¿Cómo es un día normal en la escuela para ti?</p> <p>¿En qué aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje recurres a tus experiencias?</p> <p>→ Comenta sobre una situación reciente en la que hallas recurrido a la experiencia, luego narra cómo se construyó tal experiencia, es decir, narra cómo fue en su momento y cómo lo asumiste.</p> <p>¿Crees que tal experiencia es aplicable a otro contexto educativo?</p> <p>¿Qué crees que le hace falta a la formación docente para que puedan estar preparados para su labor como docente?</p> <p>¿Cómo asume sus responsabilidades como maestro? (padres de familia, MEN, Institución, estudiantes).</p> <p>¿Cómo puede beneficiar tus experiencias, trayectoria de vida a la construcción de un PEI para la IER Uveros que sea pertinente para el contexto?</p> <p>¿Qué tipo de saber consideras debería tener un docente que inicia sus labores en el contexto rural de san juan de Urabá?</p>