



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL**

**Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la  
subregión Centro - Sur de Caldas Colombia**

**ÁNGEL ANDRÉS LÓPEZ TRUJILLO**

*Director:*

**Prof. Dr. D. José María Hernández Díaz**

**2022**



**VNiVERSIDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL**

**Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la  
subregión Centro - Sur de Caldas Colombia**

Autor:

Director:

**Ángel Andrés López Trujillo**

**Dr. D. José María Hernández Díaz**

## Agradecimientos a

A quien amo con el alma, por hacer parte de mi vida, **Doralice Trujillo**, este es un logro tuyo madre, gracias por estar siempre en todo, la luz y motivación de mi proyecto de vida.

A mi padre Ángel López Atehortua y hermanos Kimberly, Daniel Mateo y Kristian Felipe por creer en mí siempre.

A la Hermana Elizabeth Caicedo Caicedo, por su apoyo; y a la Universidad Católica de Manizales, por hacer de mi proyecto vida una posibilidad de crecer y progresar como ser humano y como profesional.

Quiero agradecer a mi maestro, el doctor José María Hernández Díaz, director del doctorado en educación de la Universidad de Salamanca y director de tesis doctoral, quien ha dado un visto bueno a mi escrito, gracias a su visión del mundo, sus pautas puntuales, el enorme apoyo a mi proceso investigativo, sus palabras siempre motivadoras, positivas, me imprimió siempre aliento, sus orientaciones y visión de mundo desde lo educativo como esa posibilidad de mejorar y aportar a la transformación.

Al profesor y amigo, el doctor Samuel Patiño, por darme el impulso motivador inicial para emprender este camino; al doctor Carlos Valerio Echavarría Grajales, por brindarme luces sobre la dimensión del mundo rural en Colombia, su pasión y su amor por acompañar a los sujetos en el medio rural; y al profesor doctor Napoleón Murcia Peña, quien ha logrado aportar pautas del objeto discursivo de mi investigación.

A mi amigo el doctor Diego Armando Jaramillo, por ser siempre esa amistad y ese académico que se dona para escuchar y para opinar sobre todos los temas de la vida y del interés investigativo, gracias Diego por estar siempre reconociendo mi trabajo y mi discurso.

Mi compañero de estudio salamantino el Dr. Didier Andrés Ospina, gracias por estar presente en el proceso.

A la Facultad de Educación de la UCM, por la oportunidad de hacer investigación en la educación rural y así emprender una posibilidad de largo aliento que aportará a la transformación del pensamiento educativo y pedagógico, para mí esto representa una esperanza de desarrollo humano en perspectiva sociocultural con el sello personalizante y liberador, el cual llevo dentro de mi ser y hace parte de mi vocación.

## **Dedicatoria a**

Mi familia, los amo y son parte de este logro, del esfuerzo y la dedicación para  
alcanzar los sueños.

A la Universidad Católica de Manizales, acreditada de alta calidad, por hacer  
parte de mi proyecto de vida y desarrollo profesional durante estos años.

Quien creyó siempre en Ángel Andrés ...

A Alejandra Toro Valencia, mi amor te amo gracias por estar en mi vida.

A mis estudiantes, porque es gracias a ellos el aprendizaje logrado y el tránsito  
a este punto de mi vida.

## Contenido

	Pág.
<b>Presentación</b>	<b>14</b>
<b>1. Formulación del proyecto de investigación</b>	<b>17</b>
<b>1.1.Territorio paralelo del escenario objeto de estudio</b>	<b>19</b>
<b>1.2.Plan de investigación escuela rural – experiencia educativa del docente</b>	<b>21</b>
<b>1.3.Información general del proyecto</b>	<b>22</b>
<b>1.4.Elemento ético e impactos esperados a partir del uso del conocimiento</b>	<b>26</b>
<b>2. Capítulo I. Problematicación y contextualización del estudio</b>	<b>27</b>
<b>2.1.Introducción: planteamiento del problema</b>	<b>27</b>
<b>2.2.Ubicación del territorio objeto de estudio</b>	<b>31</b>
<b>2.3.El marco del interés investigativo</b>	<b>32</b>
<b>2.4.Territorio objeto de estudio: zona centro – sur del departamento de Caldas</b>	<b>33</b>
<b>2.5.Subregión de Caldas y subregión bajo Putumayo</b>	<b>36</b>
<b>2.5.1. Caracterización del territorio en perspectiva comparada</b>	<b>38</b>
<b>2.5.2. <i>Visita a la zona rural del departamento del Putumayo</i></b>	<b>38</b>
<b>2.5.3. Estrategia aplicada para el reconocimiento de la experiencia educativa docente en Putumayo</b>	<b>39</b>
<b>2.5.3.1.<i>Momento 1: acompañamiento pedagógico al docente y el directivo.</i></b>	<b>40</b>
<b>2.5.3.2.<i>Momento 2: acompañamiento al docente, padre de familia o cuidador del estudiante rural</i></b>	<b>41</b>
<b>2.5.3.3.<i>Momento 3: evaluación del acompañamiento y generación de compromisos con directivos y docentes.</i></b>	<b>46</b>

<b>2.5.4. Una mirada al escenario socio cultural de la región del Putumayo</b>	<b>46</b>
<b>2.5.5. Pregunta problema</b>	<b>68</b>
<i>2.5.5.1. Tópicos de investigación</i>	<b>68</b>
<b>2.5.6. Tesis</b>	<b>69</b>
<b>2.5.7. Escenario de estudio</b>	<b>69</b>
<b>2.5.8. Objetivos</b>	<b>70</b>
<i>2.5.8.1. Objetivo general</i>	<b>70</b>
<i>2.5.8.2. Objetivos específicos</i>	<b>70</b>
<b>2.5.9. Justificación: la importancia de desarrollar programas de investigación en este escenario socio cultural y educativo</b>	<b>71</b>
<i>2.5.9.1. El aporte institucional y regional</i>	<b>73</b>
<i>2.5.9.2. Megas institucionales de la UCM</i>	<b>74</b>
<b>2.5.9.3. Política pública de apoyo para la pertinencia del proyecto investigativo</b>	<b>75</b>
<b>3. Capítulo II. Debate sobre la escuela rural en América Latina.</b>	<b>77</b>
<b>3.1. Introducción</b>	<b>77</b>
<b>3.2. Revisión epistémica y epistemológica del escenario educativo rural</b>	<b>78</b>
<b>3.3. Escuela rural y su vínculo con lo social, cultural y político</b>	<b>79</b>
<b>3.4. Necesidades identificadas de la escuela en el contexto rural colombiano</b>	<b>98</b>
<b>4. Capítulo III. Experiencia educativa en el contexto de la escuela rural – unitaria, concepto en perspectiva del profesor rural</b>	<b>105</b>
<b>4.1. Introducción</b>	<b>105</b>

<b>4.2.Bases epistemológicas sobre la experiencia: acercamiento al concepto de la experiencia</b>	<b>106</b>
<b>4.3.Emergencia del concepto de la experiencia desde el interés de estudio</b>	<b>110</b>
<b>4.4.¿Qué es la Escuela Rural? Un acercamiento a su definición</b>	<b>115</b>
<b>4.5.La experiencia en la escuela rural</b>	<b>118</b>
<b>5. Capítulo IV. Metodología de la investigación</b>	<b>121</b>
<b>5.1.Introducción</b>	<b>121</b>
<b>5.2.Sobre el diseño metodológico</b>	<b>122</b>
<b>5.2.1. La reflexión de las experiencias desde el enfoque etnográfico reflexivo</b>	<b>124</b>
<b>5.3.Diseño metodológico</b>	<b>126</b>
<b>5.3.1. Fase uno: formulación del proyecto</b>	<b>126</b>
<b>5.3.2. Fase dos: del trabajo de campo</b>	<b>127</b>
<b>5.3.3. Fase tres: análisis de la información</b>	<b>128</b>
<b>5.3.4. Fase cuatro: presentación del trabajo de investigación</b>	<b>130</b>
<b>5.4.Plan de trabajo de todo el proceso por años (síntesis)</b>	<b>131</b>

<b>5.5.Método etnográfico emergente para la recolección de la información</b>	<b>132</b>
<i>5.5.1. Método de etnografía virtual</i>	132
<b>5.5.2. Validación del instrumento para la recogida de la información</b>	<b>133</b>
<b>5.5.3. Trabajo de campo - Acceso al escenario</b>	<b>134</b>
<b>5.5.4. Metodología de la observación no participante</b>	<b>135</b>
<b>5.5.5. Metodología de la entrevista</b>	<b>136</b>
<b>5.5.6. Procesamiento y análisis de la información</b>	<b>137</b>
<b>6. Capítulo V. Resultados y análisis: construcción de sentidos en la experiencia docente en el medio rural</b>	<b>143</b>
<b>6.1.Introducción</b>	<b>143</b>
<b>6.2.Comprensión en torno a la experiencia del profesor en contexto de la escuela rural</b>	<b>144</b>
<b>6.3.Análisis de la red semántica: reflexiones de la escuela rural, perspectiva de la experiencia educativa rural</b>	<b>147</b>
<b>6.3.1. La construcción de una comprensión situada de la experiencia – El profesor de la escuela rural</b>	<b>157</b>
<b>6.3.2. La educación como oportunidad para ampliar la mirada de la realidad del territorio rural</b>	<b>159</b>
<b>6.3.3. Escuela rural: escenario de encuentro sociocultural, ideológico y político</b>	<b>161</b>
<b>6.3.4. Elaboración de hipótesis lograda</b>	<b>163</b>
<b>6.4. Hallazgos en la Escuela Rural</b>	<b>164</b>
<b>6.5. Explorando el modelo educativo de Escuela Nueva</b>	<b>170</b>

<b>6.5.1. Esbozo de la Secuencia Pedagógica (EN): la importancia del modelo pedagógico es la intencionalidad pedagógica</b>	<b>173</b>
<b>6.5.2. Aporte de fortalecimiento al Modelo de Escuela Nueva para su implementación a la luz de prácticas pedagógicas de encuentro</b>	<b>174</b>
<b>6.5.3. Propuesta de fortalecimiento al Modelo Escuela Nueva</b>	<b>178</b>
<b>6.6. Configuración actual de la escuela rural como fenómeno socio cultural en incertidumbre</b>	<b>181</b>
<b>6.7. Reflexionar un poco más sobre “lo rural”</b>	<b>185</b>
<b>6.8. La actualidad de la dinámica educativa rural: experiencia educativa docente en tiempos de pandemia</b>	<b>193</b>
<b>7. Capítulo VI. Conclusiones y discusión: aporte a la experiencia educativa en el medio rural</b>	<b>197</b>
<b>7.1. Desplazamiento de su hogar a la institución rural</b>	<b>199</b>
<b>7.2. La experiencia como posibilidad de reconocimiento del fenómeno educativo rural</b>	<b>202</b>
<b>7.3. Recomendaciones generales</b>	<b>209</b>
<b>7.3.1. Recomendaciones en la mirada comparada</b>	<b>214</b>
<b>Referencias</b>	<b>217</b>

## Lista de figuras

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Comprendiendo la experiencia del docente rural. Fotografía del trabajo de campo en la sede rural San Juan de Bedouth	14
Figura 2. Zonas de Influencia proyecto de investigación	20
Figura 3. Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca	22
Figura 4. Imagen analogía planteamiento problema.	27
Figura 5. Éxodo Rural. Pintura Os Emigrantes, de Antonio Rocco.	28
Figura 6. Casa rural abandonada. Pintura Éxodo Rural, de José Ángel Álvarez Gala	30
Figura 7. Alto de Letras – Nevado del Ruiz	30
Figura 8. Ubicación del territorio objeto de estudio – departamento de Caldas – Colombia	31
Figura 9. Zona de influencia en la investigación - departamento de Valle del Cauca – Colombia	32
Figura 10. Subregión centro del departamento de Caldas. Manizales, Villamaría, Chinchiná, Palestina y Neira	34
Figura 11. Paisaje Cafetero, pintura del Maestro Luis Guillermo Vallejo	36
Figura 12. Puerto Leguízamo, 40 % del territorio del Putumayo	37
Figura 13. Sede Nuevo Futuro del Centro Educativo Rural Santa Marta	42
Figura 14. Zonas afectas por el cultivo ilícito en Colombia	47
Figura 15. Aumento de cultivos ilícitos en Colombia	48
Figura 16. Puerto Leguízamo - Putumayo, zona rural visitada	49
Figura 17. Investigador jugando fútbol en la escuela, sede rural del Putumayo	68
Figura 18. Escuela rural vereda Alto Corinto, zona rural de Manizales	69
Figura 19. Niños de escuela rural multigrado – unitaria. Sede rural Nuevo Futuro – Puerto Leguízamo Putumayo	72
Figura 20. Desolación Rural	80
Figura 21. ¿Desarrollo rural?	92
Figura 22. Escuela rural alto de letras Villamaría Caldas	115
Figura 23. Escuela rural Alto de Letras, municipio de Villamaría, Sede rural ASPAR.	117

Figura 24. Los héroes en Colombia sí existen, son los profesores rurales	118
Figura 25. Aula rural unidocente	119
Figura 26. Diseño metodológico etnográfico reflexivo	126
Figura 27. Lo intimidante de la situación.	127
Figura 28. La indiferencia del investigador	128
Figura 29. Procedimiento de análisis de la información	129
Figura 30. Fase presentación	130
Figura 31. Proceso de comunicación durante el Delphi	133
Figura 32. Plan de análisis: construcción de sentidos	140
Figura 33. Triangulación de la información de la investigación	142
Figura 34. Procesamiento de la información - Flujo de un proceso de análisis cualitativo	141
Figura 35. Red Semántica de la experiencia educativa docente en el contexto de la escuela rural	146
Figura 36. Categoría Experiencia educativa docente	147
Figura 37. Categoría Gestión docente en pandemia	151
Figura 38. Categoría Sesgo urbano en lo rural	153
Figura 39. Categoría El profesor de la escuela rural	157
Figura 40. Escuela rural	164
Figura 41. Categoría Escuela rural – unitaria	166
Figura 42. Categoría Modelo Escuela Nueva	170
Figura 43. Aula multigrado en una sede rural del Putumayo	175
Figura 44. Categoría Escenario social, cultural y político de la escuela rural	181
Figura 45. Sede rural Centro Educativo Santa María, Puerto Leguízamo, Putumayo	185
Figura 46. Categoría Proyecto de vida en la ruralidad	189
Figura 47. “Perdón profe, pero hasta acá no se escucha” ¿Educación “virtual”?	195
Figura 48. Categoría Conflicto social y político actual	201
Figura 49. Encuentro con el docente en aula multigrado. Aula sede La Llanada	208
Figura 50. Centro Educativo Santa María, Puerto Leguízamo – Putumayo.	214

**Lista de tablas**

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Escenarios de indagación	18
Tabla 2. Plan PHVA. Cronograma de actividades	23
Tabla 3. Comparativo entre subregión caldense y subregión del Putumayo	51
Tabla 4. Proyección población de Manizales por comunas y área rural. Año 2017	62
Tabla 5. Sedes rurales del municipio de Villamaría	63
Tabla 6. Sedes rurales del municipio de Chinchiná	64
Tabla 7. Sedes rurales del municipio de Neira	65
Tabla 8. Sedes rurales del municipio de Neira	66
Tabla 9. Sedes rurales del municipio de Palestina	67

## Presentación

El escrito presenta el estudio de un fenómeno socioeducativo en la **escuela rural**<sup>1</sup> en el foco de uno de sus principales actores sociales: el docente (director rural – profesor de aula multigrado - educador, profesor, maestro), en el lugar instituido socialmente de la educación rural.

El propósito investigativo estuvo centrado en la experiencia educativa del profesor de la escuela rural para manifestar su realidad educativa; se privilegió su voz para reconocer su propia visión educativa,

los saberes, relaciones socioeducativas y culturales, y cómo la escuela rural ha tenido cierta emanación en la comunidad y en proyectos de vida.

El proceso investigativo tuvo como objetivo comprender las usanzas del profesor de escuela en la subregión centro –sur del departamento de Caldas – Colombia, a través de un diseño metodológico cualitativo con enfoque etnográfico de corte reflexivo (etnografía reflexiva) orientado por la comprensión de las personas en un escenario social donde se desarrollan diferentes



*Figura 1.* Comprendiendo la experiencia del docente rural. Fotografía del trabajo de campo en la sede rural San Juan de Bedouth.

<sup>1</sup> La Escuela rural o escuela multigrado, unidocente en la región latinoamericana, es equivalente en Europa a la **escuela unitaria o polivalente**, aquí, de ahora en adelante se mencionará en el texto como escuela rural. Es importante concretar que existen **escuelas en el medio rural** que tienen perfectamente condiciones para funcionar como una escuela urbana, por lo anterior se precisa para la investigación se centró en escuelas con aulas multigrado de básica primaria y se comprende entonces el concepto adoptado como el de escuela rural diferente al de escuela en el medio rural.

procesos de interacción, ello trasciende el plano tradicional de la etnografía, la cual describe e identifica dinámicas de grupos sociales.

El documento muestra en principio la presentación del plan de investigación “Escuela rural – experiencia educativa del docente”, en este apartado se hace la formulación del proyecto, el contexto, el planteamiento problema, los objetivos, metodología y cronograma de actividades.

Luego, se abre paso el debate sobre la escuela rural en América Latina, el cual permitió identificar el estado latente de la escuela rural unidocente - multigrado. En este levantamiento de información formal se posibilitó el reconocimiento epistémico del estado de la cuestión sobre la escuela rural, donde se hace un acercamiento al concepto de la escuela y lo que significa pensar los procesos de educación alrededor de un escenario particular, se logran desarrollar una serie de conclusiones y se esboza la brecha existente entre los procesos de educación rural y las diferencias con el proceso educativo urbano.

Las categorías fundantes del proceso son la *escuela rural* como escenario objeto de estudio, la *educación rural* como un proceso singular en comunidad y en perspectiva sociocultural y la *experiencia educativa* del docente-profesor-maestro en el contexto rural; tres ejes interrelacionados con los cuales se tuvo el propósito de aportar a la comprensión de dicha experiencia.

La experiencia educativa docente en el contexto de la escuela rural se aborda como un concepto en perspectiva del profesor rural. La revisión teórico-conceptual da cuenta de esto, y tuvo como propósito la revisión y el acercamiento a perspectivas teórico - conceptuales a la luz del interés investigativo relacionado con las experiencias educativas del profesor de la escuela en contexto rural. Ahora bien, se aborda la comprensión de la experiencia en perspectiva ontológica, en tanto de dicha experiencia se logra a partir de las maneras humanas de vivenciar las diferentes circunstancias socioculturales, educativas y políticas del fenómeno que vive el docente en un contexto históricamente reconocido como un escenario campesino, afrodescendiente,

etnoeducativo, agrícola; pero, además, un escenario vulnerado y vulnerable en perspectiva de garantías y equidad de desarrollo.

En la metodología de la investigación se define el estudio, el cual será de enfoque cualitativo y su diseño metodológico de investigación **etnográfica de corte reflexivo**, relegando métodos cuantitativos ajustados al paradigma positivista; además desde el principio reflexivo se posibilita la interpretación y comprensión de los diferentes fenómenos estudiados, se desarrolla el método y se configuran las técnicas e instrumentos de recolección de información, procesamiento de la información, análisis y construcción de sentidos en torno a las experiencias del docente sujeto de estudio en el escenario escolar rural.

Los resultados y hallazgos están centrados en las diferentes interpretaciones construidas a partir de la reflexión y la configuración de sentidos, con los cuales el sujeto de estudio ha desarrollado sus acciones en el escenario de interacción, la escuela rural.

El procesamiento y análisis de la información recolectada propició la construcción de sentidos en la experiencia docente en el medio rural. Los resultados posibilitaron el acercamiento a perspectivas conceptuales relacionadas con el proceso educativo rural, se ratifican las hipótesis al respecto del proceso educativo en la escuela rural, derivan emergencias categoriales a partir del objeto discursivo asociado a la *escuela rural* como escenario educativo socio cultural y *la experiencia* desde una perspectiva antropológica en la mirada del docente. Se logran desarrollar una sucesión de deliberaciones sobre la escuela rural como escenario sociocultural y educativo en una realidad compleja y llena de posibilidades desde adentro; al mismo tiempo, una realidad donde se evidencia y se ratifica la hipótesis planteada en materia de política pública inconsistente ante las particularidades de dichos escenarios distantes de lo urbano.

Las conclusiones de la investigación permiten generar interpretaciones del fenómeno de *urbanización* que históricamente ha sufrido este escenario educativo; se reconoce dicho escenario

como una pendiente del sistema educativo y social en perspectiva de pensar una educación con calidad, hacia una transformación socio cultural. No obstante, se logró reconocer el esfuerzo docente, su gestión que de forma autónoma genera en sus estudiantes y comunidad rural posibilidad y esperanza, esta que es tan esquiva, tan distante para estos habitantes que en muchos casos no han tenido acceso a mínimos de lujo o de vida con calidad, lo que genera una cuestión profunda en la forma de interpretar el concepto de vida digna. Para último en este apartado, se hacen algunas recomendaciones frente al abordaje de la gestión educativa rural en la perspectiva del docente, sus posibilidades como agente de cambio y su aporte al desarrollo endógeno en este territorio.

Finalmente, se espera que este ejercicio investigativo se convierta en un referente para encontrar una comprensión asertada de la experiencia docente en una realidad educativa compleja, que trasciende el escenario convencional del currículo y de un sistema educativo claramente pensado para lo urbano. El lector tiene en el escrito una mirada crítica y reflexiva en la perspectiva sociocultural y pedagógica de un escenario donde el docente construye día a día su experiencia, como sujeto, como profesional y como parte de una comunidad que está en constante incertidumbre, pero con todas las posibilidades humanas de avanzar y ser reconocidos en un mundo complejo.

## **1. Formulación del proyecto de investigación**

Las diferentes reflexiones del proceso se lograron concretar de manera evidente en los testimonios de los docentes rurales indagados. En total se accedió a diez sedes rurales en municipios del departamento de Caldas, también se hizo un ejercicio investigativo en dos regiones adicionales: dos municipios del Valle del Cauca y el municipio de Puerto Leguízamo en el

Putumayo en Colombia, siendo estas las siguientes instituciones educativas y sus respectivas sedes a saber:

**Tabla 1.**

**Escenarios indagados**

<b>Sede rural</b>	<b>Institución educativa</b>	<b>Municipio</b>
Escuela rural vereda Alto Corinto	Santa Teresita del Niño Jesús	Manizales
Sede José Acevedo y Gómez - vereda El Cholo.	Institución Educativa Aguacatal	Manizales
Sede rural Adolfo Hoyos Sede A	Institución Educativa Adolfo Hoyos Ocampo	Manizales
Sede rural Escuela El Arenillo Sede B	Institución Educativa Adolfo Hoyos Ocampo	Manizales
Sede Letras	Institución Educativa Juan XXIII	Villamaría – Fresno
Sede rural ASPAR	Institución Educativa ASPAR	Villamaría
Sede principal	Institución Educativa El Trébol	Chinchiná
Sede San Francisco La Esmeralda	Institución Educativa El Trébol	Chinchiná
Sede Jhon F. Kennedy	Institución Educativa Llano Grande	Chinchiná
Sede rural Ceilán	Institución Educativa Ceilán	Bugalagrande
Sede Satélite Pedro Vicente Abadía	Institución Educativa General Santander de Guacarí	Guacarí
Sede Tigriillo	Centro Educativo Santa María	Puerto Leguízamo

Sede Nuevo Futuro	Centro Educativo Santa María	Puerto Leguízamo
Sede La Llanada	Centro Educativo Santa María	Puerto Leguízamo
Sede San Juan de Bedouth	Centro Educativo Santa María	Puerto Leguízamo

### 1.1. Territorio paralelo del escenario objeto de estudio

Esta es una región del país donde los diferentes fenómenos socioculturales y económicos afectan de manera sustancial la cotidianidad del proceso educativo rural. En el *capítulo I. Problematización y formulación del estudio* se logra la **caracterización del territorio en perspectiva comparada** para esbozar diferencias en perspectiva del docente rural, principalmente desde su quehacer pedagógico y comunitario.



*Figura 2.* Zonas de influencia del proyecto de investigación.  
Fuente. Elaboración propia

## 1.2. Plan de investigación escuela rural – experiencia educativa del docente

La investigación cualitativa pretende realizar acercamientos a las experiencias educativas del docente en el escenario escolar rural y así reconfigurar la realidad educativa en la mirada de este importante actor social. La investigación se desarrolló en la subregión centro-sur caldense, donde el acercamiento a instituciones en el medio rural permitió privilegiar las voces de los docentes y algunos habitantes del campo para estar al tanto de su posición sobre lo educativo, sus saberes, sus relaciones sociales, culturales y si la escuela rural ha sido influencia de algún modo en los proyectos de vida de los actores. La Fundación Compartir (2019) afirma que

Discurrir la ruralidad como un continuo que se entreteteje en los territorios permite afirmar que Colombia es “más rural de lo que pensamos” (PNUD, 2011). Cerca del 95% del territorio colombiano tiene uso rural, y el 5% restante corresponde a uso urbano (DANE, 2017). Esto contrasta con la distribución de la población en los territorios: el 77,8% de la población habita en cabeceras municipales, el 7,1% en centros poblados y el restante 15,1% lo hace en territorio rural (DANE, 2018). (p. 9)

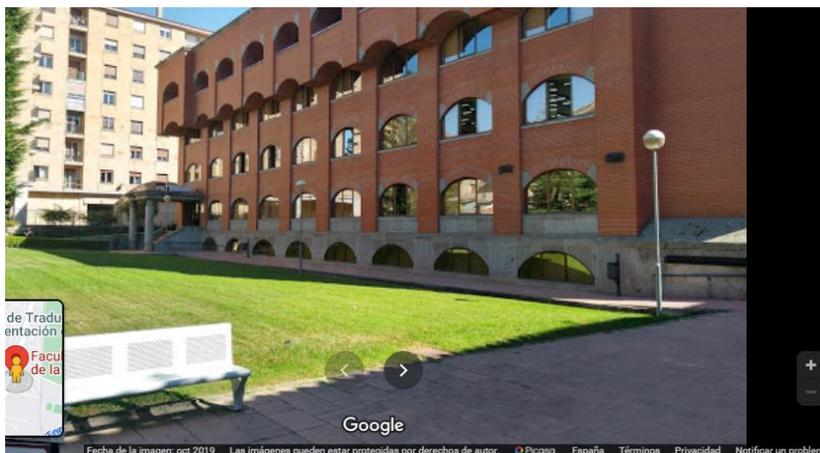
En este sentido, se puede observar solo en los datos cómo el escenario educativo urbano de manera contradictoria posee un protagonismo marcado frente al rol del proceso educativo rural, en un país agrícola por excelencia y donde la posibilidad de visualizar dicha realidad permite abrir una luz de esperanza para aportar al desarrollo humano, social y cultural de estos territorios.

Una investigación con este propósito permite iniciar otro camino más de oportunidades desde una concepción educativa, en este caso un ejercicio que se inicia en la escuela en la mirada del docente.

### 1.3. Información general del proyecto

Tesis doctoral Universidad de Salamanca 2022.

- **Institución educativa formadora:** Universidad de Salamanca España –USAL.  
**Facultad de Educación** Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca +34 923 294 630  
[educa@usal.es](mailto:educa@usal.es) (Grados), [mastereseducacionsa@usal.es](mailto:mastereseducacionsa@usal.es) (Máster) <http://educacion.usal.es>  
[@EducacionUsal](#)



*Figura 3.* Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca  
 Google Maps (2019).

- **Filiación institucional financiadora:** Universidad Católica de Manizales -UCM.  
 Acuerdo N<sup>o</sup>. 113 del 30 de septiembre de 2020, del Consejo Académico UCM, por medio del cual se aprueba el proyecto de investigación.
- **Título:** “Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro - Sur de Caldas”
- **Doctorando:** Mg. Ángel Andrés López Trujillo
- **Director de tesis:** Dr. José María Hernández Díaz
- **Grupos de investigación interesados:**  
 GIR. Helmantica Paideia, Doctorado en Educación Universidad de Salamanca.  
 Educación y Formación de Educadores (EFE), Universidad Católica de Manizales.







	cautela ética con respecto a los potenciales usos de lo que se reconoce en la exposición de los resultados.																
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

#### **1.4.Elemento ético e impactos esperados a partir del uso del conocimiento**

El fin último de este trabajo investigativo es el reconocimiento de experiencias educativas docentes de la escuela rural y la posibilidad de formar maestros para esta zona, la cual requiere de personal capacitado en materia educativa y social que genere un pensamiento más profundo sobre la importancia de la educación para la vida y para el desarrollo humano.

Por ser investigación con docentes y habitantes rurales se firmará un consentimiento informado antes de aplicar cualquier instrumento en este proceso.

El enfoque sociocultural se convierte para el proceso en un principio ético de operatividad, puesto que es nuestro interés desde lo humano visibilizar el proceso desde la mirada narrada del docente rural, sus condiciones de trabajo y cómo esto afecta su ser en un contexto que, sin duda, es distante de las comodidades de la ciudad y las tecnologías digitales para el proceso de comunicación y acceso a la información. En este sentido, el reto está en hacer llegar la información a todos y cada uno de los copartícipes de la investigación y producir reflexiones con posibilidades de aporte a la transformación de la realidad investigada.

## 2. Capítulo I. Problemática y contextualización del estudio

“La educación rural y la vida en el campo están mediadas por relaciones de poder mercantil, que es sinónimo de desarrollo. Ello genera pérdida de identidad y de la tradición cultural, y la población más afectada es la campesina” (Arias Gaviria, 2017, p. 60).

### 2.1.Introducción: planteamiento del problema

A partir de la base sustantiva socio histórica – política se logra la configuración de la problemática central y el interés de estudio: la escuela rural como escenario de prácticas educativas en la mirada docente a ser comprendidas; desde este enfoque se profundiza sobre ¿Cuáles son los estudios que han sido desarrollados al respecto?, en tanto se

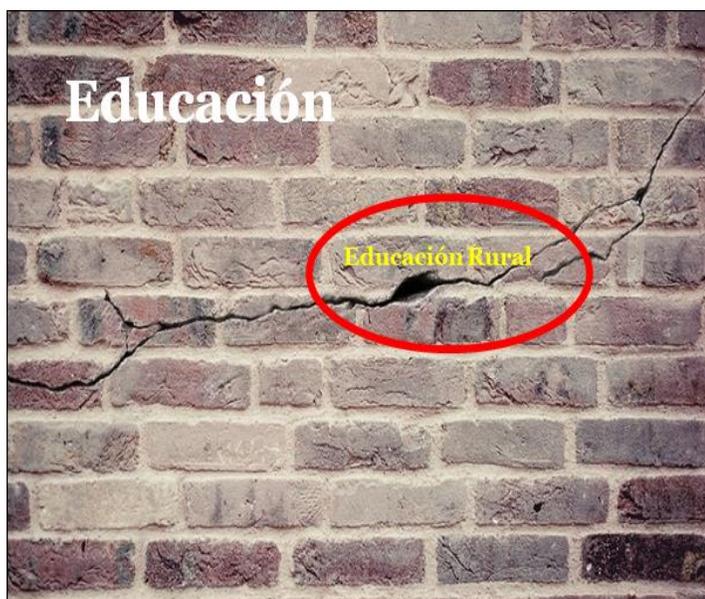


Figura 4. Imagen analogía planteamiento problema.  
Fuente. Elaboración propia.

**devela la gran fisura en el campo de la educación al no tener procesos rigurosos de investigación que den cuenta de los diferentes fenómenos socioculturales (capítulo II);** y lo que, de una u otra forma, condiciona la ruralidad en lo educativo, identificando poca visibilidad de la escuela rural en el medio académico, ello en perspectiva del docente y los diferentes aspectos que hacen parte de la experiencia.

Es así como **se encuentra la necesidad de desarrollar procesos de investigación en la escuela rural que aporten a la comprensión de la experiencia docente**, por lo que es clave “[...] repensar lo que actualmente se entiende por rural y sus implicaciones” (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 2)

En segundo lugar, se hizo una revisión a los planes de desarrollo regional y departamental, donde se logra identificar un esfuerzo loable por la cobertura de los diferentes espacios escolares en la ruralidad caldense; sin embargo, en esta lectura se hace evidente que la cobertura es insuficiente porque el Estado y la gobernación no poseen una estrategia consistente en términos de calidad educativa y lo que esta implica. Por esta razón, las facultades de educación y las instituciones formadoras de maestros (centros docentes y organizaciones internacionales) deben centrar su atención en este sector de manera específica evitando los sesgos y la centralización de las dinámicas educativas rurales.



*Figura 5. Éxodo Rural. Pintura Os Emigrantes, de Antonio Rocco.  
Fuente: Economipedia*

Existen otros aspectos inmersos en el fenómeno social y educativo de la escuela rural y en la perspectiva del docente, dado que los procesos pedagógicos en la escuela rural o multigrado

desarrollados a la luz de la modelo Escuela Nueva (EN) en la teoría buscan la formación del estudiante centrandose en él su aprendizaje por medio del aprendizaje colaborativo, pero, al explorar la práctica y escuchar las experiencias educativas de los profesores en este escenario, se puede develar e interpretar que no tienen la capacidad, en ocasiones la competencia pedagógica y en otras el recurso didáctico, administrativo y locativo suficiente para garantizar a los estudiantes un servicio educativo de calidad y más importante que se ajuste a los intereses propios de su vida cotidiana, aparentemente existe un "sesgo urbano" en las ofertas académicas y que exigen resultados iguales de lo urbano en la ruralidad. De lo anterior se puede resaltar lo siguiente:

Aunque el modelo educativo está bien planteado, realmente el propósito de la Escuela Nueva no se cumple, pues las aulas multigrado de la escuela rural, en las que se sigue el trabajo colaborativo entre estudiantes de diferentes grados, presentan una división que en la práctica no es funcional.

De tal suerte que la deserción pedagógica, la deserción por adaptación, por acceso (distancias de lugar donde se habita a la escuela, problemas de vulnerabilidad asociados a la familia y la comunidad) generan una *marginalización* del escenario educativo y, por ende, de oportunidad frente a otros ciudadanos rurales y urbanos.

Adicionalmente, se genera una situación particularmente difícil para la ruralidad en el país debido al conflicto armado que durante más de cincuenta años padeció el país: encuentro de desplazados (víctimas) con personas que antes fueron parte de los grupos al margen de la ley ahora resocializados (victimarios). Ante esto, el profesor rural no está capacitado para el abordaje de estas situaciones que requieren de procesos de construcción social y de paz.



*Figura 6.* Casa rural abandonada. Pintura Éxodo Rural, de José Ángel Álvarez Gala. Fuente: Artelista.com



*Figura 7.* Alto de Letras - Nevado del Ruiz. Fuente: Wikiloc.

### ***Hipótesis 1.***

La educación rural ha sido un fenómeno socio-educativo desatendido debido a políticas de extracción e inequidad social, que a su vez está relacionada con la precariedad en la implementación de derechos fundamentales, sociales y culturales que permita sufragar las penurias de las personas en temas de salud, educación y saneamiento básico. Esto además de insuficientes condiciones locativas y materiales para el óptimo desarrollo de las escuelas en el sector rural.

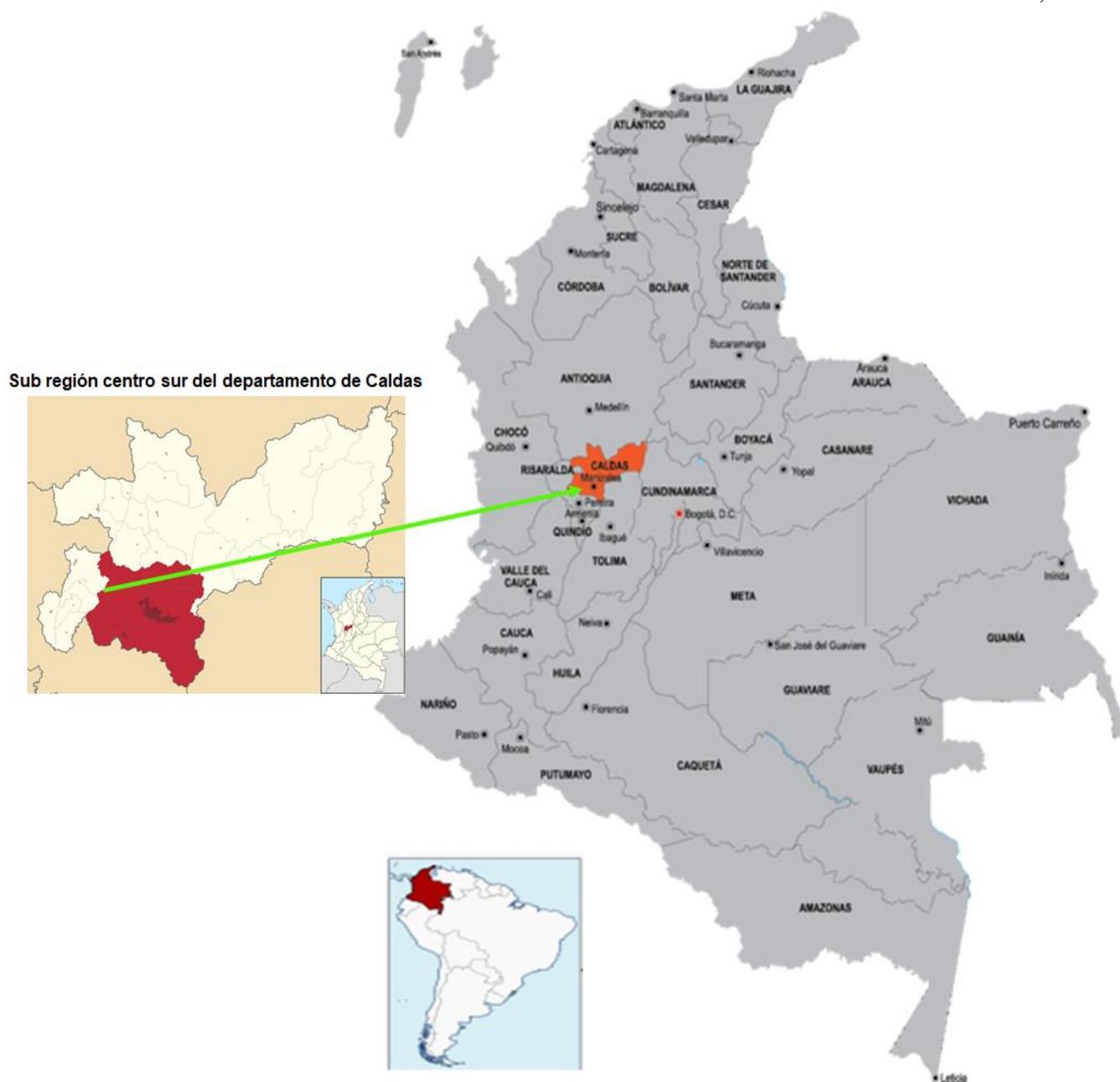
### ***Hipótesis 2.***

La ausencia de una política en educación consistente con las necesidades de alfabetización, cobertura, permanencia y calidad educativa rural, limita el desarrollo de nuevas concepciones y prácticas de la educación rural.

### **Población y muestra.**

En una población finita de 157 docentes rurales en 5 municipios, la población accesible se delimita a 30 docentes rurales en la subregión centro sur de Caldas, de los cuales fueron coparticipes 12 docentes rurales con su respectiva sede. La determinación del tamaño muestral es ajustado a la disponibilidad, recursos de desplazamiento y el tiempo.

## 2.2.Ubicación del territorio objeto de estudio



*Figura 8.* Ubicación del territorio objeto de estudio – departamento de Caldas – Colombia  
Fuente. Elaboración propia.

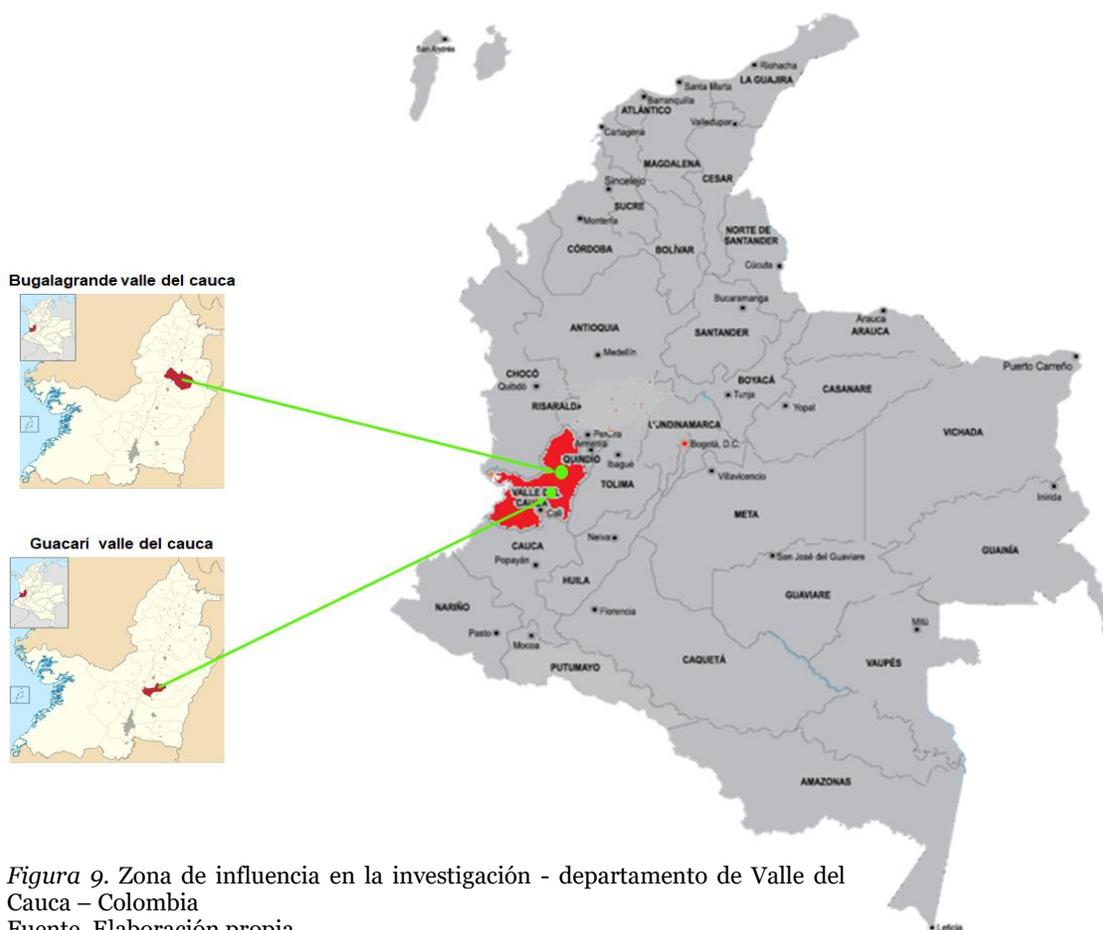


Figura 9. Zona de influencia en la investigación - departamento de Valle del Cauca – Colombia  
Fuente. Elaboración propia.

### 2.3.El marco del interés investigativo

La Escuela Nueva es el modelo que hace fuerte los procesos de las escuelas rurales en Caldas, no es un dato menor reconocer en la investigación estos procesos que se logran consolidar con gran potencia en los últimos 25 años en la región; sin embargo es importante que estos procesos se logren visibilizar desde la experiencia propia del profesor rural, las buenas prácticas que ellos construyen a la luz de un modelo pedagógico que en esencia siempre busca la integración de la diversidad en un mismo espacio el aula de la escuela rural. A pesar de esto, desde la revisión de antecedentes se observa que no son claros los procesos desarrollados (el cómo) en la práctica

pedagógica y demás situaciones en la escuela rural, aquellas dificultades que se pueden presentar en la enseñanza, los diferentes procesos de aprendizaje y las influencias externas al proceso de formación que se desarrolla en la escuela que de una u otra forma se relacionan con variables del entorno del estudiante y del profesor, asuntos que configuran la experiencia educativa y la escuela desde adentro.

El discurso político y visible por las redes da cuenta de un modelo que sin duda es significativo para este espacio educativo en el medio rural, pero no da cuenta de forma consistente de lo que afronta el profesor en la escuela rural, partiendo de las diferencias en las dinámicas en este escenario campesino con respecto de las dinámicas educativas que se dan en la escuela de la urbe.

#### **2.4.Territorio objeto de estudio: zona centro – sur del departamento de Caldas**

El departamento de Caldas hace parte del triángulo del café, el cual está compuesto por los departamentos de Caldas, Risaralda y Quindío, ubicados geográficamente en la zona centro del territorio colombiano en plena cordillera de los Andes (cordillera central). Esta ubicación es privilegiada para gozar de diferentes paisajes y variedad de elementos de la naturaleza, aquí se esboza un territorio rico en biodiversidad, su fauna y flora en Caldas y específicamente la zona centro-sur subregión para el estudio posee diferentes latitudes, altitud y orientación del relieve variadas, las cuales permiten la posibilidad de encontrar en la investigación situaciones absolutamente diversas para las experiencias docentes en contexto rural.

En el departamento se encuentran diferentes variables climáticas: las zonas frías de páramo en los municipios de Neira, Manizales y Villamaría; más hacia el sur occidente de la subregión, zonas cálidas y húmedas en los municipios de Chinchiná y Palestina. Manizales, municipio

principal de esta subregión, comparte con todos los municipios las diferentes variables geográficas y climáticas. A continuación, se presenta un mapa de la subregión.

### El dato

“545 mil personas habitan la subregión centro-sur de Caldas, 78 mil de ellas en la Zona Rural” (Área metropolitana impulsará municipios del centro sur de Caldas, 2019), 27523 habitantes son de la zona rural de Manizales, municipio capital del departamento de Caldas, según el boletín estadístico de perfil del sector educativo año 2017 de Manizales, equivalente al 6,9 % de la población manizaleña.



Figura 10. Subregión centro del departamento de Caldas. Manizales, Villamaría, Chinchiná, Palestina y Neira. Fuente: Duque (2019).

Duque Escobar (2013) expresa al respecto del escenario objeto de estudio lo siguiente:

[...] la Subregión Centro-Sur, constituida por cinco municipios: Chinchiná, Manizales, Neira, Palestina y Villamaría, donde habitan más de 500 mil habitantes de los cuales 420 mil son urbanos y 78 mil rurales. Si bien el futuro de Manizales depende de los municipios vecinos, el empleo y desarrollo futuro de tales centros urbanos periféricos, dependerá de su articulación urbana a la capital y de la expansión de su infraestructura económica y social hasta ellos. (p. 3)

En términos de mejora de la práctica pedagógica, el departamento es referente a nivel del país con la implementación del modelo Escuela Nueva, “El modelo de Educación Rural con escuela nueva ya es política educativa departamental, mediante resolución. El modelo llega al

93,6% de las escuelas del campo en Caldas” (Gobernación de Caldas, 2019). Este es un avance significativo para la escuela rural del territorio objeto de estudio; la investigación pretende hacer un ejercicio reflexivo sobre las experiencias educativas docentes rurales de esta subregión y comprender su realidad, que más allá de tener un horizonte pedagógico, al menos en lo político definido este requiere de otros aspectos fundamentales para su buen desarrollo, y otras variables relacionadas con la infraestructura educativa con que se cuenta, el contexto social, político, cultural y económico actual que viven los campesinos y cómo esto influye en dichas experiencias docentes. “[...] En razón de lo anterior, la bibliografía revisada alude a la necesidad de articular la formulación de programas con procesos de investigación cualitativa que garanticen la participación de las comunidades rurales” (Rivera, 2015, p. 112).

En este sentido, la investigación desarrollará talleres pedagógicos y ejercicios de comunicación que permitirán conocer testimonios de los docentes, buenas prácticas sociales y educativas que hayan tenido en su quehacer, las cuales podrán ser sistematizadas para ser reconocidas ante comunidades académicas e instigar a la gestión de procesos educativos innovadores y pertinentes en el ámbito donde se desarrollan.

## 2.5.Subregión de Caldas y subregión bajo Putumayo<sup>2</sup>

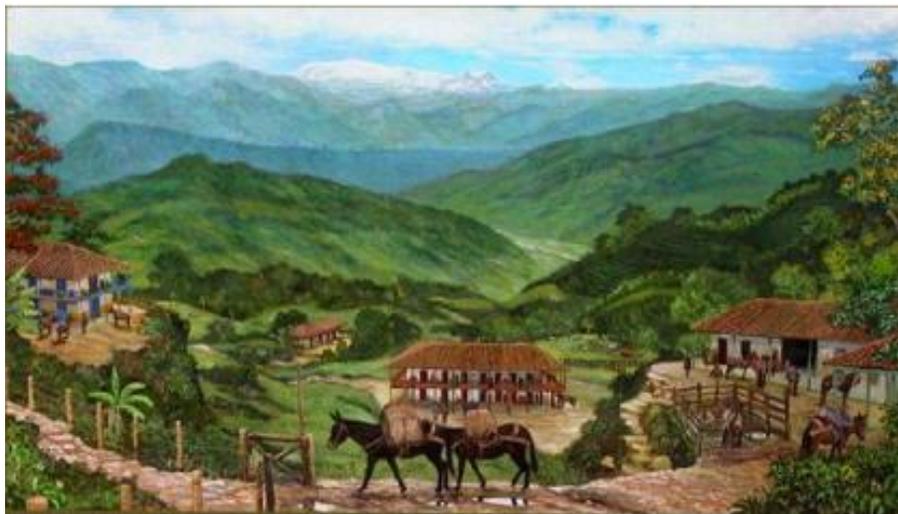


Figura 11. Paisaje Cafetero, pintura del Maestro Luis Guillermo Vallejo.  
Fuente: Duque (2019).

Las actividades económicas que se practican en la subregión caldense son: la agricultura, especialmente la del café (industrialmente), y otras para la producción de la papa, frutas de clima frío (manzana, el feijoo, el plátano), las leguminosas y las hortalizas.

Acciones económicas de mínima serie son los maderables, minas (oro, plata, plomo, zinc, hierro, caliza, cobre y antimonio) y la ganadería.

---

<sup>2</sup> Parte de esta información se logró gracias al trabajo realizado en el contrato de prestación de servicios no. 09-2021 del 13 de septiembre de 2021 para la Corporación para el Desarrollo de Caldas, por lo cual su uso en la tesis no representa en absoluto la toma de autoría o derechos morales de dicha información; por el contrario, se otorga el crédito y la propiedad intelectual si fuera del caso a la Corporación para el Desarrollo de Caldas, al Ministerio de Educación Nacional, a la Gobernación del Putumayo y el Consorcio Comité de Cafeteros de Caldas – CRECE, también a aquellas personas que han formado parte de este trabajo para dichas organizaciones. Por lo anterior, el uso de la información tiene fines académicos y no debe ser usada como evidencia de ningún tipo de acción en el pasado, el presente o el futuro de las organizaciones y personas y/o comunidades que puedan tener algún tipo de afectación con lo escrito, así mismo, la responsabilidad de lo aquí expresado la asume el autor de la tesis.

La actividad del turismo es un relevante espacio monetario en esta zona, la cual crece progresivamente, en especial por el paisaje cultural cafetero, también los festejos y lugares turísticos de esta zona centro sur del departamento de Caldas.



Figura 12. Puerto Leguízamo, 40 % del territorio del Putumayo.  
Fuente: Naciones Unidas Colombia (2006).

A continuación, y para comprender con una mayor profundidad el proceso educativo rural, se hace una ampliación a otra zona del país donde el escenario socio educativo se ve afectado por diferentes inconstantes o variables económicas, que inciden en la dinámica del quehacer docente. La mirada es realizada en el departamento del Putumayo, municipio de Puerto Leguízamo zona rural. La visión comparada se hace en perspectiva del docente rural.

El paralelo comparativo entre ambas regiones, a partir de un diagnóstico de las vicisitudes que vive un docente en su experiencia educativa en el contexto rural, considera la práctica pedagógica y la participación comunitaria desde un enfoque sociocultural.

### **2.5.1. Caracterización del territorio en perspectiva comparada**

El departamento del Putumayo está ubicado al suroccidente de Colombia, formando una larga frontera con la República del Ecuador. En el occidente, el departamento cuenta con un piedemonte (zona Andino-Amazónica) que baja hacia la zona amazónica, una selva tropical que se extiende al oriente hasta el departamento de Amazonas. En el piedemonte se encuentra el Valle del Sibundoy, una de las zonas más disputadas por los grupos armados ilegales, y la más poblada después de Puerto Asís. La base naval de Puerto Leguízamo, cerca de la cual creció la cabecera del municipio, controla la navegación por el Río Putumayo. El municipio de Puerto Leguízamo constituye más del 40 % del territorio del Departamento. El centro de población más importante es el municipio de Puerto Asís. (Naciones Unidas Colombia, 2006, p, 3)

### **2.5.2. Visita a la zona rural del departamento del Putumayo**

El proceso de indagación posibilitó una visita a Puerto Leguízamo en el departamento de Putumayo, de lo que se genera un ejercicio comparativo entre esta y la subregión centro sur del departamento de Caldas, escenario objeto del estudio de la investigación, con lo cual se puede esbozar de forma global algunas de las diferencias entre dos escenarios rurales donde las realidades sociales son diversas.

El ejercicio en el marco de la investigación en esta región se realizó enfocado al acompañamiento pedagógico de actores sociales partícipes activos de la institución educativa rural Centro Educativo Santa María, la cual tiene a su cargo diferentes sedes rurales, entre las cuales están las siguientes:

Sede Tigrillo

Sede Nuevo Futuro

Sede La Llanada

Sede San Juan de Bedouth

El trabajo tuvo 3 momentos.

### **2.5.3. Estrategia aplicada para el reconocimiento de la experiencia educativa docente en Putumayo**

Este proceso tuvo como intención, además de la descripción del escenario indagado, el acompañamiento pedagógico en las aulas para identificar fortalezas y debilidades en el proceso de implementación de los planes y reconocer e intercambiar buenas prácticas de los docentes. Este trabajo de tinte investigativo tuvo una duración de 2 horas en cada una de las 4 sedes visitadas.

Se inició con el saludo y la presentación del investigador responsable del acompañamiento, así como de la intención de la visita, la cual estuvo orientada a la reflexión del relato directivo y docente respecto de su práctica educativa rural.

En la visita a las 4 sedes rurales se realizó un ejercicio de motivación con rector del Centro Educativo Santa María y con cada uno de los docentes de la sede rural, el ejercicio tuvo 2 horas aproximadamente por cada sede.

#### *2.5.3.1. Momento 1: acompañamiento pedagógico al docente y el directivo.*

Primero se realizó una charla con el director rural a manera de introducción frente al proceso de acompañamiento pedagógico y la posibilidad de generar a partir de este encuentro posibilidades para el mejoramiento de su gestión en perspectiva de los conceptos y prácticas educativas.

Se trabajaron los fundamentos para la implementación de los planes de área y de aula de los docentes visitados y se hizo con el director un plan de trabajo para garantizar el acompañamiento de este a sus docentes en el marco de sus planeaciones; no obstante, el trabajo logrado permitió esbozar un plan de acción para la semana institucional de diciembre, donde no solo abordarían aspectos de la gestión académica, sino que además trabajarían en los procesos de las demás áreas de gestión institucional.

¿Cómo se realiza una evaluación?

En realidad, son pocas las oportunidades de capacitación en una región de tan difícil comunicación como las veredas que conforman el CER Santa María; entre algunas estrategias o formas de capacitación que poseen los maestros de esta localidad se encuentran las siguientes:

- ✓ Capacitación por medio de talleres, orientados por compañeros docentes que han recibido capacitaciones en algunos temas de interés educativo.
- ✓ Conferencias orientadas por personal enviado por la Secretaría de Educación.
- ✓ Autodidáctica.
- ✓ Estudios universitarios a distancia, especialmente con la Universidad Mariana de Pasto.

- ✓ La práctica investigativa.
- ✓ Encuentros permanentes de los equipos de área

El Decreto 1290 de 2009 es la normativa a la cual se responde en el Proyecto Educativo Institucional –PEI; en este último se citan todos los aspectos legales del decreto, lo cual es importante porque significa que institucionalmente se atiende la política educativa, no obstante, no se define un sistema institucional de evaluación que tenga en consideración métodos o estrategias evaluativas propias de la práctica educativa de las mismas sedes de la institución, o estrategias y métodos de evaluación soportados desde referentes académicos de la evaluación vigentes (últimos 5 años).

Es importante destacar que lo anterior no representa en ningún momento una forma de deslegitimar las prácticas evaluativas desarrolladas, pero sí la invitación a hacerlas visibles y reconocidas institucionalmente, lo cual representaría una reivindicación de las prácticas mismas del CER Santa María y de sus docentes como agentes evaluativos.

#### ***2.5.3.2. Momento 2: acompañamiento al docente, padre de familia o cuidador del estudiante rural***

Se comenzó con un saludo cálido a la docente y al grupo de 7 niños que hace parte del aula multigrado de la sede Nuevo Futuro, localizada en la rivera de quebrada o caño brazuelo en la vereda Santa María, zona rural de Puerto Leguízamo departamento del Putumayo.

El actor educativo con el que se desarrolló este segundo momento es una profesora que tiene a su cargo el aula multigrado de la sede Nuevo Futuro del CER Santa María.



Figura 13. Sede Nuevo Futuro del Centro Educativo Rural Santa Marta.

La docente rural “Yuli”, quien se encuentra en clase de Matemáticas, hace un acompañamiento a sus estudiantes y les prepara actividades para disponerse al seguimiento.

Se consultó por la planeación de área y planes de aula, a lo cual la docente menciona varios asuntos:

1. Sobre el modelo Escuela Nueva, el material no es suficiente o no aplica al contexto educativo rural, en este caso la zona en la cual la profesora se encuentra.

En gran parte del año lectivo no llega el material de Escuela Nueva, modelo educativo adoptado para el proceso educativo rural del Putumayo y de la gran mayoría del territorio rural de Colombia. La profesora mencionó *la caja de recursos* que, en teoría, dicho modelo implementa en la escuela, pero que **en su aula no existe**.

2. La profesora ha realizado sus propias actividades para el desarrollo de las clases, debido a que en lo suministrado por parte de la Secretaría de Educación (el Estado) a la docente, no estaban las fichas, que son elementos direccionados desde los entes correspondientes para el desarrollo de su práctica docente y contemplados en el modelo de EN; e incluso, en el caso de poseerlas, tampoco se ajustarían a las necesidades particulares de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes (Multigrado).

3. Otras de las dificultades de la docente para poder gestionar su aula multigrado es que debe comprar el material con sus propios recursos, pero al momento del estudio la docente ya tenía agotado todo el material.
4. Una limitante relacionada con la anterior, y de gran relevancia, es la distancia en *la línea (bote)* a Solano en el departamento del Caquetá, zona más cercana a la sede rural Nuevo Futuro, la cual es de 3 horas río arriba. La profesora debe pagar para mandar a traer el material, es decir, además del costo que asume por los recursos pedagógicos, debe pagar el mandado<sup>3</sup>.  
  
Viajar ella misma es más complejo porque la línea sale el lunes a las 6:30 a. m. y llega a las 5:30 p. m. y los viernes es igual, el problema es que ella no puede porque debe atender sus estudiantes, la única opción es que sea festivo o dejar de dar la clase, lo cual afecta el proceso educativo.
5. Frente al plan de área: se cuenta con las guías, algunos libros de Escuela Nueva y un libro de la editorial Santillana que la profesora pudo rescatar porque hace 6 meses cuando llegó a la sede “*esto estaba abandonado y lleno de sapos y ranas el aula [...]*”.
6. El techo no tenía tejas. Gracias a la gestión del director, se consiguieron láminas de zinc. La docente se ha adaptado y trabaja con material de ella que trajo de sus otras experiencias.
7. Debido a la falta de conexión de internet, la docente ha tenido que utilizar estrategias y recursos pedagógicos propios para subsanar tal carencia en el escenario rural, “*ha tenido que adaptar el área a sus posibilidades*”.

Con respecto al plan de área de ciencias naturales, este ha sido el que ha adelantado con más fuerza o énfasis; sin embargo, la profesora no ha tenido el tiempo suficiente para avanzar en

---

<sup>3</sup> Diligencia para poder adquirir los materiales de aula, en este caso en manos de un tercero, generalmente ajeno la gestión de la escuela.

los demás planes de área, pero advierte que se encuentra en el desarrollo de sus planeaciones, argumenta que con base en lo anterior ha sido complejo el manejo de tiempo para estos asuntos, en la institución se pretende que en la semana institucional ella podría estar organizando este proceso.

Con lo anterior es importante mencionar que, los docentes multigrado poseen grandes limitaciones ajenas a la práctica de su saber, pero que lo afectan de manera directa, aunado a ello el tener que saber de diferentes áreas es complejo puesto que ellos son licenciados o profesionales en área disciplinar específica.

Posteriormente, se realizó una charla sobre la evaluación institucional con el docente y los padres, y se utilizó como recurso didáctico para la explicación un video de El chavo del ocho denominado “El examen de recuperación”

Se dejan aportes desde todas las categorías planteadas: planes de área, de aula, aprendizajes, cultura, participación comunitaria, proyectos pedagógicos productivos, alianzas, cultura.

**Participación comunitaria y proyecto pedagógico productivo.** Se dejaron pautas para los padres de familia con el docente, una de estas es la posibilidad de generar participación comunitaria en los procesos de transversalización que se desarrollarán próximamente con la huerta escolar, la cual será una posibilidad de vinculación de todos los actores sociales inmersos directa o indirectamente en la escuela.

Diligenciamiento del plan de acción. Lo que falta del año y proyección próximo año. Está relacionado con el plan de acción construido en el acompañamiento 1 con el rector (Director rural).

### **Con los estudiantes**

- *Actividad rompe hielo*

Con los niños se realizó la actividad “Pelota capitana” para incentivar el trabajo en equipo e independiente de las edades (aula multigrado). Esta actividad tiene como objetivo conocer diferentes formas de desplazamiento: en cuadrupedia, hacia atrás, de lado, adelante, a la pata coja, corriendo y andando a través de la práctica de juegos y tareas. Se realiza de la siguiente manera: por equipos ubicados en filas, uno detrás de otro, y con el balón sujeto entre sus pies, con un pie o dos de separación aproximadamente, menos el capitán de cada equipo, que se coloca en frente de su fila a una distancia convenida con su balón. A una señal del profesor, el capitán pasa el balón al primero de la fila, esta se la devuelve y se sienta. El capitán repite la acción ordenadamente con los integrantes de su fila, hasta que llega al último, quien cogerá su balón y pasará a ocupar el puesto del capitán; éste se colocará en el primer puesto y todo el equipo tendrá que pasar sucesivamente por el puesto del capitán.

En esta actividad, ganará el equipo que primero termine el ciclo.

#### Momento de motivación

Actividad de reconocimiento de sus nombres. Una reflexión inicial sobre la alegría y se dan pautas para el tema del cuento pedagógico.

#### Instrumento de gobierno estudiantil:

Se hace una actividad para aportar al desarrollo socio afectivo (El preguntón)

#### Dinámica que fortalece el trabajo colaborativo.

Se hace el taller de lectura con los niños, el cuento pedagógico y se logran realizar actividades colaborativas para ayudarse entre todos con la lectura, se evidenció que existen grandes dificultades en este aspecto.

Frente a lo anterior, se hace el acompañamiento a los procesos de aprendizaje e identificación de fortalezas y retos alrededor de las formas de trabajo, el rol del docente, los momentos de la clase, los aprendizajes y el uso de recursos.

Recomendaciones y compromisos, **los cuales están enmarcados en la semana institucional a continuación del informe.**

*2.5.3.3. Momento 3: evaluación del acompañamiento y generación de compromisos con directivos y docentes.*

El acompañamiento pedagógico resultó pertinente para el docente, quien expresó la necesidad de continuar clarificando la estructura de sus planeaciones conforme los lineamientos y estándares ministeriales, y presentó el plan de área de matemáticas en físico, el cual cumplía con las directrices, no obstante, plantea el docente que continuará haciendo mejoras a su programa en esta área específica en la semana institucional del mes de diciembre de 2021.

**2.5.4. Una mirada al escenario socio cultural de la región del Putumayo**

Las acciones de capital más relevantes son la agricultura, la ganadería y la minería. Se recalcan los cultivos de maíz, plátano, yuca, piña, chontaduro fruto y para palmito, caña de azúcar y en menor escala arroz, ñame, hortalizas y fríjol.

En la visita se pudo conocer, a partir de la observación del territorio y apoyado en relatos de docentes, que para los campesinos su principal actividad económica es el cultivo ilícito de la hoja de coca, asunto que representa una “infrarealidad”, la cual se puede interpretar como una dinámica latente en el contexto y que afecta de manera directa la gestión docente. En el 2019, Colombia tenía 69 mil hectáreas de cultivo de la hoja de coca, pasó a tener 96 mil el año 2020 y 120 mil hectáreas el último año.

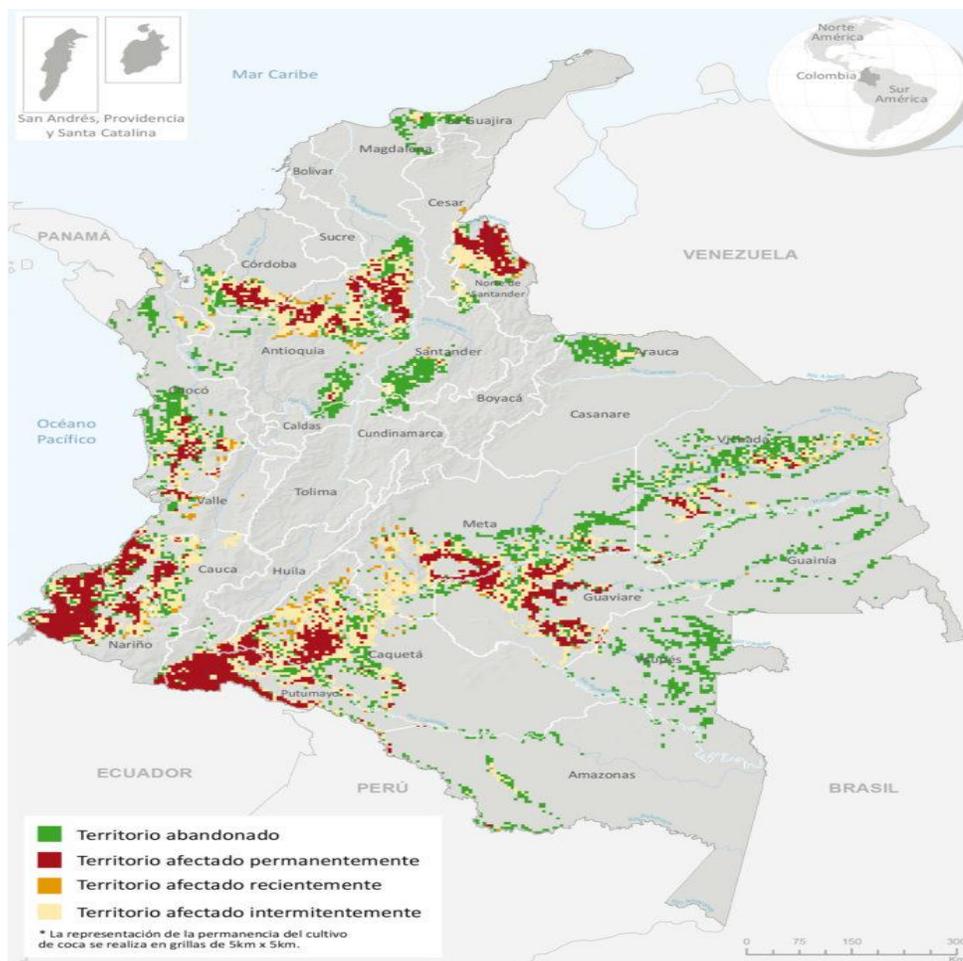


Figura 14. Zonas afectas por el cultivo ilícito en Colombia. Fuente: Periódico El País (2014).

Así lo da a entender el informe entregado por la Oficina contra las Drogas y el Crimen - UNODC, de la Organización de Naciones Unidas -ONU, que señaló además que el incremento de los cultivos se concentra en los departamentos de Cauca, Nariño, Caquetá, Norte de Santander y Putumayo.

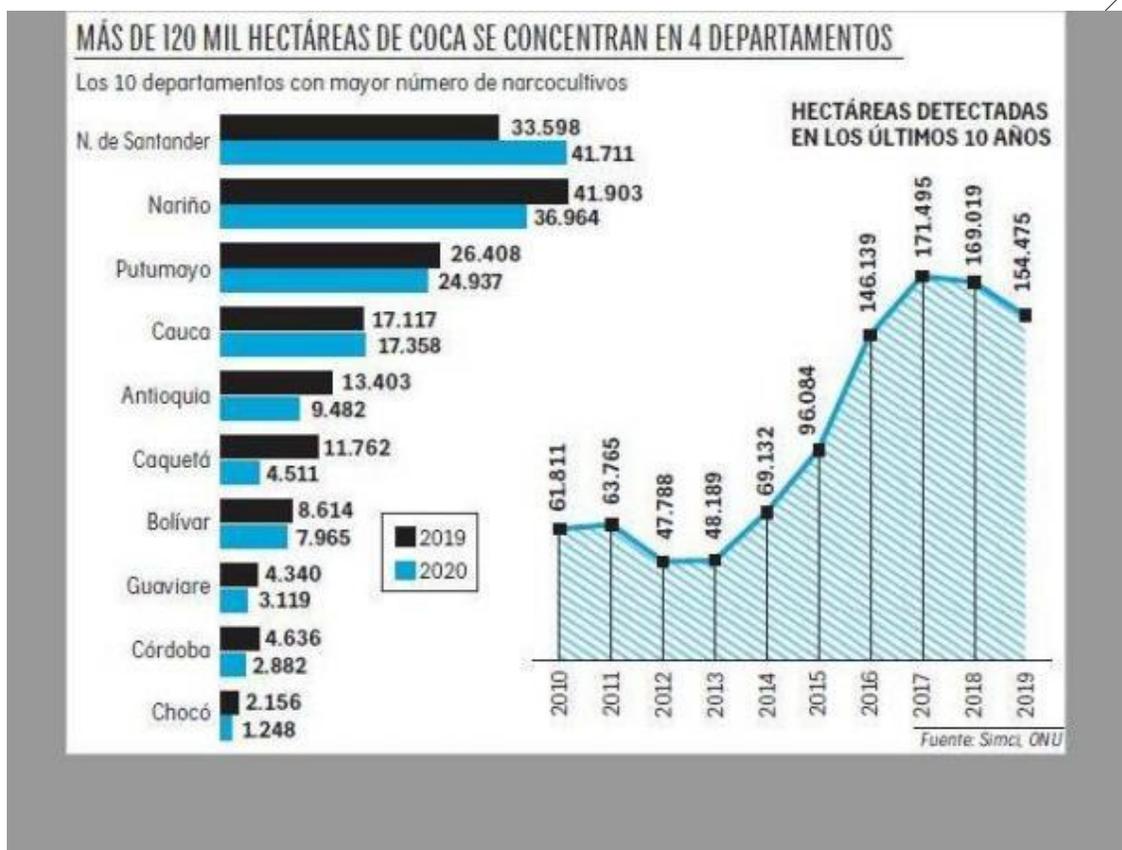


Figura 15. Aumento de cultivos ilícitos en Colombia  
Fuente: Zuluaga (2020).

Este panorama es preocupante sobre todo en regiones como Nariño y Putumayo, dice Bo Mathiasen, representante de la UNODOC, en donde se concentra el 49 % del total de los cultivos de coca, con 29.755 hectáreas y 20.086 hectáreas sembradas respectivamente.

Fue justo Bo Mathiasen quien señaló las principales causas del crecimiento de los cultivos ilícitos en el país, destacando entre ellas la presencia de nuevos grupos que se disputan el negocio y el aumento del precio del kilo de hoja de coca.

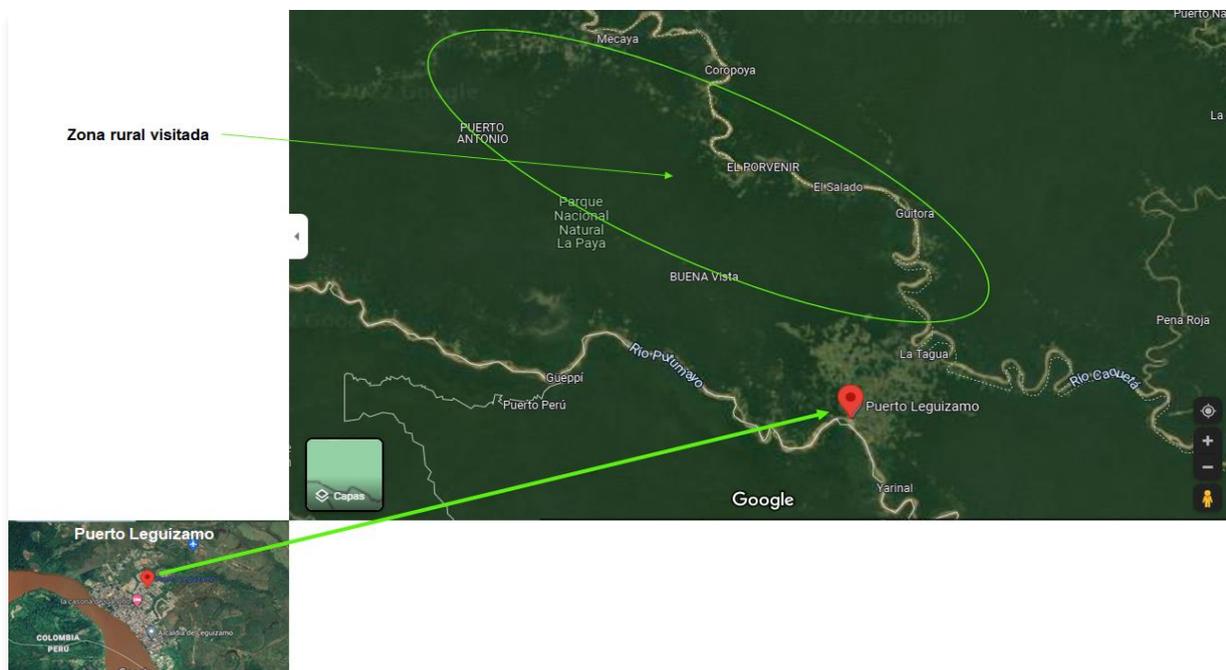


Figura 16. Puerto Leguizamo - Putumayo, zona rural visitada. Fuente: Google Maps.

Las características socio educativas que definen el territorio objeto de estudio, demuestran cierto grado de similitud, al reconocer en ellos, la aplicación del mismo modelo educativo, condición de relevancia que permitió validar la selección de ambos territorios ante el propósito investigativo.

En este sentido, la región del centro occidente, en la que se encuentra ubicado el departamento de Caldas y la región del sur occidente, donde se encuentra ubicado el departamento de Putumayo, resultan ser dos territorios en los que la regionalidad y la educación son comprendidas y abordadas desde la gestión de la política pública en forma diferente.

Así, se destaca la inversión realizada desde el Fondo Nacional de Regalías entre los años 2018 y 2021, en la que se destinó para la educación en el departamento del Putumayo un aproximado de 3.887.631 dólares, según el Ministerio de Educación Nacional (2021), de los cuales el 15 % aproximadamente han sido direccionados al cumplimiento de la política educativa en la región a la fecha.

Por su parte, el Departamento Caldas declaró la designación nacional de 26.530 dólares anuales aproximadamente entre los años 2018 y 2021, un presupuesto mucho menor al de la región del Putumayo. No obstante, se destaca que, a pesar de su bajo presupuesto, el departamento de Caldas es reconocido nacionalmente como un territorio que se asocia en el imaginario de los colombianos como una región con alto impacto educativo.

La ciudad de Manizales y la región caldense es un territorio que goza de reconocimiento por sus grandes aportes a la educación, sus alianzas permanentes con fundaciones como la conocida Luker, la Federación Nacional de Cafeteros, entre otras empresas del sector oficial y privado, han respaldado los desarrollos en materia de educación que han transformado la región. (Ciudadano)

A pesar de este tipo de percepciones ciudadanas, comunes entre los habitantes del territorio, el Observatorio de Violencia y Paz de la ciudad de Manizales (2018) evidencia que el territorio caldense presenta un déficit de atención en educación en los últimos cinco años (2016 – 2021) del 62.4 %. Destaca también el alto porcentaje, aproximadamente del 82 %, de necesidades básicas insatisfechas de la población estudiantil en los territorios rurales del departamento de Caldas, lo que, según el mencionado observatorio, tiene una correlación directa con fenómenos de deserción escolar y apatía de los niños y jóvenes frente a las opciones que les brinda el sector educativo, a quienes no les queda otra opción que el trabajo informal o agrícola como opción de vida.

En el departamento del Putumayo es posible reconocer desde la contrastación de las evidencias y testimonios derivados de la investigación, la percepción generalizada de la población rural que afirma no reconocer en la educación una posibilidad de transformación socio cultural y económica para la región, destacando la importancia que le otorgan al desarrollo de actividades económicas lucrativas legales e ilegales, que permiten el sostenimiento económico de la región y de la población rural, en donde los niños y jóvenes hacen parte activa de un círculo de producción

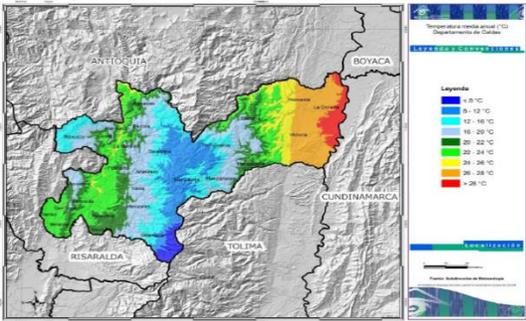
agrícola, especialmente determinado por el cultivo ilícito, legitimado socioculturalmente por la región y el uso habitual de este producto agrícola en prácticas culturales de la población, pero también determinado por el uso ilegal, que representa un medio alternativo no legítimo de supervivencia de la población en el territorio.

En este orden de ideas, las instituciones educativas y familias rurales se han enfrentado de formas distintas a los retos de la nueva normalidad. La falta de recursos tecnológicos, las fallas en la conectividad y los conflictos familiares, producto del confinamiento, son el factor común de docentes y estudiantes en pandemia (Vasallo, 2021).

**NOTA:** En la siguiente tabla denominada “**Comparativo entre subregión caldense y subregión del Putumayo**” se identifica y se reflexiona sobre características en la experiencia del docente rural. Al final del documento en el último capítulo se logran aportar [recomendaciones en la mirada comparada](#) de dichas regiones rurales con enfoque docente.

**Tabla 3.**

<b>Comparativo entre subregión caldense y subregión del Putumayo</b>		
<b>Comparativo entre regiones</b>		
<b>Características reflexionadas</b>	<b>Subregión Caldas</b>	<b>Subregión del Putumayo</b>
	<p><b>Centro-Sur</b></p> <p>Una de las seis subregiones que componen el departamento de Caldas es la distinguida zona centro-sur, que por el asiento en ella de la capital Manizales, es el eje de la institucionalidad y de los vitales servicios. La forman además los municipios de Villamaría, Neira,</p>	<p><b>Bajo Putumayo</b></p> <p>El departamento del Putumayo está ubicado al suroccidente de Colombia, formando una larga frontera con la República del Ecuador. En el occidente, el departamento cuenta con un piedemonte (zona Andino-Amazónica) que baja hacia la zona amazónica, una selva tropical que</p>

<p><b>Características geográficas</b></p>	<p>Palestina y Chinchiná, y un amplio número de veredas y corregimientos que contribuyen a la riqueza humana, de capital y biodiversidad a la sostenibilidad de Colombia.</p> <p>Limita al sur con el departamento de Risaralda, municipios de Santa Rosa de Cabal, Marsella y Pereira; al sureste y occidente con Murillo, Villahermosa, Casabianca, Herveo en el departamento del Tolima, y con Marulanda de la subregión del Oriente de Caldas; al norte con la subregión Norte, Aranzazu, Filadelfia y Quinchía en Risaralda y al occidente con Risaralda y Anserma del Bajo Occidente. (Destino Caldas, 2022).</p> <p>El clima está entre 22°C hasta los -8°C. Este es un clima muy diverso debido a las grandes variaciones en el relieve, el cual</p>  <p>es muy accidentado y montañoso. Fuente. <a href="#">Mapa temperatura anual departamento de Caldas.</a></p>	<p>se extiende al oriente hasta el departamento de Amazonas. Puerto Leguízamo, cerca de la cual creció la cabecera del municipio, controla la navegación por el Río Putumayo. El municipio de Puerto Leguízamo constituye más del 40 % del territorio del Departamento. El centro de población más importante es el municipio de Puerto Asís. (Naciones Unidas Colombia, 2006, p. 3).</p> <p>El clima: la temperatura generalmente varía de 21 °C a 29 °C y rara vez baja a menos de 20 °C o sube a más de 31 °C. Este es un clima más constante a lo largo del territorio debido a sus grandes llanuras.</p>  <p>Fuente. <a href="#">El clima y el tiempo promedio todo el año en Puerto Leguízamo.</a></p>
<p><b>Contexto social</b></p>	<p>Los padres de familia en la generalidad son agregados o mayordomos de fincas cafeteras, recolectores de café, las madres de familia son quienes se encargan de hacer de comer a los recolectores. Normalmente, todos los niños y niñas son de la vereda o veredas aledañas a las sedes rurales.</p>	<p>Los padres de familia son agregados de fincas, donde se cultivan diferentes productos, además del cultivo ilícito como una de las actividades más relevantes en cuanto a volumen y área de las fincas de esta zona del país. Está también la pesca como otra gran actividad económica.</p>

	<p>Un día especial es el día del campesino, donde la comunidad se integra, el punto de encuentro es la escuela, las alcaldías se encargan de impulsar esta jornada cultural y comunitaria.</p>	
	<p><b>La dinámica de vida cotidiana y escolar de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes rurales</b> se puede dilucidar con el siguiente extracto del relato de una docente y se desarrolla de manera similar en ambas regiones del país:</p> <p><i>“Todos los estudiantes trabajan y estudian, todos, si son mujeres deben ayudar con todas las labores de preparación de los alimentos, con todo lo que está en torno a la cocina, porque hay trabajadores; y si es hombre, los niños o mis estudiantes, todos, no existe uno solo que no se levante antes de las 5:00 a.m. a los ordeños o en su defecto cuando hay cosecha de papa, al cultivo, todos”</i> (Daniela González, docente sede rural Juan XXIII).</p> <p>El cultivo es una dinámica socio cultural asociada a la práctica social que incide de forma directa en el aula rural, particularmente en el Putumayo, debido a la demanda económica que esta actividad genera. En este sentido, las comunidades deben ubicar estas actividades como prioridad en sus proyectos de vida.</p> <p>Es una situación similar en el escenario caldense; no obstante, la demanda económica no es tan alta y su prioridad se ve más relacionada al sentido que el padre de familia o cuidador le da a la educación, diferente a la familia o cuidadores en el Putumayo donde sus vidas se ven más comprometidas con dichos procesos de producción.</p>	
<p><b>Conflicto social y político actual</b></p> <p><b>Situación socio cultural y humanitaria</b></p>	<p>La situación de Caldas, ha sido relativamente “tranquila” en comparación con los diferentes problemas humanitarios que se han vivido en otras regiones del país; no obstante, una zona diferente de la estudiada, pero que pertenece al departamento de Caldas, ha sufrido el flagelo del conflicto armado colombiano, esta es el oriente caldense particularmente la comunidad del Congal<sup>4</sup>, la cual sufrió de forma sustantiva con masacres y violaciones, al punto de hacer que sus habitantes fueran desplazados de sus tierras, solo en la última década esto ha cambiado y los</p>	<p>La situación de Putumayo ha sido crítica al menos desde 1998, fecha en que ingresaron las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) al Departamento; incursionando a Puerto Asís (enero a marzo de 1998) y en el Valle del Guamuez (agosto y septiembre de 1998). (Naciones Unidas Colombia, 2006, p. 4).</p> <p>Masacres, abusos, minas antipersona, desplazamientos y puntualmente el cultivo ilícito, el cual está aproximadamente entre 25 mil a 30 mil hectáreas.</p>

<sup>4</sup> Esta comunidad sufrió por cuenta de los grupos paramilitares y del Frente 47 de las FARC. Entre 1998 y 2006, la vereda quedó casi inhabitable. Ospina, Orozco, López, Fernández, Ramírez, & Valencia, (2021).

	desplazados han tenido la oportunidad de regresar a sus tierras. “[...] en enero de 2002, se presentó la destrucción total de la vereda el congal del corregimiento de Florencia, Samaná y su consecuente desplazamiento (Cfr. Rutas del conflicto del cnmh y diario La Patria)” (Narváez-Medina y Castaño-Urdinola, 2020).	
<b>Comparativo en la práctica docente (Quehacer pedagógico)</b>		
<b>Modelo Pedagógico</b>	El desarrollo de la propuesta pedagógica está orientado a la base del Modelo Escuela Nueva.	El desarrollo de la propuesta pedagógica está orientado a la base del Modelo Escuela Nueva.
<b>Concepción y/o – aplicación del Modelo Escuela Nueva por parte del docente.</b>	Los docentes tienen nociones y conceptos básicos del Modelo Escuela Nueva, en el mejor de los casos, han sido capacitados para conocerlo, cuáles son sus intenciones pedagógicas y las fases de las cuales se compone, pero se reconoce en ellos una dificultad en la implementación.	Es muy similar la concepción o saber del docente de esta región. Además de lo ya expresado en la subregión caldense, el docente de Putumayo tiene dificultades más grandes en el apoyo administrativo y logístico para el suministro de materiales de aprendizaje del modelo EN y otros asuntos.
<b>Apoyo pedagógico</b>	Existen programas y material para capacitar a los docentes en la implementación del Modelo Escuela Nueva. No obstante, los docentes expresan que no hay numerosas capacitaciones sobre su implementación, los docentes de manera autónoma y en muchas ocasiones autodidacta se capacitan frente al modelo escuela nueva, sin embargo, ellos aluden que las capacitaciones no se hacen, o cuando se hacen no son constantes en la perspectiva de estar actualizando y apropiando el modelo. En este sentido, el docente rural se encuentra muy “solo” para el desarrollo de su gestión desde la perspectiva de	El apoyo pedagógico en teoría es el mismo con respecto a la región caldense, no obstante, en la realidad, se encuentran serias dificultades para el acceso de los profesionales encargados del apoyo pedagógico, las variables de desplazamiento, distancia y trayectos son muy precarios y generan en gran parte de los casos que no vaya ningún profesional, los apoyos se realizan a través de esfuerzos interinstitucionales complementarios al que en teoría garantiza el Estado.  Ocasionalmente reciben profesores de apoyo para áreas específicas como

	<p>calidad en la educación que plantea el gobierno de turno y otros que han planteado esta misma directriz históricamente.</p> <p>Se desataca que en Caldas desde hace 38 años se viene apoyando a la escuela rural con la Alianza Público Privada que se ha convertido en un modelo de gestión, el cual integra a 24 entidades en el programa Educación para la Competitividad (Federación Nacional de Cafeteros de Colombia, 2020).</p> <p>Ocasionalmente reciben profesores de apoyo para áreas específicas como educación física, tecnología e informática, inglés, entre otras...</p> <p><b>Programas de apoyo destacados.</b>          Proyecto de educación rural – PER          El Programa Todos a Aprender (PTA)          Proyecto de Educación Rural con Escuela Nueva de la Federación Nacional de Cafeteros FNC. Uno de sus programas destacados es Escuela y Café.</p>	<p>educación física, tecnología e informática, inglés, entre otras.</p> <p><b>Programas de apoyo destacados.</b>          Proyecto de <b>educación rural</b> – PER          El Programa Todos a Aprender (<b>PTA</b>)          Alianza entre Ministerio de Educación Nacional, la Gobernación del Putumayo y el Consorcio Comité de Cafeteros de Caldas - CRECE</p>
<p><b>Formación del docente para educar en lo rural</b></p>	<p>El docente no tiene una preparación para el desarrollo de su gestión profesional en contexto rural, su formación es para lo convencional (lo urbano).</p> <p>El docente en su quehacer pedagógico – didáctico – evaluativo encuentra grandes dificultades para la atención de niñas y niños de los niveles de la educación primaria simultáneamente, esto es porque el docente no cuenta con la formación y asesoría necesarias.</p>	
	<p>El material de aprendizaje es descontextualizado a las necesidades o el nivel académico de los estudiantes.</p> <p>El material de aprendizaje suministrado por el Estado y por la institución privada en esta zona del país llega, pero en muchas ocasiones no es utilizado por la</p>	<p>El material de aprendizaje, además de ser descontextualizado con relación al nivel académico de los estudiantes, en gran parte del proceso de enseñanza y del aprendizaje, el docente debe resolver la insuficiencia del material de aprendizaje, el cual debe ser provisionado por el</p>

<p><b>Recursos, materiales de aprendizaje</b></p>	<p>dificultad de ser este entendido por los estudiantes, los cuales, en gran parte de las ocasiones, no han alcanzado un nivel comunicativo, lecto escritural y/o lógico matemático adecuado para desarrollar dicho material en casa, sumado a ello los padres, quienes en su mayoría son analfabetas, no los pueden ayudar.</p> <p>Existe más posibilidad de acceso al internet en estas zonas rurales de Caldas, no obstante, hay algunas sedes que son muy lejanas y no tienen esta posibilidad.</p> <p>Muy pocos recursos didácticos.</p>	<p>Estado, pero que se agota frecuentemente y no es suficiente para las necesidades de todo un periodo lectivo en la escuela rural multigrado – unitaria.</p> <p>La conectividad es nula, el programa de MinTIC que garantizaría esta conectividad fue solo un discurso costoso y amplio sobre la brecha digital y de otros órdenes en la escuela rural, aunado a esto las grandes distancias de las sedes rurales de este contexto hacen del fracaso un problema mucho más grande que en otros escenarios rurales.</p> <p>Muy pocos recursos didácticos.</p>
	<p>Un informe de investigación de Dejusticia que fue publicado, y que aborda el tema de la denominada brecha digital en Colombia – en coincidencia con el fracaso del contrato de Mintic mediante el cual se crearían 10 mil centros de internet en el país rural -, encuentra que será nuevo factor de discriminación y, peor aún, de aislamiento social creciente como consecuencia de la “vida dual que existe hoy: una física y otra virtual”. Entrevista a la directora de ese centro de pensamiento, Vivian Newman. (Orozco, 2021)</p>	
<p><b>Rol y práctica del docente rural</b></p>	<p>El rol del docente rural caldense es múltiple, además de desarrollar la gestión de aula, debe enseñar todas las áreas del currículo, desde educación física hasta matemáticas, participa también en diferentes áreas de gestión académica, comunitaria y el desarrollo de procesos en muchas ocasiones directivos y administrativos.</p> <p>Las sedes principales están distantes de la sede rural y por este motivo el directivo correspondiente no está presente en la generalidad de las situaciones puntuales a ser atendidas en la cotidianidad de cada una de las sedes rurales (aulas multigrado - unitarias)</p> <p>Dice una de las docentes que hacen de: <i>“Coordinadora, rectora, jardinera,</i></p>	<p>El quehacer pedagógico del docente supera su función, al igual que en la subregión caldense, el docente rural del Putumayo debe atender actividades en las diferentes áreas de gestión, fundamentalmente por las distancias entre las sedes rurales con la sede principal donde se encuentra el personal administrativo y directivo de la institución educativa, a la cual se encuentra vinculada dicha sede rural, por este motivo el directivo correspondiente no está presente en la generalidad de las situaciones puntuales a ser atendidas en la cotidianidad de cada una de las sedes rurales (aulas multigrado - unitarias).</p>

	<p><i>recoger maleza, aseadora, la que vigila la escuela, fontanera por los daños, barrer, trapear, de portera de la entrada”</i></p> <p><i>Docente:</i>  <i>“Yo soy el celador, el psicólogo, el portero, el médico, el de la tienda...”</i></p> <p>En este sentido, la práctica docente se afecta de manera directa puesto que es el docente quien debe adaptarse a las necesidades de tiempo de los estudiantes en diferentes etapas del año, como cuando deben concentrar sus tiempos y esfuerzos en las cosechas, ejemplo la cosecha de café (2 meses aproximadamente).</p>	<p>La práctica docente, al igual que en la subregión centro sur caldense, se afecta de manera directa puesto que es el docente quien debe adaptarse a las necesidades de tiempo de los estudiantes en diferentes etapas del año, como cuando deben concentrar sus tiempos y esfuerzos en las cosechas.</p>
<p><b>Experiencias educativas del docente rural: Aprendizaje en el escenario de gestión</b></p>	<p>Aprendizajes sobre todas las áreas del saber que hacen parte del currículo en los diferentes niveles de formación para el aula multigrado, en este caso entre transición y grado 5 de primaria.</p> <p>Aprendizaje sobre el cultivo del café, procesos de recolección, procesamiento del fruto del café y la forma en que las familias conviven, se tiene programas como Escuela y Café.</p> <p>Aprendizaje sobre oficios varios como fontanería y aseo.</p>	<p>El aprendizaje de los docentes multigrado del Putumayo es similar a la de los docentes en la escuela rural, son docentes multitareas, sumado a lo anterior el docente se interna en la escuela y tiene todos los elementos necesarios para la subsistencia.</p> <p>Tiene al igual que sus estudiantes cama (camarote) y lo que hace el o la docente es ubicar a los niños aparte en otra habitación diferente de las niñas.</p>
<p><b>Transporte y/o acceso a la escuela rural</b></p>	<p>Existe el apoyo de las administraciones municipales para el transporte de los niños, aunque este servicio no es continuo durante todos los periodos. Es decir, que muchas veces los niños y niñas deben realizar grandes recorridos en bestia o a pie para llegar sus escuelas.</p> <p>Los recorridos oscilan entre 1 y 4 horas dependiendo del medio en que este desplazamiento se realice.</p>	<p>El transporte es uno de los factores más sensibles en esta región puesto que es uno de los más caros en el país, esto debido a las grandes distancias entre un lugar y otro, en comparación con la subregión caldense, el Putumayo posee una vasta área rural y selvática, por lo cual uno de sus principales medios de transporte es el fluvial en <i>la línea</i> (bote yate)<sup>5</sup>, también está la posibilidad de ser transportados.</p>

<sup>5</sup> Es el barco pequeño con el cual se transportan en los ríos Putumayo y Caquetá, los dos principales cuerpos de agua de esta región.

	<p>Sumado a lo anterior está el clima, el cual en esta zona del país es muy variado, desde ser cálido a estar en latitudes muy frías.</p> <p>El transporte cuando está habilitado por las alcaldías puede ser en bestia, moto, Jeep o chiva principalmente.</p>	<p>A diferencia de la subregión centro sur caldense, los niños por la gran distancia de su hogar a la escuela se deben internar en la escuela durante la semana.</p>
<p><b>Distancias entre sede y hogar del estudiante</b></p>	<p>Las distancias en esta zona del departamento de Caldas son considerables; no obstante, el desplazamiento y el transporte de los estudiantes se logra gracias al apoyo de las alcaldías municipales, aunque estos apoyos no son consistentes durante todo el año lectivo. En este sentido, los desplazamientos son complejos puesto que los estudiantes viven aproximadamente a 1 hora de distancia de la sede rural a pie siendo uno de los mejores casos de los estudiantes, esto si las condiciones climatológicas son favorables, existen distancias de la casa o finquita donde viven los estudiantes que pueden estar incluso a 2, 3, y 4 horas de distancia caminando o en bestia, en buenas condiciones medioambientales.</p> <p>Es importante precisar que esta zona del país está mucho más cercana a las posibilidades o garantías que brinda la urbe, aun así, la dinámica de la escuela rural es complicada puesto que no se cuenta siempre con el apoyo esperado en comparación con la escuela urbana.</p>	<p>Una forma de describir las distancias es la siguiente: se llega en avión a la cabecera municipal de Puerto Leguízamo en el Dpto. de Putumayo, en el pueblo se toma un taxi por carretera durante 22 km a la vereda la Tagua, zona riverseña del río Caquetá, allí se toma una línea o bote río arriba durante 5 horas a 70 km/h., para llegar a la vereda Santa María, donde se encuentra el Centro Educativo Rural Santa María sede principal.</p> <p>Desde allí se emprenden las visitas a las demás sedes rurales en bote a otras 3 y 4 horas más en bote de un motor y 2 horas de caminata, lo anterior para llegar una de las sedes.</p> <p>Los trayectos a pie se realizan por trocha y el terreno era pantanoso.</p>
	<p>La comunidad educativa participa activamente en las diferentes actividades de la escuela. Es importante destacar que, en ocasiones, tanto el docente como algunos de los padres de familia apoyan económicamente a la escuela, teniendo en cuenta, como lo relata uno de los</p>	<p>La participación comunitaria es favorable; es similar a la de las comunidades educativas rurales caldenses; sin embargo, es más compleja por el tema de las distancias y en general las características mismas de su geografía, lo selvático del territorio, hay que tener en cuenta que los</p>

<p><b>Participación de comunidad en la escuela rural.</b></p>	<p>docentes, que: “<i>El estado tiene abandonada la escuela</i>”. Los docentes sacan de su bolsillo dineros para poder llevar a cabo varias actividades.</p> <p>Un ejemplo claro es el siguiente: Al no tener vigilancia, el docente encarga a un padre o madre de familia de la alimentación de los niños y niñas en la escuela, además de esto el padre o madre de familia también se encarga de hacer mantenimiento general al restaurante y otros espacios escolares, el docente como contribución al padre o madre de familia les da “<i>cien mil pesitos</i>” de su bolsillo para agradecer.</p> <p>Es decir, para que la parte física de las sedes rurales no se deteriore el docente busca el apoyo de la comunidad porque no existe suficiente respaldo económico y administrativo para esto por parte del Estado; sin embargo, las sedes rurales se deterioran, porque es con el esfuerzo económico del docente y de la comunidad que la escuela se mantiene.</p> <p>Lo anterior se ha hecho de forma más constante antes de la pandemia, ahora en la pandemia y la pospandemia la participación de los padres de familia ha disminuido sustancialmente.</p>	<p>estudiantes deben “viajar” para llegar a la escuela.</p> <p>Los docentes difícilmente pueden programar actividades comunitarias debido a la dinámica misma en la que desarrollan su gestión docente.</p> <p>El estar internados hace de la vida escolar rural algo muy especial.</p> <p>La participación antes de la pandemia era un poco más activa. En tiempo de pandemia y pospandemia también ha cambiado de forma negativa, puesto que la responsabilidad total del andamiaje de las sedes rurales recae solamente en el docente desde todos los diferentes aspectos de la gestión educativa.</p>
<p><b>Dificultades generales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Una necesidad es tener profesores de cada una de las áreas de informática, inglés, educación física, artística, entre otras.</li> <li>▪ El material locativo y material es inconsistente, es decir, si se acaba no hay un suministro constante por parte del Estado.</li> <li>▪ Los computadores de las sedes rurales (cuando hay existencia) son útiles en los primeros momentos, después estos se averían y ya no hay personal competente para el mantenimiento de estos equipos.</li> <li>▪ No hay material didáctico para todas las áreas, como, por ejemplo, para inglés, además del licenciado en lenguas que no está en la sede, el docente</li> </ul>	

multigrado solo puede enseñar algunas palabrejas de esta segunda lengua, lo que no garantiza un servicio educativo de calidad.

- La sede rural no tiene recursos financieros independientes para su funcionamiento.
- El material de educación física está en muy mal estado (cuando hay existencia).
- Con respecto a los estudiantes caracterizados con alguna situación, el docente no cuenta con el apoyo interdisciplinar necesario y para la gestión de su aula el docente no puede desarrollar prácticas inclusivas debido a que en ocasiones el estudiante caracterizado posee conductas agresivas que atentan contra la integridad de sus pares.
- Un docente rural relata lo siguiente: “Mientras un estudiante en una escuela regular “urbana” avanza el 60 %, aquí en la escuela rural avanza el 20 %”, esto es más o menos una mirada en cuanto al aprendizaje logrado por los estudiantes, esto con base al currículo y el nivel académico esperado por el sistema educativo, el cual es estándar para todos los niveles y escuelas del país.
- Frente al Modelo Escuela Nueva, una de las dificultades que se tiene es que no hay continuidad en las metodologías y siempre año tras año, se cambian los métodos a los docentes. Con respecto a ello, el docente rural expresa que es complejo cumplir con las etapas o fases que se orientan desde el Modelo Escuela Nueva, porque para cada asignatura se debería en teoría cumplir con cada una de estas fases. El docente frente a lo anterior relata “mientras yo hago cada una de las fases, no alcanzo a dar una sola clase y al final de la jornada no puedo orientar todas las áreas programadas”.
- En tiempos de pandemia era más complejo, porque por familia solo existe en el papel un dispositivo móvil, este normalmente es poco útil porque en la ruralidad no hay conectividad, por lo cual la comunicación es casi nula entre el docente y el estudiante.
- La participación comunitaria está limitada, porque el padre o madre de familia se encuentra muy ocupado en el campo y en la finca.
- Los padres de familia son “quisquillosos<sup>6</sup>” relata uno de los docentes, uno de los ejemplos para entender esta palabra o juicio de valor que hace el docente de los padres de familia es que el docente le hace un comentario al niño y el padre de familia se incomoda y ha llegado al punto de sacar al estudiante de la escuela.

<sup>6</sup> Es un término coloquial para expresar que un padre de familia es resistente o sensible frente al llamado de atención que hace el docente a su hijo.

Retomando el escenario objeto de estudio, se presentan las diferentes escuelas rurales de la subregión centro-sur de Caldas, territorio objeto de estudio de los respectivos municipios y de los cuales y de manera representativa se seleccionarán algunas de sus sedes:

Instituciones educativas rurales en Manizales:

La Cabaña

Seráfico San Antonio de Padua

Granada

San Peregrino

La Trinidad

María Goretti

La Linda

La Palma

Giovanni Montini

Juan Pablo II

José Antonio Galán

La Violeta

Rafael Pombo

Maltería

Miguel Antonio Caro

Sedes primarias del Colegio Adolfo Hoyos Ocampo, Arenillo, La Aurora y La Argelia. Panesso

Estas instituciones tienen a su cargo aproximadamente 57 sedes rurales pertenecientes a las instituciones mencionadas. El 95 % de estas son oficiales. En Manizales se hizo una proyección de la población urbana y rural de hombres y mujeres, en el 2017, con los siguientes resultados:

**Tabla 4.**

**Proyección población de Manizales por comunas y área rural. Año 2017.**

<b>Comuna</b>	<b>Población</b>	<b>%</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
La Estación	23.154	5,8%	10.188	12.966
Tesorito	23.969	6,0%	11.495	12.474
San José	24.195	6,1%	11.857	12.338
Palogrande	26.041	6,5%	12.133	13.908
Cumanday	29.309	7,3%	13.547	15.762
Atardeceres	30.676	7,7%	14.124	16.552
Ecoturístico	32.147	8,1%	15.260	16.887
La Macarena	33.376	8,4%	16.262	17.114
Universitaria	38.460	9,6%	18.168	20.292
La Fuente	45.298	11,4%	21.186	24.112
Ciudadela del Norte	64.682	16,2%	31.117	33.565
<b>Área rural</b>	<b>27.523</b>	<b>6,9%</b>	<b>14.805</b>	<b>12.718</b>
<b>Total</b>	<b>398.830</b>	<b>100,0%</b>	<b>190.142</b>	<b>208.688</b>

Nota: Cálculos realizados con base en Proyecciones de población DANE y Censo 2005 en Alcaldía de Manizales (2017).

Se presenta, además de Manizales, a las diferentes instituciones rurales y sedes de los municipios que hacen parte de la subregión centro-sur de Caldas, los datos son tomados del (MinTIC, 2019).

Tabla 5.

## Sedes rurales del municipio de Villamaría

Intituciones educativas rurales de Villamaría					
Nombre Institución Educativa	Jornada	Sedes	Rural	# de estudiantes por sede	Rector
Gerardo Arias Ramírez	Mañana y Tarde	La Floresta	Vereda La Floresta	10	Germán Arcila
Educativa Colombia Pío XII		Valles	Vereda Valles	27	Javier Arias Moreno
		Santo Domingo	Vereda Santo Domingo	12	
		Londoño Jaramillo	Vereda londoño Jaramillo	14	
		Alto Castillo	Vereda Alto Castillo	12	
		Antonio Nariño	Vereda El Pindo	30	
		María Reina	Vereda Papayal	25	
		Fortunato Gaviria Botero	Mañana	Nueva Primavera	Vereda Nueva Primavera
		Trece de Mayo	Vereda San Julián	20	
		Simón Bolívar	Vereda Los Cuervos	18	
		Nuevo Ríoclaro	Vereda Nuevo Ríoclaro	57	
		Alto Villarazo	Vereda Alto Villarazo	21	
		Bajo Villarazo	Vereda La Batea	16	
		Miraflores	Vereda Miraflores	19	
		Corozal	Vereda Corozal	31	
Educativas Partidas	Mañana	Santander	Vereda Los Pomos	22	Ismael Zapata
		Pinares	Vereda Rincón Santo	40	
Nuestra Señora del Rosario	Mañana	Montaño	Vereda Montaño	22	Luis Henerth López
		Nazarío Restrepo	Vereda Gallinazo	43	
		Aspar	Vereda Aspar	17	
		Doce de Octubre	Vereda Tejares	126	
		El Avión	Vereda El Avión	11	Jhon Ángel Alfonso
		La Milagrosa	Vereda Llanitos	60	
		Vereda Bajo Castillo			
		Bajo Arroyo	Vereda Bajo Arroyo	6	
		Alto Arroyo	Vereda Alto Arroyo	12	

Nota: tomado de Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2019.

Tabla 6.

## Sedes rurales del municipio de Chinchiná

Intituciones educativas rurales de Chinchiná					
Nombre IE	Nombre sede	Nombre directivo	Dirección sede	email	Zona sede
Institución Educativa Naranjal	Escuela Alta Mira	Libardo Salazar Gutiérrez	Vereda Morro Azul	instnaranjal@hotmail.com	Rural
Institución Educativa Gomez Arrubla	Sec 6 Escuela San Andrés	María Limbania Pérez	Vereda San Andrés	guayabal20@hotmail.com	Rural
Institución Educativa El Trébol	Sec 7 Escuela La Esmeralda	Luis Eduardo Herrera	Vereda La Esmeralda	ieeltrebol@sedcaldas.gov.co	Rural
Institución Educativa Gómez Arrubla	Sec 5 Escuela La Pradera	María Limbania Pérez	Vereda La Pradera	guayabal20@hotmail.com	Rural
Institución Educativa Gomez Arrubla	Principal	María Limbania Pérez	Vereda Guayabal	guayabal20@hotmail.com	Rural
Institución Educativa Naranjal	San Luis	Libardo Salazar Gutiérrez	Caserío	instnaranjal@hotmail.com	Rural
Institución Educativa El Trébol	Sec 6 Escuela Bajo Español	Luis Eduardo Herrera	Vereda Bajo Español	ieeltrebol@sedcaldas.gov.co	Rural
Institución Educativa Gómez Arrubla	Sec 4 Escuela Alto La Paz	María Limbania Pérez	Vereda Alto la Paz	guayabal20@hotmail.com	Rural
Institución Educativa El Trébol	Sec 2 Escuela El Trébol	Luis Eduardo Herrera	Vereda El Trébol	ieeltrebol@sedcaldas.gov.co	Rural
Institución Educativa Naranjal	San Martín de Porres	Libardo Salazar Gutiérrez	Alto de la Mina	instnaranjal@hotmail.com	Rural
Institución Educativa Naranjal	Antonio Nariño	Libardo Salazar Gutiérrez	La Ínsula	instnaranjal@hotmail.com	Rural
Institución Educativa El Trébol	Principal	Luis Eduardo Herrera	Vereda El Trébol	ieeltrebol@sedcaldas.gov.co	Rural
Institución Educativa Gómez Arrubla	Sec 3 Escuela Bajo Chuscal	María Limbania Pérez	Vereda Bajo Chuscal	guayabal20@hotmail.com	Rural
Institución Educativa Gómez Arrubla	Sec 2 Escuela Alto Chuscal	María Limbania Pérez	Vereda Alto Chuscal	guayabal20@hotmail.com	Rural
Institución Educativa Naranjal	Las Crucetas	Libardo Salazar Gutiérrez	Vereda La Estrella	instnaranjal@hotmail.com	Rural
Institución Educativa Naranjal	Simon Bolivar	Libardo Salazar Gutiérrez	Vereda La Estrella	instnaranjal@hotmail.com	Rural
Institución Educativa Naranjal	Manuela Beltrán	Libardo Salazar Gutiérrez	La Floresta	instnaranjal@hotmail.com	Rural
Institución Educativa El Trébol	Sec 3 Escuela José María Córdoba	Luis Eduardo Herrera	Vereda Buenavista	ieeltrebol@sedcaldas.gov.co	Rural
Institución Educativa Naranjal	Principal	Libardo Salazar Gutiérrez	Caserío	instnaranjal@hotmail.com	Rural
Institución Educativa El Trébol	Sec 5 Escuela Gabriela Mistral	Luis Eduardo Herrera	Vereda El Guacamayo	ieeltrebol@sedcaldas.gov.co	Rural
Institución Educativa El Trébol	Sec 8 Santa Elena	Luis Eduardo Herrera	Caserío Santa Elena	ieeltrebol@sedcaldas.gov.co	Rural

Nota: tomado del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2019.

Tabla 7.

## Sedes rurales del municipio de Neira

Nombre establecimiento	Nombre sede	Zona	Dirección	Niveles
Institución Educativa Pío XII	Pío XII	Rural	Vereda Cantadelicia	Preescolar, Básica Primaria y Secundaria
	Miguel de Cervantes Saavedra	Rural	Vereda Santa Isabel	Básica Primaria
	La Gran Colombia	Rural	Vereda las Peñas	Básica Primaria
	Jesús Antonio Cardona	Rural	Vereda Hoyo Frío	Básica Primaria
	Santa Teresita de Jesús	Rural	Vereda Felicia	Básica Primaria
	Mercedes Abrego	Rural	Vereda El Cardal	Básica Primaria
	Simón Bolívar	Rural	Vereda Pandeazúcar	Básica Primaria
	Marco Fidel Suárez	Rural	Vereda Trocaderos	Básica Primaria
Institución Educativa San Luis	Santa Lucía	Rural	Vereda Morro Azul	Básica Primaria
	Cuba	Rural	Vereda Cuba	Preescolar, Básica Primaria y Secundaria
	El Vaticano	Rural	Vereda Juntas	Básica Primaria
	San José	Rural	Vereda San José	Básica Primaria
	Policarpa Salavarría	Rural	Vereda Tapias	Básica Primaria
	Antonio José de Sucre	Rural	Vereda El Bohío	Básica Primaria
Institución Educativa Pueblo Rico	Monseñor Alfonso de los Ríos	Rural	Vereda El Bosque	Básica Primaria
	Irena	Rural	Vereda Shangai	Básica Primaria
	Pueblo Rico	Rural	Vereda Pueblo Rico	Preescolar, Básica Primaria y Secundaria
	Santa Cecilia	Rural	Vereda Alto Ceilán	Básica Primaria
	Santa Inés	Rural	Vereda La Gregorita	Básica Primaria
	Juan XXIII	Rural	Vereda El Jardín	Básica Primaria
	Emigdio Marín	Rural	Vereda Pueblo Viejo	Básica Primaria
Institución Educativa El Roble	Las Américas	Rural	Vereda El Limón	Básica Primaria
	Pablo VI	Rural	Vereda Pueblo Rico	Básica Primaria
	El Roble	Rural	Sector Cielito Lindo	Preescolar, Básica Primaria y Secundaria
	La Inmacula	Rural	Vereda Buenos Aires	Básica Primaria
	Santa Elena	Rural	Vereda Guacaica	Básica Primaria
	Atanacio Girardot	Rural	Vereda Quebrada Negra	Básica Primaria
	Rafael Reyes	Rural	Vereda Manga Bonita	Básica Primaria
	San Luis Gonzaga	Rural	Vereda Chupaderos	Básica Primaria
Institución Educativa El Roble	San Pablo	Rural	Vereda San Pablo	Básica Primaria
	Juan José Neira	Rural	Vereda La Cristalina	Básica Primaria
	Miguel Ángel Villegas	Rural	Vereda La Mesa	Básica Primaria
Institución Educativa El Roble	Aguacatal	Rural	Vereda Aguacatal	Preescolar, Básica Primaria y Secundaria

Nota: tomado del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2019.

**Tabla 8.****Sedes rurales municipio de Neira**

Institución Educativa Aguacatal	Aguacatal	Rural	Vereda Aguacatal	Preescolar, Básica Primaria y Secundaria
	José Acevedo y Gómez	Rural	Vereda Choclo	Básica Primaria
	María Auxiliadora	Rural	Vereda Armedia	Básica Primaria
	Divino Niño Jesús	Rural	Vereda Tareas	Básica Primaria
	Antonia Santos	Rural	Vereda el Descanso	Básica Primaria
	Sagrado Corazón de Jesús	Rural	Vereda El Río	Básica Primaria
	Francisco José de Caldas	Rural	Vereda Los Zainos	Básica Primaria
Institución Educativa Llanogrande	Llanogrande	Rural	Vereda Llanogrande	Preescolar, Básica Primaria y Secundaria
	Juan Pablo I	Rural	Vereda Bajo Ceilán	Básica Primaria
	Juan Bautista	Rural	Vereda El Guineo	Básica Primaria
	Francisco de Paula Santander	Rural	Vereda El Salado	Básica Primaria
	Antonio Ricaurte	Rural	Vereda El Crucero	Básica Primaria
	Manuela Beltrán	Rural	Vereda Llanogrande	Básica Primaria
	José María Carbonel	Rural	Vereda El Laurel	Básica Primaria
	Gabriela Mistral	Rural	Vereda El Zanjón	Básica Primaria
	María Magdalena	Rural	Vereda El Corozo	Básica Primaria
	La Asunción	Rural	Vereda El Yunque	Básica Primaria
	Jhon Kennedy	Rural	Vereda La Esperanza	Básica Primaria
Camilo Torres	Rural	Vereda La Isla	Básica Primaria	

Nota: tomado de Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2019.

Tabla 9.

## Sedes rurales del municipio de Palestina

Intituciones educativas rurales de Palestina						
Nombre establecimiento	Zona sede	Nombre sede	Directivo	Docente contacto	Dirección	email
Santágueda	Rural	Retiro	Migueli Ariolfo Cabanzo Rojas		Vía Kilómetro 41	iesantaguada@sedcaldas.gov.co
José María Carbonel	Rural	Los Lobos	Carlos Alberto Vallejo	Angélica María García Benavides	Vereda Los Lobos	abenavidezgarcia@yahoo.es
José María Carbonel	Rural	El Reposo	Carlos Alberto Vallejo	Lina Clemencia Villegas Osorio	Vereda El Reposo	linitavillana@hotmail.com
Centro Educativo Cartagena	Rural	La Merced	Ofelia Valencia		Vereda Cartaganena cerca al ecohotel Palestina	iecartagena@sedcaldas.gov.co
Santágueda	Rural	Fátima	Migueli Ariolfo Cabanzo Rojas		Kilómetro 35	iesantaguada@sedcaldas.gov.co
Centro Educativo Cartagena	Rural	El Salado	Ofelia Valencia		Vereda El Salado (cerca al sector conocido como La Ínsula)	iecartagena@sedcaldas.gov.co
Santágueda	Rural	Los Alpes	Migueli Ariolfo Cabanzo Rojas		Vereda Los Alpes	iesantaguada@sedcaldas.gov.co
José María Carbonel	Rural	Sede Principal	Carlos Alberto Vallejo		Vereda La Plata	iejosemariacarbonell@sedcaldas.gov.co
Santágueda	Rural	Sede Principal	Migueli Ariolfo Cabanzo Rojas		Vereda Santágueda	iesantaguada@sedcaldas.gov.co
Centro Educativo Cartagena	Rural	Sede Principal	Ofelia Valencia		Vereda Cartagena	iecartagena@sedcaldas.gov.co
José María Carbonel	Rural	La Plata	Carlos Alberto Vallejo	José Mauricio Quintero Vásquez	Vereda La Plata	joserosales_1968@hotmail.com
José María Carbonel	Rural	El Higuierón	Carlos Alberto Vallejo	Cornelia Díaz Alzate	Vereda El Higuierón	cony-di@hotmail.com
Colegio Sagrada Familia	Urbana	Sede Principal	Roberto Gil Carvajal		Sector Santa Anita	mandragora409@hotmail.com
José María Carbonel	Rural	La Hermella	Carlos Alberto Vallejo	Luz Mery Betancur Londoño	Veredad la Hermella	luzm307@hotmail.com
Monseñor Alfonso de los Ríos	Rural	Sede Principal	Franciso Javier Llanos		Arauca	iemonsenioralfonsodelosrios@sedcaldas.gov.co
Monseñor Alfonso de los Ríos	Rural	Bernardo Mejía	Franciso Javier Llanos		Arauca	iemonsenioralfonsodelosrios@sedcaldas.gov.co
Colegio Sagrada Familia	Urbana	Antonio Nariño	Roberto Gil Carvajal		Sector la Pista	mandragora409@hotmail.com

Nota: tomado de Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2019.

### 2.5.5. Pregunta problema

De estas situaciones documentadas y que se definen desde la reflexión como necesidades reales de la escuela rural, surge un interrogante importante:

***¿Cómo son las características y necesidades del contexto sociocultural y educativo actual en la ruralidad, que requieren del agenciamiento sociopolítico en perspectiva de la experiencia docente como agente educativo?***

#### 2.5.5.1. Tópicos de investigación

¿Cómo la experiencia educativa del docente se relaciona con la dinámica social y cultural del territorio rural?

¿Es el docente rural reconocido por la comunidad educativa y social?

¿Es la escuela rural un punto estratégico de las relaciones comunitarias rurales?

¿Es la práctica pedagógica una posibilidad para el desarrollo humano en perspectiva de las relaciones sociales, culturales y académicas?

¿El proceso educativo rural se ha transformado desde el tiempo del COVID-19?

¿Educación “virtual” en la ruralidad?

¿Es posible el apoyo académico de los padres y/o cuidadores a sus hijos en el proceso educativo en tiempo de pandemia y desescolarización?

¿Es reconocido el rol del docente por parte de los niños, niñas y/o cuidadores en esta crisis?



*Figura 17.* Investigador jugando fútbol en la escuela, sede rural del Putumayo.

### 2.5.6. Tesis

El docente rural es un sujeto mediador de procesos humanos y socio culturales propios de la dinámica rural desde su experiencia educativa, en tanto su gestión polivalente posibilita la resignificación de la escuela rural como espacio de encuentro intrapersonal e interpersonal de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de una comunidad que se configura en vía de “extinción”<sup>7</sup>.

### 2.5.7. Escenario de estudio

Es importante iniciar el estudio de la educación rural comprendido desde la experiencia del docente rural sujeto de investigación, de tal manera que se puedan desarrollar apuestas educativas que reconfiguren la práctica educativa en la subregión centro sur - de Caldas y específicamente en Manizales, ciudad capital



Figura 18. Escuela rural vereda Alto Corinto, zona rural de Manizales.

Fuente: Escuela Rural Santa Teresita del Niño Jesús.

considerada como un lugar universitario por excelencia del país, para que, como proponen Patiño et al. (2011), se propenda por “Mejorar el aprendizaje de los estudiantes en América Latina, es uno de los desafíos del siglo XXI” (p. 70). Al respecto del territorio objeto de estudio, Duque Escobar (2013) afirma:

<sup>7</sup> Extinción: es la metáfora de una crítica al modo en que el estado en cualquier latitud del mundo está gestionando el proceso educativo rural, el cual se evidencia en la realidad olvidado, falta de garantías básicas para el desarrollo humano, por lo anterior la consecuencia ha sido el éxodo rural a la urbe.

[...] la Subregión Centro-Sur, constituida por cinco municipios: Chinchiná, Manizales, Neira, Palestina y Villamaría, donde habitan 518 mil habitantes de los cuales 420 mil son urbanos y 78 mil rurales. Si bien el futuro de Manizales depende de los municipios vecinos, el empleo y desarrollo futuro de tales centros urbanos periféricos, dependerá de su articulación urbana a la capital y de la expansión de su infraestructura económica y social hasta ellos. (p. 3)

En este sentido, el estudio es relevante para la región y para el país que ha entendido sesgadamente la educación rural. La educación y la escuela rural son un asunto de interés en la agenda nacional del estado colombiano, incluida en los planes de desarrollo de diferentes gobiernos; no obstante, sigue siendo una tarea pendiente de abordar de forma prioritaria.

## **2.5.8. Objetivos**

### ***2.5.8.1. Objetivo general***

Comprender las experiencias educativas del profesor de escuela rural en la subregión centro –sur del departamento de Caldas.

### ***2.5.8.2. Objetivos específicos***

1. Caracterizar la experiencia educativa del profesor rural y su relación con el entorno rural en la subregión centro –sur del departamento de Caldas.
2. Identificar las experiencias y concepciones educativas de escuela rural a través de las voces de los habitantes rurales en la sub-región centro sur del departamento de Caldas.
3. Analizar la experiencia educativa del profesor rural y su relación con el entorno rural en la subregión centro –sur del departamento de Caldas.

4. Reflexionar la teoría en contraste con las experiencias identificadas en las voces de los habitantes rurales.

#### **2.5.9. Justificación: la importancia de desarrollar programas de investigación en este escenario socio cultural y educativo**

El siglo XX dio pie al inicio de las normales rurales, las escuelas de educación propia y otras instituciones rurales, ubicadas en su historia con perspectivas sociales, culturales y curriculares agrícolas, cercanas a la realidad y los intereses del campesino, del indígena, del afrodescendiente. En la actualidad, la escuela rural ha quedado rezagada por su particularidad debido a una acelerada demanda educativa urbana, utilitaria, que considera eventualmente la diferencia y margina a la ruralidad, como si esta no tuviese un valor preponderante en el desarrollo e intereses de diferentes regiones, como si el ser sujeto rural fuese parte de épocas anteriores, ello devela en el estudio una gestión centralizada de estado y una política inconsistente de diferentes gobiernos cuyos planes de desarrollo han planteado cobertura y en algunos casos calidad, discursos hegemónicos en materia educativa, pero, al revisar la realidad las acciones y la atención, estos discursos pierden su consistencia.

El trabajo investigativo que se presenta es relevante porque busca la resignificación de la práctica pedagógica y educativa del profesor rural, por medio de documentos académicos producto de la investigación y la gestión social. Es claro que, a partir de la revisión teórica, son pocas las investigaciones sobre el medio rural a nivel europeo y latinoamericano y además se evidencia una deficiente rigurosidad en las existentes. En este sentido, Bustos (2011) afirma que “[...] de los 106 artículos en los que se hablaba de algún tipo de diseño de la investigación, sólo 10 fueron

calificados como de investigación de buena calidad, 48 fueron considerados de calidad media y 48 de baja calidad” (p. 158).

La Universidad Católica de Manizales a partir de estas iniciativas garantizará desde su facultad de educación docentes e investigadores que se preocupan por la educación rural y están desarrollando propuestas de formación docente rural y fortalecimiento de sus experiencias educativas en el aula multigrado y todo lo que está genera en relación a la educación de los niños y niñas de estas zonas, sus entornos sociales, geográficos y como todo ello se puede potenciar con un docente capacitado en este tipo de retos.

La investigación en el marco del plan de desarrollo nacional, departamental y local responde en el marco del objetivo 4: más y mejor educación rural, propuesto en el plan de desarrollo, se pretende pensar la escuela rural desde de sí misma, esta como escenario rico en posibilidades. Además de responder los planes decenales y los objetivos de desarrollo sostenible.

El impacto del proyecto será pedagógico, académico y social. La intencionalidad etnográfica de la investigación, además de pensar la ruralidad, reconoce la necesidad de generar apuestas de mejoramiento, en este caso de la experiencia docente, para favorecer los lazos de interacción y, por ende, la formación de los habitantes en estas zonas desatendidas y en ocasiones olvidadas, lo cual ha provocado un éxodo de personas a la urbanidad.



Figura 19. Niños de escuela rural multigrado – unitaria. Sede rural Nuevo Futuro – Puerto Leguizamo Putumayo.

Desde la investigación para aportar a la reflexión académica desde la formación docente, se espera que el impacto pedagógico se represente en la generación de una mirada crítica y reflexiva diferente de la forma de proponer apuestas pedagógicas en la escuela rural, aula multigrado, que posibiliten el desarrollo de otras alternativas de abordaje de procesos formativos en la ruralidad con énfasis en el territorio, su cultura, una escuela desde adentro mismo.

En lo que concierne al impacto académico, el marco de la iniciativa promueve una visión investigativa para reconfigurar una realidad poco pensada y en la cual existen pocos avances y/o de poca rigurosidad en materia educativa. Se parte de que es evidente la fisura en la educación en materia rural, por lo que la dinámica investigativa develará una mirada docente situada desde la escuela, la producción aportará a la formación de maestros rurales o quienes deseen formarse como docentes de la educación rural y la posibilidad de enriquecer el currículo de las facultades de educación, programas de formación docente, técnica, tecnológica y/o profesional desde el desarrollo humano, social y cultural y específicamente en el escenario educativo rural.

El componente de impacto social se comprende desde el impulso a la visibilidad del habitante rural por medio de la escuela rural, una escuela con un alto potencial social y cultural, que requiere la promoción de una participación ciudadana más activa y significativa para todos aquellos ciudadanos del campo en perspectiva de desarrollo.

#### ***2.5.9.1.El aporte institucional y regional***

Esta investigación abre la posibilidad de enriquecer el currículo de la Universidad Católica de Manizales -UCM con un nuevo enfoque de investigación en educación rural y las nuevas ruralidades. La institución considera, en correspondencia con su política académica, el plan de desarrollo nacional y departamental, la política educativa y los estándares internacionales de

calidad, hacer de la educación rural una prioridad, con lo cual la investigación educativa es un recurso estratégico que favorece la práctica educativa de estos escenarios rurales en perspectiva de lo humano, lo pedagógico y siempre desde un enfoque sociocultural.

Además y puntualmente se podrá hacer la actualización del Componente Académico Desarrollo Humano, Social y Cultural del programa Maestría en Pedagogía.

Megas y objetivo específico a los cuales da respuesta institucional la iniciativa de investigación: se relacionan las megas que desde el interés de trabajo proponen un aporte al horizonte institucional de la Universidad Católica de Manizales.

#### ***2.5.9.2. Megas institucionales de la UCM***

Se consideran como una posibilidad que articula el proyecto investigativo como el aporte a los diferentes desarrollos en perspectiva educativa en la región y respondiendo a la política académica y los diferentes estándares y objetivos de desarrollo a nivel internacional, nacional y local.

**Mega 1.** Ser reconocida como una comunidad diversa, inclusiva y multicultural, que contribuye a una sociedad más justa, solidaria y fraterna.

Objetivo específico de aporte desde la iniciativa: proporcionar las condiciones que estimulen el compromiso social, promuevan el esfuerzo intelectual, fomenten la autonomía y favorezcan la participación en la pastoral.

**Mega 2.** Ser fuerte y reconocida por la innovación, la producción científica y el emprendimiento.

Objetivo específico de aporte desde la iniciativa: articular las funciones sustantivas para el logro de resultados en producción científica, innovación y emprendimiento.

Potenciar la pastoral y su articulación con las funciones sustantivas como valor agregado a la región.

**Mega 3.** Sostener una comunidad universitaria reconocida por su calidad, cohesión y desarrollo integral.

Objetivo específico de aporte desde la iniciativa: promover el desarrollo profesional integral que propicie experiencias de aprendizaje valiosas que redunden en el desarrollo personal y colectivo.

Generar las condiciones para promover la sana convivencia, la calidad de vida, el desarrollo humano y la construcción de comunidad.

**Mega 5.** Desarrollar programas académicos pertinentes que fortalezcan la formación integral y el desarrollo humano y social, con estándares internacionales de calidad como referentes.

Objetivo específico de aporte desde la iniciativa: asegurar que los programas ofertados sean pertinentes y respondan a los desafíos sociales, ambientales y culturales.

Contar con mecanismos institucionales que promuevan la innovación pedagógica en el aula.

#### **2.5.9.3. Política pública de apoyo para la pertinencia del proyecto investigativo**

La Constitución Política de Colombia de 1991, en los artículos 64 y 65, hace referencia a la importancia y al deber de ofrecer la educación rural en las regiones de Colombia.

Política educativa Ley 115 (Congreso de la República de Colombia, 1994):

Artículo 1o. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Política de Educación Inclusiva en Colombia e intercultural, Ley 1618 de 2013.

La Educación Inclusiva como una estrategia central para la inclusión social, una inclusión que trasciende la dicotomía de lo tradicional asociado al concepto de exclusión que permite pensar un modelo educativo abierto y generoso que atiende la diversidad como una característica inherente no solo al ser humano sino a la vida. Con esta apuesta se propone avanzar en el cierre de brechas de inequidad, mediante el pleno ejercicio de derechos y el acceso a las oportunidades a través de medidas estructurales de política pública que contribuyan a la consolidación de una paz estable y duradera. (Ministerio de Educación Nacional, 2018)

El Decreto 1421 de educación inclusiva se debe implementar a partir del 2018. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, en cual el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación. Corresponde al Estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

### 3. Capítulo II. Debate sobre la escuela rural en América Latina.

La generalización de costumbres, ritos y símbolos de carácter urbano se ha acomodado en los espacios ocupados por la vieja ruralidad, configurando un contexto diverso en el que ahora intervienen condicionantes como corrientes migratorias, tecnologías o explotación del tiempo libre. (Bustos Jiménez, 2009, p. 449)

#### 3.1. Introducción

La educación rural, como actividad social y cultural, posibilita la integración de las diferentes comunidades y territorios. En el siglo anterior se dio origen a diferentes prácticas de formación, donde el principal interés fue el de reconocer en el campo oportunidades mediante currículos para el campo, su gestión desde la práctica agrícola, más cercanas al interés de vida de los campesinos, del indígena, afrodescendientes y otros habitantes de estos lugares rurales.

Hoy en día, el campo sigue siendo el territorio más grande del mundo, pero infortunadamente el más rezagado en diferentes órdenes. En el capítulo se logra develar claramente la “marginación” exacerbada del escenario educativo rural y cómo este fenómeno permea diferentes procesos de la escuela rural, el aula multigrado – unitaria y otros procesos propios de la vida misma del habitante rural. También es importante reconocer de manera implícita la poca información relacionada con la experiencia docente, su práctica pedagógica y es allí donde el trasfondo de este debate en torno a lo rural permite la identificación de una fisura en el campo de conocimiento educativo, como es el proceso educativo rural, desde la mirada del docente rural como ese agente o actor social protagónico en dicha realidad educativa.

### 3.2. Revisión epistémica y epistemológica del escenario educativo rural

En el estudio de orientación cualitativa y diseño metodológico etnográfico de corte reflexivo y adoptando los postulados teóricos y metodológicos planteados por Hernández et al. (2014), Hammersley & Atkinson (1994) y Buendía et al. (1998), se hizo la revisión teórica y compilación de iniciativas educativas rurales y antecedentes sobre educación rural enfocada a la escuela unidocente – multigrado<sup>8</sup>, esto es, que tienen a la *Escuela rural* como objeto discursivo y escenario de práctica social y pedagógica, donde se esbozan situaciones de carácter político, social y educativo causales de problemáticas asociadas a la ausencia de garantías para el buen desarrollo y pertinencia de estas instituciones educativas en la ruralidad.

En Europa, Latinoamérica y Colombia, particularmente, se logran develar diferentes dinámicas educativas que muestran en teoría un proceso valioso desde la propuesta educativa. En el departamento de Caldas, contexto específico de estudio, se desarrolla el Modelo Escuela Nueva<sup>9</sup>, siendo esto una posibilidad de reconocimiento del estudiante como centro de atención en el ambiente de aprendizaje. La reflexión sobre este hecho define a la luz de estos esfuerzos que aún se continúan explorando y apropiando con mayor o menor efectividad para generar en la escuela rural las garantías de calidad educativa y sobre todo de oportunidad a la que tienen derecho los ciudadanos del territorio rural.

---

<sup>8</sup> La escuela multigrado o unidocente, de ahora en adelante no referimos a esta como Escuela Rural.

<sup>9</sup> Modelo pedagógico tomado para la educación rural caldense. “Esta concepción pedagógica, cuyo progenitor fue Dewey (1859 – 1952) en EUA, centra el interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza y, por lo tanto, el alumno posee el papel principal en el aprendizaje. El otro elemento que identifica esta tendencia pedagógica es que la educación se considera como un proceso social y para asegurar su propio desarrollo. La escuela prepara para que el niño viva en su sociedad, y ella misma se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se “aprende haciendo”” (Van Arcken, 2013).

Esto no es diferente a la situación de la escuela en lo rural de otros países latinos y europeos donde se desarrollan proyectos educativos en muchos casos insuficientes, sobre todo en los países latinos, que buscan el mejoramiento de estos escenarios educativos rurales.

El rastreo de investigaciones se diluye en el tiempo, asunto que se convierte en una de las dificultades de la escuela rural, aunado a ello la falta de visibilidad producto de una investigación poco rigurosa en un territorio rural ávido de procesos que resignifiquen y dignifiquen su cultura, sus saberes campesinos no científicos y prácticas sociales en su gran mayoría agrícolas. Razón por la cual, los hallazgos en gran medida carecen de contundencia sobre dicha realidad, y muestran de forma desafortunada la brecha inmensa que existe entre el medio rural y el medio urbano.

### **3.3. Escuela rural y su vínculo con lo social, cultural y político**

En las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI las comunidades rurales colombianas se han visto sometidas a un proceso continuo de transformación socio-cultural como consecuencia del capitalismo neoliberal en tanto modelo hegemónico de desarrollo y de la racionalidad moderna establecida como patrón cultural. (Rivera, 2015, p. 99).

La imagen representa metafóricamente una proyección de la desafortunada desolación ocasionada por la producción. La fábrica, dispositivo que utiliza y contamina recursos naturales del campo; lo



Figura 20. Desolación Rural  
Fuente: Pink Floyd – Dogs

rural allí representado en el terreno árido y vacío donde las ovejas no tienen qué comer y las personas solo están como sujetos pasivos ante la magnitud globalizante de esta destrucción y todo lo que esto acarrea.

**¡Al final un mundo que se consume a sí mismo!**

*¡La escuela rural está en extinción!*

Y a pesar de sus posibilidades culturales y potencialidades humanas propias de su historia; sus saberes únicos deberían encontrar en esta realidad mejores oportunidades de crecimiento como sujetos y como sociedad rica en cualidades y recursos, que hace parte del mundo, quizás no desde una perspectiva de la globalización, por ello, Sepúlveda y Gallardo (2011) mencionan que la supervivencia en tiempos de revolución tecnológica denota una gran desigualdad para las realidades socio - culturales en la escuela rural, la dificultad de acceder al mundo tecnológico en la ruralidad es complejo y depende en muchos casos de recursos a los que en la realidad educativa de la escuela rural, sus docentes y directivas no tienen acceso. “Los documentos reflejan la preocupación por el estado actual de la escuela rural, la instrumentalización de las TIC y el escaso apoyo a sus docentes” (Hernández et al., 2014, p. 103).

La escuela rural precisa claramente de visibilizar la magnitud de esta problemática, evidenciada en la desatención casi total que existe en el territorio rural, debido a políticas de extracción e inequidad social, esto asociado a la precariedad existente y en la implementación de

derechos fundamentales, sociales y culturales que permita solventar las penurias primordiales de las personas sobre salud, educación y saneamiento básico; esto además de insuficientes condiciones locativas y materiales que no permiten el óptimo desarrollo de las escuelas en lo rural. “Las políticas públicas que se están aplicando en este momento para los territorios rurales de nuestra América, contemplan muy parcialmente los elementos que constituyen esta visión integral de orden regional y territorial.” (Echeverri y Ribero, 2002, pp. 27-28, citados en Salas, 2018, p. 4); ello ratifica la ausencia de política en educación consistente con las necesidades de alfabetización, abarcamiento territorial, estabilidad y eficacia en la educación rural, limitando desarrollo en nuevas concepciones y prácticas de la educación rural desde la academia.

Al respecto de la escuela en contexto rural, Gallardo (2011) plantea de forma clara la forma en que se ha concebido la sociedad rural en lo urbano,

[...] sobre sociedad rural han proyectado imágenes, de origen urbano, que han ido condenando a la alienación de su idiosincrasia particular debido a estereotipos negativos vertidos sobre el mundo rural y lo que representa. Este hecho, junto con la desprotección gubernamental. (p. 1)

La historia educativa de actores sociales que han sido parte de la escuela rural sugiere a este campo del conocimiento la necesidad de caracterizar la tipología del profesor rural en un ejercicio narrativo y reflexivo de vida escolar, de acuerdo con el contexto específico, es decir, lo etnohistórico en la dinámica de cultura material de la escuela. Sobre esto, Hernández (2010) expresa: “Cada institución educativa tiene su personalidad diferenciada, a pesar del aparente monolitismo y uniformidad que destilan las estadísticas oficiales o muchas visiones superficiales sobre las escuelas” (p. 68).

En el marco local, nacional y mundial, el estudio de la educación rural es un asunto por ampliar; la escuela rural y su particularidad versus el sistema educativo hegemónico pensado para

lo utilitario dio sus primeros indicios sobre la intencionalidad para la cual se ofertaron históricamente las instituciones educativas y así lo expresa Greaves (2008) en México: “Las antiguas Escuelas Centrales Agrícolas creadas por Calles fueron una opción para que los jóvenes campesinos recibieran enseñanza técnica e incrementaran su productividad” (p. 209); asunto que no parece negativo, de hecho no lo fue porque sirvió para el progreso del territorio desde una perspectiva que buscó llevar la ciudad a las zonas marginales, como lo diría Sassen (1991), desde el concepto de la *ciudad global*<sup>10</sup>. En este sentido, la escuela rural estuvo habitada por instructores dedicados a la transmisión de estas técnicas, competencias con propósitos claros de producción, paradójicamente y a diferencia de la actualidad educativa rural. Greaves (2008) afirma que:

A partir de 1932, las Escuelas Regionales Campesinas tuvieron a su cargo la formación de maestros rurales y agricultores en un intento por amalgamar ambas instituciones ligadas al campo. Los internados para ambos sexos cumplían el programa en cuatro años: los dos primeros dedicados a lengua nacional, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, física y química, práctica agrícola y de oficios e industrias rurales; los dos últimos, a la formación magisterial, exigiendo a los alumnos su participación en los trabajos de mejoramiento comunal. (p. 181)

Una época en la cual el inicio de la “escolarización” (Loaiza, 2016) definía el desarrollo de competencias para el campo, en sus primeros años, dedicados a lo técnico y productivo y los últimos dos a formar el docente que debía desarrollar iniciativas en beneficio de la comunidad. Desde esta perspectiva se pensó la educación, al ser rural brindaba la posibilidad de enfocar de forma específica los esfuerzos, asunto que no es tan sencillo focalizar en la escuela urbana, donde

---

<sup>10</sup> “[...] la globalización por medio del concepto de ciudad global conduce a insistir más en las componentes estratégicas de la economía mundializada que en las dinámicas de homogeneización más vastas y difusas, generalmente asociadas a la mundialización del consumo. Esto permite tener en cuenta y reformular las cuestiones de poder y desigualdad entre los sectores y los espacios urbanos” (Sassen, 1995, p. 8).

la educación se globaliza y disgrega de forma tal que las demandas de contexto siempre serán multidiversas.

La educación rural en México ha generado mejoras para la calidad de vida de sujetos, sin duda alguna y como lo afirma Ordaz (2009) en su informe de resultados sobre el huella de la educación en la *pobreza rural*<sup>11</sup>. Dicho informe devela en datos cómo los ciudadanos que logran concluir sus estudios de primaria y de bachillerato tienen mejores posibilidades de salir de la pobreza.

El combate a la pobreza en México es uno de los retos más importantes que tiene la sociedad y la economía mexicana en la actualidad. Aun cuando en los últimos años los avances en la reducción de la pobreza son notables, ésta todavía afecta a un sector considerable de la población, sobre todo en el medio rural. (Ordaz, 2009, p. 33)

De acuerdo con lo estudiado por Ordaz (2009), el medio rural sigue siendo, en términos educativos, de niveles menores y de más baja calidad respecto del medio urbano en México y si reconociendo la educación como el mecanismo más efectivo para aminorar los elevados índices de escasez en este sentido impulsando mejora en la calidad de vida y mayor cobertura lo cual revela en datos un impacto positivo.

En México la escolarización rural se da en los primeros niveles, en los posteriores difícilmente las personas logran acceder debido a factores económicos o de intereses propios de su contexto. La forma en la que las personas se ganan la vida en las zonas rurales generalmente por medio de la producción agrícola es un asunto que en la oferta curricular no corresponde a dichas dinámicas.

---

<sup>11</sup> Léase el texto *México: impacto de la educación en la pobreza rural* de Ordaz (2009).

Azaola (2010) en su estudio etnográfico de la relevancia, sentido y aportación en la escolarización en franjas rurales evidencia claramente el histórico cambio que tuvo la familia en la mirada a la importancia de ser escolarizados, entendiendo que para poder tener mejor posibilidad de trabajar debían tener una educación que certificase competencias laborales. El trabajo de Azaola también devela cómo las personas del sector rural, a pesar de haber alcanzado estudios de básica y de bachillerato, no lograban obtener un puesto de trabajo, lo que generaba el incremento de la informalidad y menos posibilidad de acceso a la educación superior. “[...] Consecuentemente, los padres saben que el hecho de que los niños asistan a la escuela no les garantiza que puedan mejorar la situación precaria en la que han vivido por generaciones” (Azaola, 2010, p. 69). La familia sí apoya la escolarización de los suyos, pero encuentra una realidad laboral compleja.

Grigsby (2012) desarrolló un estudio denominado “La Educación Rural en Nicaragua. Una aproximación a la realidad de la Escuela Multigrado en León, Jinotega, Boaco y la RAAS”, apoyado por el Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas de Nicaragua, en el que se realizó una revisión de diferentes iniciativas para superar las dificultades que posee el escenario educativo rural en este país, evidenciando dificultades en procesos de enseñanza y aprendizaje en aula multigrado. El estudio logra develar diferentes limitantes en Nicaragua: “Los mayores problemas de la educación rural son su escasa cobertura y su baja calidad derivada de la escasa inversión pública, falta de prioridad y de políticas diferenciadas con respecto a la urbana” (Grigsby, 2012, p. 13). La inequidad en relación con la mirada estatal que se tiene en la escuela rural abre una brecha de oportunidades y participación social, ciudadana y política, marginando al campesino.

Se logra esbozar que el modelo pedagógico adoptado es la Escuela Nueva, pero los materiales educativos no son congruentes con dicha propuesta (Escuela multigrado<sup>12</sup>). Aparece luego la figura de la “Escuela Multigrado Bilingüe que atiende en su lengua materna a las comunidades étnicas y pueblos indígenas” (Grigsby, 2012, p. 13), dinámica similar a la intercultural en Bolivia. En cualquiera de los casos, la escuela multigrado siempre apunta a que el estudiante sea autónomo en su aprendizaje por medio de dicho material, las aulas en este escenario “[...] generalmente no cuentan con materiales adecuados para desarrollar actividades de auto aprendizaje” (Grigsby, 2012, p. 15 y 25). En la revisión se logra develar que el reto de la escuela multigrado posee diferentes limitantes que hacen de la experiencia del profesor en este escenario un proceso complejo y que trasciende aspectos curriculares; la mirada pedagógica aquí se transforma y se vuelve más social, donde la importancia del contexto es una prioridad para el buen desarrollo de prácticas que ayuden al proceso de formación y el desarrollo del país, ubicando como un medio clave para este desarrollo a la educación rural nicaragüense.

En Venezuela ocurre algo similar a otros países latinos y caribeños respecto de la educación rural, la escuela como punto de encuentro de estas situaciones asociadas a la dificultad de abordar y formar para la vida a los estudiantes, campesinos que habitan estas zonas y asisten en menor o mayor proporción a las escuelas, “La magnitud de las dificultades que complican la superación de sus precariedades, amerita de explicaciones críticas y opciones factibles de gestionar cambios contundentes a sus contratiempos” (Santiago Rivera, 2012, p. 9).

En este sentido, es relevante en la ruralidad, más allá de tener infraestructura de alta o baja calidad, contar con ciudadanos capacitados para el desarrollo de iniciativas y para ello la capacidad

---

<sup>12</sup> “En la propuesta metodológica de educación desde y para el sector rural de Nicaragua se señala que entre las Escuelas Multigrado las hay completas (seis grados de la educación primaria) y las incompletas (menor número de grados). Se caracterizan porque en su funcionamiento operan varios grados a cargo de un solo docente” (Grigsby, 2012, p. 13).

escolar desde lo pedagógico en perspectivas modernas de lo social y no solo de lo curricular o político resulta esencial, sin decir que esto no debe ser considerado. La realidad rural está subyugada como pueblo, pero lo que sí podemos transformar es el pensamiento del sujeto, hacer de este un sujeto crítico, resistente<sup>13</sup> y capaz de promover su entorno. De acuerdo con Núñez (2001), refiriéndose a lo educativo en lo rural, en la actualidad reafirma la penuria de esta como “[...] la urgencia de modernización ha influido en discurrir a este organismo social, como centro del desasosiego para la familia campesina, debido a la tarea formativa que cumple en el acceso a la cultura ante los cambios acentuados de hoy” (citado en Santiago Rivera, 2012, p. 11).

En el estudio denominado “Relación escuela rural-comunidad y su entorno socio productivo y cultural”, realizado por Pérez (2015), se planteó como objetivo: “Generar alternativas de solución para el fortalecimiento del entorno productivo y cultural mediante la relación entre la escuela rural y la comunidad de Cambural del Municipio Peña del Estado Yaracuy” (p. 309), utilizando un método etnográfico en un escenario agrícola, principal fuente de sustento para ellos y a partir de esto se generaron estrategias que permitieron la relación escuela rural con la comunidad. Parte de los resultados, y para nuestro criterio el más relevante, fue el develar que las “características diferenciales respecto a la escuela urbana, en cuanto al entorno socioeconómico-cultural, a los recursos, a los materiales, al estudiantado y al profesorado” (Pérez, 2015, p. 314); y además se logra interpretar como encuentra el autor en la investigación lo necesaria a la escuela rural para el crecimiento de la región desde todo aspecto sociocultural y educativo que de manera clara promueve una mayor calidad de vida de un país como Venezuela.

En Ecuador se ha avanzado en materia educativa; sin embargo y como lo expresa Calderón (2015), “[...] lo que respecta al tratamiento de lo rural, específicamente de la educación rural, aún

---

<sup>13</sup> Ver Resistencia en Matos de Souza et al. (2018), “*Resistir implica ir en contravía*” (p. 99).

su tratamiento no tiene mayor especificidad” (p. 45). Los programas estatales, los planes decenales, todas aquellas iniciativas han posibilitado el acceso a la educación de las poblaciones rurales; no obstante, existen problemas estructurales y específicos en dichos territorios sin ser atendidos, aunado a ello menos establecimientos educativos, evidenciando el difícil acceso de los campesinos a centros educativos en ocasiones a distancias geográficas lejanas de sus hogares, “[...] carecen de infraestructura pública básica de carreteras” (Calderón, 2015, p. 45), lo que se convierte, además, en causa de migración de la ruralidad a las ciudades.

Otro aspecto es la urbanización forzada que, no distinta al medio europeo, se presenta en la educación rural ecuatoriana, donde los modelos educativos y las ofertas académicas son diseñadas para un mundo globalizado y poco interesado en los contextos, en la escuela situada en el medio campesino, su cultura, ancestral e ideológica. Expresa Calderón que más allá del interés educativo de mejora, existen otros asuntos básicos de vida y dignidad que deben ser tratados en el Ecuador, debido a la pobreza extrema que aún se vive en el país, aspectos sanitarios como el alcantarillado y otros como la alimentación ubican los intereses de vida que priorizan el trabajo de todos los miembros de la familia para la supervivencia, y, sin duda, la “deserción escolar”<sup>14</sup> (Viteri, 2002) es otra de las consecuencias. Espíndola y León (2002) afirman sobre la deserción escolar que

La baja productividad del trabajo, y su efecto en el (menor) crecimiento de las economías, se considera también como un costo social del bajo nivel educacional que produce el abandono de la escuela durante los primeros años del ciclo escolar. (p. 65)

En sus conclusiones, el informe de Calderón reconoce que el programa de bachillerato técnico se acerca a la respuesta de necesidades en lo rural. Además de aclarar que aún se debe trabajar fuertemente por la discusión y reflexión de lo rural, plantea que sí ha habido mejoras en lo

---

<sup>14</sup> Léase *Situación actual de la educación en el Ecuador* de Galo Viteri Díaz (2002).

urbano y en lo rural, pero es preciso seguir trabajando por la capacitación de profesores y sus metodologías de enseñanza de acuerdo con los contextos. Y, finalmente, recomienda que se gestionen en el Ecuador iniciativas políticas que impulsen la infraestructura y programas de bachillerato y educación superior, promovidas por los sectores productivos y del mercado laboral.

Bolivia ha transitado desde el año 2010 a una nueva política educativa que se logra entender como una política de reconocimiento de diversidad cultural y plurilingüe. La Asamblea Legislativa Boliviana aprobó:

En diciembre de 2010, la Ley de la Educación N. 070 «Avelino Siñani - Elizardo Pérez» que recoge el mandato constitucional de que la educación boliviana deberá ser «intracultural, intercultural y plurilingüe» (art. 1.6.). Esta ley surge como producto de la llamada «Revolución Educativa» que busca responder a la «esperanza del pueblo» boliviano y mejorar «la calidad de vida de todos los ciudadanos» (OEI 2011) «a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas» y potenciando los «saberes, conocimientos e idiomas» de los pueblos indígenas (Ley de la Educación, art. 3.8). La Revolución Educativa, que comenzó en 2006, tiene sus raíces en un proceso de descolonización que busca poner fin a las fronteras étnicas y convertir «lo indígena en lo nacional» sin, por ello, «desconocer el conocimiento universal» (Patzí 2007a). Lo indígena como «lo propio» y lo universal como «lo ajeno» se convirtieron así en la clave para «pensar en el derecho a la particularidad cultural» (Klesing-Rempel, 1999). (Osuna, 2013, pp. 451-452)

“La descolonización”, desde la interpretación realizada a este trabajo investigativo en Bolivia, se logra comprender sobre los avances alcanzados en materia de educación campesina y su reconocimiento como educación intercultural. Walsh (1998)<sup>15</sup> plantea que:

---

<sup>15</sup> Léase *La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa* de Catherine Walsh (1998).

Es un proceso que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada, así como reforzar las identidades tradicionalmente excluidas, y construir una convivencia de respeto y de legitimidad mutua. La base de la interculturalidad es la identidad, la identidad individual, de los diversos grupos socioculturales y de la sociedad. (p. 119)

Osuna (2013) al respecto en sus reflexiones afirma de la descolonización: “[...] reflexionan sobre la necesidad de descentralizar el conocimiento hegemónico occidental que ha subalternizado otras formas de generación de conocimiento, y reclama la de establecer un diálogo con las mismas” (p. 464). Con base en el proceso legislativo y político, el cual se convirtió a nuestro entender en un dispositivo que buscaba naturalizar la desaparición de las comunidades rurales, sus raíces y sus conductas propias para ubicarlos en la línea social y política convencional, dice el autor que:

[...] la actual Revolución Educativa se asienta en un proceso de descolonización que pretende contribuir a la «edificación de sociedades más equitativas y justas» (Walsh 2007: 85) y busca «poner fin a las fronteras étnicas» para que cada persona sea «valorada por su propia capacidad y no pueda subordinarse a estigmatizaciones étnicas, lingüísticas, raciales y otras formas de discriminación» (Patzí 2007b). (Osuna, 2013, p. 453)

Asunto completamente acertado a las intenciones de reconocimiento de lo propio por lo ajeno, las anteriores posturas o afirmaciones fueron promovidas a medida que se desarrollaban agendas de interés relacionado con la educación boliviana y la “refundación del Estado” (Osuna, 2013, p. 464).

Para Zalles (2000), respecto de la educación rural en Bolivia como una educación que reconoce además de lo campesino a una educación indígenal definida por un sistema educativo estatal, esta última:

[...] surge como una necesidad de conquistar ciudadanía a través de la alfabetización y el apropiamiento de la lengua oficial del Estado, pero también como una forma de legitimación del movimiento indígena, de las autoridades tradicionales y sobre todo del derecho a la tierra. (Zalles, 2000, p. 140)

En Bolivia, la educación rural desde la reforma educativa a mediados del siglo XIX se ha definido además de lo campesino como educación indígenal, esta que tiene desde la perspectiva de estado un propósito claro de legitimar al indígena como ciudadano, y desde una postura crítica de lo liberal que impuso el reconocer sobre dichas comunidades el control que se tiene de sus tierras, como si ellos -los indígenas- hubiesen llegado a ellas después del estado, lo que se convierte en una crítica a este último como un forastero. Claro está, también hay que aclarar que todo esto surge de una necesidad como pueblo de algunos líderes que, en busca de hacer valer sus derechos como sujetos que habitan en el territorio boliviano, tomaron la voz y buscaron las formas de ser reconocidos, un asunto que en esta mirada reflexiva genera dicotomía en el pensamiento crítico propuesto de lo neoliberal, de lo global, “La educación indígenal emerge a partir de líderes locales que informalmente se constituyen en maestros, o recluta sus profesores entre los indígenas que de una u otra manera habían accedido a la educación” (Zalles, 2000, p. 141).

Ascolani (2012) en su estudio de la escuela rural Argentina denominado “La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932)”, citando a otros autores que han realizado este ejercicio de indagación, muestra cómo la educación rural del país es una de las más avanzadas en términos de alfabetización. El estudio de la educación rural Argentina es reciente y se encuentra muy relacionado con el tema agrario y técnico, sin embargo y no distinto el tema de la investigación sobre la educación rural de otras partes del mundo, en el país del sur “[...] aún se está en una etapa embrionaria de la investigación en esta área temática” (Ascolani, 2012, p. 309).

Concluye el autor que “La expansión y efectividad del subsistema de las escuelas primarias nacionales, que llegó a situar en segundo lugar a las escuelas rurales provinciales, indica que la voluntad de Estado en llevar la educación al campo fue indudable” (Ascolani, 2012, p. 365). Una gestión en principio bien intencionada, pero con inconsistencia al revisar la realidad y la cobertura de la gestión en lo largo del tiempo, por lo que dicha gestión aún debe ser mucho más amplia desde diferentes puntos de relación.

Según Ascolani (2012) y Manzanal (2003), a principio del siglo XX el currículo fue un currículo descontextualizado, a pesar de la intención estatal, su gestión se hizo desde una perspectiva utilitaria, lo que generó en las ofertas curriculares poca o nula relación con la vida rural de las personas que asisten y asistían a la escuela rural, la familia no encontró en la educación el sentido de servicio para sus estilos de vida, por ello los proyectos de vida agrícolas (cereal) en su gran mayoría en la región estudiada (la Pampa y sur de Buenos Aires) se desentendían de este proyecto educativo.

El déficit de desarrollo en la ruralidad lo ratifican Steinberg et al. (2011) cuando afirman que “el ámbito urbano presenta mejores condiciones de desarrollo para sus habitantes que el ámbito rural” (p. 17), en su proyecto “Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo”, con financiación de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Uno de los problemas evidenciados en la literatura sobre la escuela rural Argentina, según la Secretaría de Estado de Agricultura y Ganadería de la Nación (2010), es la falta de personal capacitado para desarrollar procesos formativos en las zonas rurales, “[...] careciendo, en la actualidad, de la cantidad indispensable de educadores capacitados para la aplicación integral de un plan de educación rural” (p. 30).

Es una realidad en la historia de la educación cómo la ruralidad ha sido el escenario inicial de las primeras escuelas formadoras de maestros y, a su vez, de sujetos adoctrinados desde la Colonia incluso en la actualidad, si bien es cierto con perspectivas laicas, pero no menos adoctrinante esta vez por la sociedad actual, en su mayoría utilitaria.

En la ruralidad se devela una necesidad vital en la educación de ser atendida su institución social representada en la *escuela rural* y **no como una escuela en medio rural**, no solo con propósitos particulares de explotación económica o agraria, también y más importante que lo anterior, una necesidad humana de ser reconocida en su contexto



Figura 21. ¿Desarrollo rural?  
Fuente: El Salmón Martínez Rivillas (2020)

cultural, social y político. Esto último consistente en garantizar a los ciudadanos de la ruralidad su condición de sujetos de derechos en un mundo que clasifica equívoca y peyorativamente lo rural, sobre todo en las latitudes latinoamericanas; en una frase, el sistema buscando una “*integración social*” en perspectiva capitalista.

En la investigación denominada “Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones”, Chaves y García (2013) dan cuenta de

[...] estudios y diagnósticos sobre rendimiento académico y calidad de la educación en general, evidencian que precisamente son los estudiantes de estos centros educativos (escuelas unidocentes) los que se encuentran en mayor desventaja con respecto al resto del estudiantado nacional. Otros trabajos realizados en la Universidad de Costa Rica (Sanabria,

1981 y Abarca, Gómez y Peralta, 1987), en la década de los 80, se hallan situaciones problema existentes en centros unidocentes, para entonces fueron:

- Planes y proyectos de estudio de escuelas pluridocentes urbanas y rurales.
- Currículo poco flexible.
- Personal docente con escasa formación, muchos son solicitantes.
- Deficientes programas de educación continua para el personal docente que atiende estas instituciones.
- Infraestructura impropia.
- Pocos recursos didácticos y equipo.
- No hay incentivos para el personal docente.
- La atención de niñas y niños de los seis niveles de la educación primaria simultáneamente, sin contar con la formación y ni asesoría necesaria.
- Problemas en cuanto al acceso, alimentación y vivienda para el personal docente.

(p. 6)

Dicha situación de la escuela rural históricamente ha sido un pendiente del sistema educativo; las voluntades políticas, pero también la incapacidad de algunos estados de atender de forma suficiente estos escenarios, reflejan en la realidad educativa de estas escuelas dificultades difíciles de superar y que solo a través de la capacidad humana, en este caso la capacidad de los profesores rurales, se ha logrado atender pero con grandes aprietos, como lo son los procesos ajenos a su labor contratada y atenuado a ello la formación específica para atender procesos educativos en el medio rural.

La desigualdad del sistema educativo se hace más evidente en los estudios realizados por el Banco Mundial (2003) y el Programa de Estado de la Nación (2002) en torno a la educación rural de Costa Rica (Chaves y García, 2013). Esta es una evidencia documentada similar a la realidad de

Colombia, a pesar de que existen algunas zonas rurales de nuestro país con mejores condiciones a estas citadas, también hay zonas de nuestro territorio rural que están casi en el olvido, aunado a ello las condiciones académicas demarcan el sesgo curricular debido a que las demandas para la ruralidad se siguen pensando de forma homogénea a las urbanas, grave problema y desde la lectura se convierte en un indicador de centralización en la actualidad educativa colombiana.

Lo anterior se ratifica con los trabajos de Patiño et al. (2011) (“Caracterización de las dinámicas de la educación rural en sus primeras etapas. Análisis de caso escuela rural de Caldas”) y Parada (2017) (“Práctica social y cultural del campesinado cafetero en cuatro municipios de Caldas (Colombia)”); este último dice:

El estudio incluye las variables relaciones de familia, asociacionismo y sociabilidad, que conforman elementos significativos de la práctica social de estos dos grupos sociales, siguiendo la referencia metodológica de la identidad sociocultural propuesta por antropólogos de la Universidad de Sevilla. (p. 33)

Aspectos que influyen directamente en las experiencias educativas de los profesores en la escuela rural, las cuales además de la práctica pedagógica también incluyen *irrupciones* (Bárcena, 2002) originadas desde las variables estudiadas por estos investigadores.

En el estudio cualitativo descriptivo denominado “La gestión directiva en escuelas unidocentes y dirección: Un desafío para alcanzar la equidad educativa en contextos rurales de Costa Rica”, cuyo objetivo se orientó al “análisis y fortalecimiento de la gestión directiva que desarrollan maestras y maestros que laboran en escuelas unidocentes y dirección, localizadas en comunidades rurales de la zona de Sarapiquí en Costa Rica” (Miranda y Rosabal, 2018), se logra evidenciar cómo el rol directivo implica a los docentes rurales ser quienes operen en estos espacios para los cuales no han sido contratados, formados y/o capacitados. El ejercicio investigativo de Miranda y Rosabal (2018) describe algunas acciones desarrolladas en un contexto rural específico

de Costa Rica para dinamizar la gestión directiva, esto es un asunto que afecta indirectamente las experiencias docentes desde la perspectiva pedagógica. Los autores presentan como resultado que:

El principal obstáculo que enfrenta este tipo de escuelas es la limitada capacidad de gestión con que dispone el personal docente que labora en ellas. Dentro de su formación académica, la mayoría de sus profesionales no han recibido preparación en cuanto al desempeño en estas condiciones de ruralidad, escasez de recursos y multiplicidad de responsabilidades entre las que se cita; la atención simultánea de los seis grados que conforman el I y II Ciclos de la Enseñanza General Básica y en un mismo espacio o salón de clase. (Miranda y Rosabal, 2018, p. 4)

Una de las principales situaciones que se evidencian en el sector educativo rural es cómo los docentes deben no solo mediar las diferentes particularidades de sus estudiantes, sino la poca asistencia administrativa, lo cual genera que estas funciones deban ser también parte de su trabajo, dinámica diferente de los profesores en la zona urbana. En la docencia urbana se piensa más la enseñanza, asunto que luego repercute en las demandas académicas ofertadas y medidas por estándares nacionales e internacionales llevadas a la ruralidad en un movimiento completamente lejano a los valores académicos, culturales y contextuales del campo.

Greaves (2008) expresa además una dicotomía: “El acelerado crecimiento económico contrastaba con el lento desarrollo educativo en las áreas rurales” (p. 209). Las dinámicas agrícolas en comparación con las urbanas aparentemente estaban rezagadas desde la perspectiva progresista de desarrollo. La manera como el progreso, visto desde la perspectiva utilitaria, de algún modo ha desvirtuado el sentido de un desarrollo territorial, el cual se requiere descentralizado y situado, acorde con las particularidades del escenario rural y sus características propias del lugar geográfico, cultural y político latinoamericano e incluso en el orden global, donde las diferencias se hacen tan

perceptibles. En tanto esto ocurre, se vislumbra la brecha de la escuela rural en Europa con respecto a la escuela rural de Latinoamérica.

En Europa existen, al igual que en Latinoamérica, gran variedad de poblaciones rurales, con la diferencia de que estas poseen servicios de calidad en los campos de lo educativo, salud, transporte, comunicaciones, apoyo económico, de materiales y otros órdenes, además de contar con acceso al empleo con mayor facilidad y similares a los de las demás ciudades. Estos asuntos se han ido reconociendo como procesos de conurbación rural, es decir, hacen de lo rural algo más urbanizado. Lo cual reivindica de diversas maneras lo que en el imaginario social se ha entendido históricamente como el atraso de lo rural respecto a la pedagogía urbana.

Desde una perspectiva teórica y práctica, no cabe duda de las bondades que tiene un aula diversa – inclusiva (Stainback, 2007, citado en Boix, 2011, p. 16) para quienes pertenecen al aula multigrado en términos de aprendizaje, precisamente lo que perfila la escuela rural como inclusiva; sin embargo, esto, al menos para los profesores del territorio rural caldense, se refuta en la práctica. no cabe duda lo similar con la realidad de la escuela rural europea. El Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid (OCUVa, 2016), en su análisis de la educación para el desarrollo en el escenario rural de Europa, propone favorecer una conciencia pública más profunda que permita una participación más activa y adecuada, y una mirada que abarque de forma más integradora y solidaria las diferentes realidades. Sin embargo, cuando se analiza la experiencia en las comunidades rurales y, de forma especial, en localidades más reducidas, se concluye que las actividades de educación para el desarrollo no suelen llegar a estas poblaciones con el mismo éxito como lo hacen en las zonas urbanas.

El esfuerzo que se plantea desde las diferentes organizaciones internacionales frente al desarrollo y la educación en la parcela rural se convierte en un conjunto de apuestas inconclusas o de cortos alcances, debido a la poca acogida a diferencia de las apuestas desarrolladas en lo urbano,

asunto que se vuelve claramente un foco de atraso hacia el desarrollo político y de las comunidades rurales.

Escudero & Mesa (2011, citados en OCUVa, 2016), refiriéndose a la educación para el desarrollo en la esfera municipal en el estado español, plantean que:

[...] si bien es cierto que la contribución y la educación para el desarrollo de los municipios tiene una larga trayectoria que comenzó por los años 80, también es cierto que la concepción de fondo que subyacía era de carácter asistencialista. (p. 3)

La concepción de la cooperación en las localidades rurales no trascendía al hecho de ayudar de forma básica necesidades del orden sanitario, dando soluciones temporales a problemas de fondo que requerían de un esfuerzo diferente, orientadas a desarrollar procesos de educación que atendieran además del sanitario, los problemas sociales. Según OCUVa (2016), una de las conclusiones más relevantes en relación con la educación para el desarrollo es:

No se puede hablar de derechos humanos sin igualdad de derechos, y no se puede hablar de educación para el desarrollo o de educación para la ciudadanía global sin tratar los derechos humanos, base de la ciudadanía global. Urge por tanto trabajar en este sentido. (p. 103)

Es preciso, reflexionando lo anterior, evitar hablar de inclusión, de equidad social y educativa, en tanto no se empiece a garantizar en las zonas rurales y de manera específica para sus contextos proyectos de desarrollo socioeducativos, que promuevan el fortalecimiento de garantías básicas para la calidad de vida y los derechos fundamentales de las personas, así mismo, la igualdad de oportunidades para ambos géneros, esto como un aspecto que denota diferencias sustantivas en todo el diagnóstico del trabajo investigativo ya mencionado en las zonas de estudio de Europa.

### **3.4.Necesidades identificadas de la escuela en el contexto rural colombiano**

Con respecto a lo rastreado hasta el momento en el proceso investigativo, y que seguramente tendrá en este un cierre-apertura a nuevas indagaciones centradas en el interés de estudio, se ha podido reconocer las necesidades de la escuela rural en adhesión a lo planteado por Bustos (2011):

Lo que no se hace visible parece que no existe, y la investigación puede ayudar a evitar que esta invisibilidad siga constituyendo una de las grandes rémoras para estos centros. Nos referiremos con datos a la brecha empírica que sigue existiendo sobre la escuela rural. (p. 157)

Los diferentes acercamientos a la educación de territorios rurales han convertido este escenario en una posibilidad inexplorada, una fisura estudiada tímidamente por la comunidad académica educativa. Esto ha generado una visión limitada y sesgada del contexto de la vida rural y una necesidad clara por develar una cruda realidad que se vive en la cotidianidad de un territorio que por extensión es mucho más amplio y de menor posibilidad al acceso de atenciones que sí se pueden dar con mayor facilidad en la urbe.

Se han desarrollado trabajos no muy avanzados sobre

[...] temáticas que se analizaban en los estudios, las que mayor peso tenían estadísticamente fueron estrategias de enseñanza para alumnado con necesidades educativas especiales, enseñanza en escuelas rurales, convivencia en las escuelas y vida del alumnado y programación del trabajo escolar. (Bustos, 2011, p. 158)

Los rastreos hechos al momento en materia de ruralidad educativa han permitido reflexionar e interpretar que existe poca rigurosidad en la investigación, lo cual, no permite un enfoque claro

de la situación y, por ello, una lejana comprensión de escuela rural y sus dinámicas. Amiguiño (2011) dice que en los postrimeros años en Portugal:

[...] fueron de una fuerte y sistemática tentativa de completa aniquilación de todo aquello que se dio en llamar escuela rural o escuela en el medio rural. En Portugal, pasó a considerarse de manera definitiva que ya no había posibilidad de supervivencia en términos de red escolar y de servicios educativos verdaderamente descentralizados, es decir, justificaciones político-económicas dictaron un impulso final que llevó al cierre de centenares de pequeñas unidades escolares, principalmente en el medio rural. (p. 26)

El desarrollo de la propuesta se suscita de acuerdo con la comprensión de esta en generar una resistencia ante la intención de gobierno de acabar a la escuela rural, esta defensa se hizo a través de la intervención desarrollada por el autor durante 20 años en relación con las experiencias pedagógicas y la acción social que aportó al desarrollo local de estos entornos locales y además rurales. En Europa, Álvarez-Espinosa et al. (2018) afirman que “Existe además una ausencia notable de investigación en zonas rurales” (p. 63). Desde un enfoque histórico, España fue uno de los países europeos con mayor influencia educativa develando a principios del siglo XIX y en los inicios del siglo XX una “España campesina, marinera y pastoril” (Hernández, 2000, p. 114), lo que evidencia, sin duda, cómo estas escuelas fueron el principio de fuente de transferencias sociales, educativas y culturales en esta región europea a la postre influenciada por diferentes inmigrantes de otras regiones europeas, también la España que aporta a otras culturas donde la ruralidad se dinamizaba de forma independiente y en ocasiones desatendida desde diferentes aspectos fundamentales para el desarrollo.

La documentación de casi un siglo sobre la situación de la educación rural en España genera una importante reflexión de la actual situación de la escuela rural en Latinoamérica, donde haciendo salvedades se viven situaciones quizás similares a las de aquella época en Europa. Los

habitantes del campo en las escuelas, los docentes, estudiantes y todo aquel que hizo parte de dicha época vivió de manera precaria la vida escolar en el medio rural en este caso español, un pequeño comparativo tal vez odioso de la realidad actual de la escuela rural en Centroamérica y llegando a países como Chile, donde:

[...] la investigación prácticamente no aborda este problema. De modo genérico, se sabe que las zonas rurales presentan tasas de reprobación y deserción escolar que son significativamente superiores a las de zonas urbanas (Ministerio de Educación de Chile, 2013) y que la transición primaria-secundaria representa dinámicas de fracaso/abandono escolar que operan excluyendo particularmente a jóvenes de bajo estrato sociocultural y habitantes de zonas rurales (Ministerio de Educación de Chile, 2013a; Espínola, Claro y Walker, 2009; Santos, 2009). (Álvarez-Espinosa et al., 2018, p. 63)

Un indicador común en Chile y también en Colombia, donde se evidencia un bajo desempeño académico y deserción escolar en el sector rural, esto se puede asociar a que los currículos tienen un “sesgo urbano”<sup>16</sup>, como se expresa en el informe presentado en Colombia por el MECEP:

El 59,6% de la población rural vive en condiciones de pobreza. La pobreza extrema está concentrada en las áreas rurales: 76 de cada cien pobres extremos viven en áreas rurales. La mayor parte del gasto per cápita se destina a alimentos (costa, 62,8%; sierra, 67,3%; selva, 68,9%), lo que expresa el escaso margen de que disponen las familias para realizar gastos en otros rubros como la educación. (Montero, 2001, p. 11)<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> “Los currículos sufren de “sesgo urbano”, lo que los hace inadecuados para las características y necesidades particulares de los estudiantes de la vereda” (Patiño et al., 2011, p. 80).

<sup>17</sup> Programa Especial Mejoramiento de la calidad de la educación peruana. Ministerio de Educación de la República del Perú.

Se devela reiteradamente la necesidad de investigar, comprender y configurar la realidad de la escuela rural, sus prácticas pedagógicas y sociales en el medio rural como un eje de estudio del cual pueden emerger nuevas concepciones, propias, desde el interés de estudio a través de las experiencias educativas de los profesores, “[...] reconocemos es la abundancia de discursos sobre los maestros que es avasallante” (Martínez, 2016, p. 34), experiencias rurales para ser visibilizadas y reflexionadas en pro de mejorar las posibilidades en materia política educativa desde la mirada y la experiencia del profesor.

La revisión de trabajos e investigaciones en Hispanoamérica muestran una necesidad de avanzar fuertemente en el campo educativo de la ruralidad:

[...] el 62% corresponde a trabajos de reflexión académica y el 38% restante, a trabajos que presentan resultados de investigación. En principio, estas proporciones indicarían insuficiencia en la producción investigativa frente a la reflexión académica. Pero no debe subestimarse esta cantidad debido a las dificultades que implica la investigación de los fenómenos rurales (Cepal, 2007). (Hernández et al., 2014).

Esto deja ver una necesidad clara relacionada con dos puntos de vista: el primero y que está evidentemente por ser investigado, es la mirada de la escuela, que debe hacerse desde la escuela misma; y el segundo, la mirada que se tiene sobre la desatención estatal a través de los diferentes gobiernos, indiferentes ante la garantía de derechos fundamentales como la educación y de calidad, y que ya han sido mencionados en el sector rural. “El 94% del territorio del país es rural, el 32% de la población vive allí” (Carrero y González, 2017, p. 83). Por ello, es importante el estudio de la escuela rural de tal manera que se puedan desarrollar apuestas educativas que reconfiguren la realidad del profesor y el estudiante de este territorio, la escuela rural como un punto de encuentro social, cultural y educativo. Sobre el territorio rural colombiano en materia educativa, Lozano (2018) publica los siguientes datos:

[...] más del 97 % de las personas en el campo no han realizado estudios universitarios, el 90 % ni siquiera alcanzan a ser bachilleres, solo el 17 % de los menores de 6 años recibe algún tipo de atención, de los niños que terminan la primaria solo la mitad llega a noveno y solo la tercera parte llega a once, y, además, en el campo el alfabetismo se cifra en 12,13 % en mayores de 15 años.

De cien ciudadanos en Colombia, 56 no acaban la educación secundaria, el 62% de las juventudes que concluyeron estudios medios no consiguieron adherirse a la educación superior, el 40% de los niños que no concurren al colegio viven en franjas de conflicto armado. (Lozano, 2018)

Lo anterior revela un alto índice de “*deserción*” (Lakin & Gasperini, 2004; Ruíz-Ramírez, García & Pérez, 2014, citados en Ruíz et al., 2018, p. 38), inequidad y desigualdad como consecuencia de un fenómeno social generado históricamente por un contexto que ha estado envuelto de forma indiscriminada por intereses políticos y burocráticos, desencadenando en el tiempo un retraso para el progreso del país y en otros países mal llamados en vía de desarrollo en perspectiva socioeducativa. Una realidad evidenciada por el Dr. José María Hernández Díaz en su aventura por el país de Bolivia en Sucre y como él lo expresa en su escrito sobre la mirada pedagógica de dicho país, “Parece permanecer ajena y distante a los beneficios de la escuela y la cultura, aunque las estadísticas oficiales traten de encubrir una dolorosa, pero evidente realidad” (Hernández, 2012, p. 263).

Para el caso del escenario rural colombiano, es muy controversial si se quiere encontrar en la política educativa nacional cómo el tema de la educación rural es una prioridad latente; sin embargo, se hace en la realidad una reconfiguración reflexiva desde la investigación que da cuenta de la inconsistencia de dicha política, la cual no se materializa de algún modo en esta realidad

educativa rural. La normativa en materia educativa desde la ley general de educación promulga el fomento a la educación campesina o rural en su Artículo 64, así:

Fomento de la educación campesina. Con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, esto asociado a los proyectos educativos rurales, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. (Ley 115, p. 15)

Los datos revelan, entre otras situaciones, gran deserción en la realidad del territorio colombiano, que no solo afecta a la escuela rural objeto de estudio y objeto discursivo las experiencias educativas de los educadores en el ámbito rural objeto de la investigación, sino que además los factores del contexto como el conflicto armado, la desatención reconocida por incapacidad del estado, “[...] el sistema educativo nacional todavía no tiene la capacidad de garantizar a todas las personas que viven en las zonas rurales el goce pleno del derecho a la educación” (MEN, 2015, p. 4). Esto ha generado estas cifras de deserción estudiantil, la dificultad de estudiar y el desinterés de los ciudadanos por la educación que desde la lectura propia se interpreta como una educación poco útil para los intereses de vida en la ruralidad.

Tenjo Galarza y Jaimes (2018) exhiben apreciaciones del acceso en el sector rural colombiano de forma holística para la agricultura y el resto del sector. Los alcances revelaron sobre el sector rural que hay un elevado fraccionamiento por género y los reintegros de la educación son muy escasos, particularmente en la agricultura, “Una hipótesis para explicar estos bajos retornos es la falta de factores complementarios como acceso a la tierra, asistencia técnica y bienes públicos en general” (Tenjo Galarza y Jaimes, 2018, p. 210).

Lo anterior evidencia con estudios econométricos que el campo, lo rural, lo agrícola y la educación son relegados y/o menospreciados presupuestalmente, de manera hipotética por ausencia

de indicadores tangibles en términos económicos, lo cual es un referente que devela una posible causa para la poca atención recibida en las escuelas rurales del país sobre todo las zonas más marginales del territorio que poco o nada son atendidas por el estado al punto de decir que olvidadas por completo.

Es claro que, a pesar de tener -como ocurre en los últimos 25 años en España- mejoras en la escuela rural, “la nueva escuela rural”, sigue estando pendiente el mejoramiento continuo de la escuela en dichas zonas. En Colombia es importante tener claridad sobre este escenario y sus potencialidades para a partir de esto configurar propuestas que, en vez de menospreciar la cultura y las tradiciones propias del territorio y de la escuela rural, las realcen y potencien en beneficio y en congruencia con las comunidades.

En relación con la escuela rural española, Feu i Gelis (2004) dice que “el ámbito rural como en el urbano— las potencialidades pedagógicas, humanas y relacionales de la escuela rural para, de este modo, invertir los esfuerzos y recursos necesarios para consolidarla” (p. 1); así mismo se debe hacer en la escuela rural colombiana, donde la diversidad y las diferentes posibilidades culturales generan una riqueza enorme en el territorio rural, por ello la pregunta invita a indagar y conocer sobre el contexto de quien está en este caso experimentando a través de su labor todo un universo de realidades en la práctica docente “[...] Xirau: “No es posible conocer a un hombre sin conocer al mundo en el cual vive” (2010: 97)” (López y Jaramillo, 2018, p. 96).

#### **4. Capítulo III. Experiencia educativa en el contexto de la escuela rural – unitaria, concepto en perspectiva del profesor rural**

[...] no es posible pensar sin experiencia personal (Hannah Arendt). Es la experiencia la que pone en marcha el proceso de pensamiento. Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa. (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 21)

##### **4.1.Introducción**

El presente capítulo tuvo el propósito de revisar y acercarse a perspectivas teórico - conceptuales acordes con el interés investigativo, el cual está direccionado por las experiencias educativas docentes de la escuela rural. Se buscó definir el objeto discursivo con el cual se comprende y se adopta para el estudio el enfoque de la experiencia como categoría fundante al igual que la escuela rural, y su significado para la comunidad rural. La comprensión de conceptos sobre experiencia es amplia, sus perspectivas pueden ir desde la fenomenología como conciencia humana o la experiencia como irrupción. Para el estudio se adopta esta última, entendiendo la experiencia como acontecimiento, situación inédita que irrumpe el plano escolar, la práctica pedagógica del docente-profesor y la lleva incluso a escenarios extracurriculares de afectación propia y del otro en el contexto rural; el desarrollo conceptual transita por el profesor, experiencia pedagógica, escuela rural, afectividad y sentimiento.

La escuela rural así se adopta como concepto de esa escuela que no posee características urbanas, por el contrario, posee características endógenas, propias de su territorio, un espacio social donde se pueden resignificar las prácticas sociales, educativas, culturales con el propósito de reivindicar el rol del docente y el de la escuela como ese espacio de construcción de nuevas miradas y proyectos de vida desde adentro, desde la escuela misma.

#### **4.2. Bases epistemológicas sobre la experiencia: acercamiento al concepto de la experiencia**

El tema que se desarrolla está ligado a la vida y la experiencia, por lo que se debe reflexionar desde las diferentes posibilidades de pensamiento, categoría que abarca el significado mismo de ser humano, nutriendo su existencia de un universo de elementos y dimensiones axiológicas, formándole con un sujeto en un mundo simbólicamente segregado por sus diferentes dinámicas socio culturales, económicas y políticas, todas inmersas en los diferentes sistemas del mundo. En este propósito, la investigación aborda la experiencia como un fenómeno socioeducativo de impacto en el territorio, pero condicionado por dinámicas políticas centralizadas. A manera de ilustrar y así continuar en ese foco de acercamiento a la comprensión de la experiencia, se pone en escena el testimonio de una experiencia vivida por Jaramillo (2020):

**El nacimiento:** cuando comenzó la cuarentena en marzo pasado, mi esposa se encontraba en su octavo mes de embarazo de nuestro segundo hijo, el cual, estaba previsto su llegada para finales del mes de abril. Sí, en marzo se decretó el estado de emergencia y con ello nuestra preocupación por el nacimiento, por el parto, por el lugar (hospital) y por la presencia de ellos (mi esposa y mi hijo) allí. Nuestro hijo llegó con el ocaso el viernes 24 de abril de 2020, solo fue permitida la entrada al hospital de mi esposa, yo debía esperar

afuera de las instalaciones o estar en casa y aguardar la llamada del personal de salud informando la buena nueva. Efectivamente, así ocurrió y su nacimiento se convirtió en fruto de esperanza para mí y para mi familia en estos tiempos de miedo, de angustia y de desasosiego. (p. 145)

Frente a la experiencia descrita por Jaramillo y de acuerdo con la interpretación de esta, podemos construir alrededor de ello diferentes significados para darles un sentido humano a las situaciones vividas, las cuales en un principio y a la base de lo descrito se puede ver cómo se pasa inherentemente por la experimentación, sin saber con certeza qué puede acontecer, la salud... la enfermedad. Dewey (1995) ha expresado esto así:

La naturaleza de la experiencia solo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo “experimento”. En el lado pasivo es *sufrir o padecer*. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar. (p. 124)

Con lo anterior, se adopta un punto de partida para entender que no existe un método para configurar metodológica y sistémicamente la experiencia de un sujeto<sup>18</sup>; lo que sí es posible es comprender dicho fenómeno como un conjunto de vivencias, actitudes y procesos relativos ante los variados eventos educativos, socioculturales y políticos que rodean el quehacer pedagógico de dicha experiencia.

---

<sup>18</sup> Léase “La experiencia originaria del ser humano en el mundo y su relevancia para el quehacer científico, según *Causalidad Psíquica* de Edith Stein” de Meis (2018).

[...] en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable. (Fuster, 2020, p. 202)

En efecto, lo vivido constituye una de nuestras circunstancias básicas, en tanto dicha realidad tiene afectación directa en nuestra forma de asumir y de proceder en el mundo social y cultural. En esta dinámica cambiante y que nos moldea como sujetos emergen cuestionamientos sobre

¿cómo superar entonces las limitaciones de las experiencias individuales, ¿cómo superar y acceder a su espesor? La experiencia no es, no puede ser amorfa; se la organiza a través de expresiones, relatos, narrativas, dramas sociales y realizaciones culturales (cultural performance) en general que se muestran y se comunican, esto es, que se hacen públicas. (Díaz, 1997, p. 8)

La mirada de la escuela en el contexto rural ha sido una fisura en perspectiva de la educación convencional actual, la cual se diseñó para suplir demandas utilitarias. Paradójicamente, el inicio de la educación se dio en la ruralidad, la humanidad socio histórica y culturalmente dio sus primeros pasos de desarrollo en el campo. En Colombia la ruralidad ocupa la gran mayoría del territorio, “94 - 95%” (Así es la Colombia rural, 2012), siendo esto un panorama particular para la educación colombiana, la cual tendría que ser gestionada además de otros muchos importantes asuntos también desde lo agrícola.

En Colombia hay 14 millones de habitantes aproximadamente viviendo en el territorio rural. Este es un país agrícola por excelencia, por lo cual, el profesor para este contexto debe ser un sujeto con capacidades muy particulares, su saber disciplinar y pedagógico, también desde otros aspectos

en perspectiva axiológica, la educación en contextos como el de la escuela rural requiere de una “Educación Imperfecta<sup>19</sup>” (Patiño y Jiménez, 2019, p. 203).

Contextualizando un poco y previo a la revisión del objeto discursivo en el cual se centra el escrito, se hizo una revisión de lo educativo de algunos planes de desarrollo de regiones colombianas como el Cauca, Antioquia y Caldas, también de los planes de desarrollo de sus capitales; en estos se evidencia un discurso relacionado en los retos o ejes estratégicos de la educación que el tema planteado siempre fue de la cobertura, uno de los asuntos a resolver; sin embargo, el ubicar más escuelas en el territorio colombiano desde este planteamiento de cobertura, no es un indicador de garantía sobre los recursos materiales, locativos y el capital humano necesarios en un establecimiento educativo para que sea integral y así se pueda atender de forma pertinente las particularidades del contexto en este caso rural.

Es aquí donde el profesor que ya está inmerso allí en dicha realidad se ve implicado en situaciones diversas vinculadas a los diferentes fenómenos sociales que en este territorio acontecen y que de una u otra forma generan en el profesor una incapacidad de apoyar y ser apoyados para evitar problemas en la escuela, como pueden ser la deserción, conflictos sociales y la mortandad académica, entre otras consecuencias. Un dato puntual de esta realidad lo aporta el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015): “El 20% de la población rural entre 5 y 16 años reporta no estudiar, lo mismo que el 76% de quienes tienen entre 17 y 24 años (CNA)” (p. 4), lo que evidencia la realidad educativa rural en general del territorio colombiano, por ello se considera que es preciso abordar a los profesores sobre las experiencias educativas en la escuela del campo, de este modo se ennoblecen sus voces para estar al tanto de su visión en lo educativo y si el proceso educativo

---

<sup>19</sup> Léase el capítulo de libro “La educación imperfecta” en el libro *Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina. Algunos temas relevantes* (2019).

rural ha tenido o no alguna afectación en proyectos de vida. Patiño et al. (2011) expresan al respecto:

Caracterizar las experiencias educativas en el área rural, permite evaluar la aplicación real de la enseñanza, corroborar la calidad de los conocimientos impartidos y aporta elementos de análisis sobre los motivos que subyacen a la articulación o no de los procesos de formación básica a las necesidades de vida rurales. (p. 70)

Esto último considerado como lo más relevante porque permitirá acercarnos a comprender y reconfigurar la realidad por medio de la investigación. Ruiz (2013) plantea que:

La educación es una constante reconstrucción de la experiencia en la forma de darle cada vez más sentido, habilitando a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la sociedad. Educar, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo. (p. 108)

Y, a partir de allí, reflexionar sobre aspectos sociales, políticos y culturales que de forma pertinente favorecerán la implementación de nuevas políticas educativas, más consistentes y adecuadas a las características de los territorios rurales. La disertación ha sido planteada para la Zona Centro – Sur del Departamento de Caldas, donde principalmente es el campesino quien asiste a estas escuelas rurales.

#### **4.3. Emergencia del concepto de la experiencia desde el interés de estudio**

Según Dewey (citado en Ruiz, 2013, p. 106), la experiencia “abarca no sólo la conciencia sino también la ignorancia, el hábito, los aspectos desfavorables, inciertos, irracionales e incomprensivos del universo.” Y su desarrollo –de la experiencia como concepto- lo presenta Amengual (2007) en la filosofía para dar cuenta de su magnitud:

“*De Kant a Hegel*” Es el relieve quizás solo comparable con el tramo de la historia entre Platón y Aristóteles, en este arco de tiempo de la filosofía crítica Kantiana a la filosofía sistemática de Hegel, desde allí evoluciona al concepto de la experiencia moderno, para estar al corriente, la experiencia como componente, a modo de elemento o proceso integrante del sujeto en este caso constituyente del profesor para la apertura al mundo y a nuevas experiencias, es más, es el conjunto que determina dicha apertura a la experiencia. (Amengual, 2007, p. 5)

Así pues, se hace un acercamiento al concepto de la experiencia de Kant, en donde la experiencia se comprende como evidencia, objetividad que rebasa las demarcaciones del “*Pienso luego existo*”. La experiencia muestra algo, lo otro respecto del intelecto, ese es fundamentalmente el planteamiento empirista que supuestamente quiere fundamentar el conocimiento en la autoconciencia, de allí surge el concepto de la experiencia como conocimiento. Kant reconoce a la experiencia empirista, pero que no solo se queda con la sensación, esta no representa desde esta perspectiva todo el conocimiento, allí se involucra la receptividad de quien recibe la sensación o impresión sensitiva.

El concepto de la experiencia en Hegel detectó una insuficiencia en el planteamiento kantiano, este denominado “giro copernicano que aquí hemos denominado 'giro de la sensibilidad' (1770) y 'giro del entendimiento' (1772-1781)” (Vázquez, 2004, p. 66), pues, en su condición de autoconciencia, de receptividad o impresión sensitiva y además de la disposición del sujeto a dichas sensaciones, es insuficiente fundamentalmente porque no se describe lo que acontece con el sujeto cuando hace una experiencia. Hegel sí presta atención a todo lo que transita en la experiencia y no solo a sus circunstancias o condiciones de posibilidad: que pasa en el sujeto en el mundo del saber y de la ciencia.

El estado de la escuela rural genera a partir de la identificación de dichas experiencias la posibilidad de generar una comprensión de la realidad del profesor rural, sus saberes, sus prácticas pedagógicas, los diferentes roles que desarrolla ante la deficiente gestión de recursos, ausencia del apoyo pedagógico y administrativo. Según Boix (2004), las experiencias educativas en escuelas rurales “Con su característica propia, su estructura pedagógica – didáctica basada en la heterogeneidad y la multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, con una estructura organizativa y administrativa singular” (p. 13).

Boix plantea la importancia de esta y de no pretender imponer valores urbanos que menosprecian la población de origen, lo cual es esbozado claramente por Hernández (2000) durante su recorrido histórico de la escuela rural en España de los posteriores cien años.

Para afianzar la comprensión de lo que se estudia como fenómeno educativo social, es importante consolidar la comprensión de la categoría experiencia según Contreras y Pérez de Lara (2010). Una aproximación a la comprensión de la experiencia objeto discursivo de la investigación adopta las reflexiones logradas en el proceso de actualización sobre sistematización de experiencias.

Al respecto, es importante definir el objeto discursivo teniendo en cuenta que la concepción encontrada en las sesiones de la ESFIN (Escuela de Formación de Investigadores de la Universidad Católica de Manizales) sobre sistematización de experiencias educativas, sesiones orientadas por la Dra. Martha Liliana Marín Cano los días 25 y 26 de junio de 2019 en la Universidad Católica de Manizales, allí, se pudo develar que existe una concepción entre **la vivencia, la experiencia y la práctica pedagógica aparentemente similar** o quizás homogénea. La disertación generó algunas reflexiones al respecto generando debates interesantes, **dicotomías** entre los planteamientos hechos por los participantes, desde los que se hacen aproximaciones y en el interés de estudio se considera

que la concepción entre **la vivencia, la experiencia y la práctica pedagógica es distinta pero sí existe relación directa.**

La vivencia es una acción en un determinado espacio y tiempo que no trasciende y se vuelve efímero; la práctica pedagógica es un acto de enseñanza donde se reflexiona en aspectos axiológicos, técnicos y metodológicos. La experiencia es una actividad humana más amplia y compleja, se reflexiona y se convierte en un acto también de enseñanza, el cual no solo se enmarca en el quehacer pedagógico y formativo. La experiencia como acto educativo implica las prácticas pedagógicas, los procesos de enseñanza y del aprendizaje, entre otros asuntos socioeducativos, entonces es importante definir la categoría experiencia y saber desde dónde se quiere comprender, la experiencia como “*irrupción*” (Contreras y Pérez de Lara, 2010), “cabe recuperar la experiencia como espacio propicio para la experiencia antropológica del comienzo” (Bárcena, 2002, p. 504) o la experiencia desde la fenomenología desde lo radical, la causa y el efecto, ambas comprensiones válidas pero una más racional que la otra.

No podemos entonces reducir la experiencia a la práctica pedagógica, siendo esta reflexiva, porque es reducir nuestro quehacer docente desde una perspectiva metodológica de enseñanza (evaluación de la enseñanza). La experiencia trasciende todos los asuntos metodológicos de la enseñanza, va más allá, se dirige a entender y referir la concordancia que existe entre la práctica pedagógica con el contexto, los saberes del profesor, del estudiante, de ambos, cuáles son los conocimientos disciplinares, políticos y sociales, describir también el saber tácito de sí mismo, de los demás, de las familias, cuáles son sus emociones, las sensaciones, cuáles son sus incertidumbres y documentar todo ello como parte de las experiencias desde su propia existencia, lo que Scott (2001) describe como “Escribir es la reproducción, la transmisión y la comunicación del conocimiento obtenido mediante la experiencia (visual y visceral)” (p. 46). Un asunto más

complejo donde además se reflexiona y se trata de mejorar utilizando como medio la escuela, el aula, el laboratorio a través de la práctica pedagógica. Sobre esto, Bárcena (2002) afirma que:

Pensar la educación en estos términos es pensar tres dimensiones esenciales de la experiencia educativa. Un acontecimiento, que por su propia naturaleza es una irrupción de lo imprevisto y extraordinario es, por un lado, lo que da a pensar; no aquello acerca o sobre lo cual pensamos, sino lo que nos da la oportunidad, y hasta nos exige, pensar lo acontecido con un pensamiento nuevo, con nuevas categorías y con un nuevo lenguaje. En segundo lugar, todo acontecimiento es lo que nos permite hacer una experiencia. Un acontecimiento no es aquello sobre lo cual experimentamos, sino justo eso otro que hace experiencia en nosotros, porque es algo que nos pasa y no nos deja igual que antes. [12] Por último, un acontecimiento es lo que rompe la continuidad del tiempo de la historia y del tiempo personal de lo vivido. (pp. 504 – 505)

Así comprendemos desde una perspectiva antropológica y no radical a la experiencia, como la capacidad de interiorizar aprendizajes significativos para sí mismo como sujetos en una realidad que se dinamiza día a día de nuevas circunstancias, para el caso del profesor de la escuela rural, esas diferentes maneras de afrontar la práctica pedagógica, combinada esta con todo aquello que rodea su quehacer y el comportamiento de quienes acompaña, en la ruralidad es el profesor un sujeto *Multitasking*, persona que ocupa un lugar preponderante en el nicho, en la parcela que de una u otra forma transforma.

#### 4.4. ¿Qué es la Escuela Rural? Un acercamiento a su definición

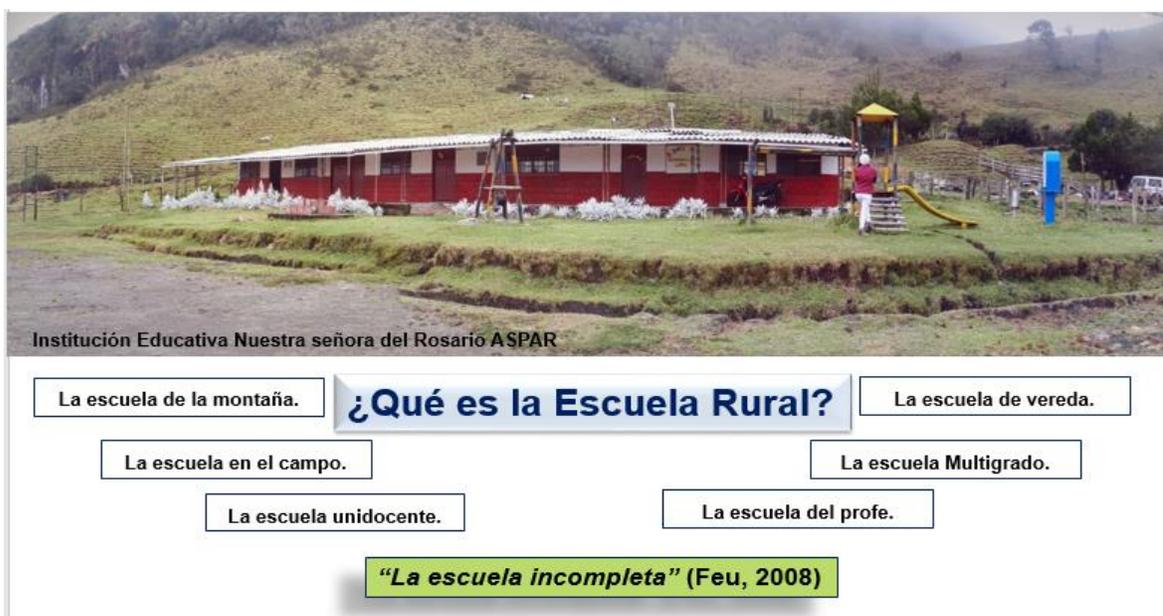


Figura 22. Escuela rural alto de letras Villamaría Caldas  
Fuente: ASPAR foto procesada en Atlas ti 7.5. Proceso de análisis.

La definición de la escuela rural es muy ambigua, a pesar de esta ser poco visibilizada en esferas de participación ciudadana efectiva de garantías sociales y políticas, es la escuela rural comentada y motivo de preocupación de muchos. Feu (2008) afirma de la escuela rural en Cataluña “[...] al compararse con la urbana, siempre tiene menos aulas y menos maestros. De ahí viene que, con una cierta frecuencia y de forma absolutamente desafortunada, la Administración educativa haya hablado de la escuela rural como de la escuela “incompleta” (p. 62). En el territorio rural objeto de estudio, esta definición de “incompleta” no es muy lejana de la realidad, claro está desde unas perspectivas socioeducativas diferentes que serán tratadas en este acercamiento al estado de la escuela rural y que, sin duda, permitirá desde la perspectiva del profesor rural, su experiencia y la reflexión emergente de todo el estudio acercarse a caracterizar y resignificar la escuela rural en el contexto en principio Caldense.

“La escuela rural es una escuela pequeña” (Feu, 2008, p. 66). Otra de las maneras en que se refieren a este escenario educativo, en congruencia con Feu, la escuela rural debe ser entendida de forma compleja, su significado no depende de un solo punto de relación, depende de muchos otros y sus interrelaciones. Aquí se pueden esbozar algunas características consideradas desde la reflexión conceptual y que para el estudio se proyectan como principios que la diferencian, son entonces la particularidad territorial, la pluralidad en sus aulas, la riqueza sociohistórica en muchos casos interiorizada de forma intergeneracional del campesino<sup>20</sup> con la fortuna de poderse encontrar en un espacio – lugar, la institución social donde se procuran a pesar de las adversidades procesos de formación humana independientemente de los estándares o directrices exigidos de un sistema educativo atribulado de sesgos generalmente urbanos. La escuela rural o multigrado donde se integran de forma heterogénea diferentes personas, edades y condiciones de sujeto que los singularizan. Pero, nada de lo anterior se configura como un problema, por el contrario, es una posibilidad de dignificar y posecionar este espacio como quid en el desarrollo y la inclusión de los individuos, las comunidades en un mundo cada día más deshumanizado por múltiples factores, entre tantos el industrial, el tecnológico, entre otros.

Otra mirada al concepto de escuela rural se determina partiendo de la institucionalidad, en Centroamérica, por ejemplo, en Nicaragua el Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INIDE) define por rural a:

[...] los poblados de menos de 1000 habitantes que no reúnen condiciones urbanísticas tales como trazado de calles, servicios de luz eléctrica, establecimientos comerciales e

---

<sup>20</sup> “[...] ser campesino "laborar y vivir en el campo"; conformar un grupo social que construye y comparte una cultura; producir para recrear tanto a la familia como a su unidad de producción y practicar una determinada racionalidad económica, que necesariamente no se corresponde con la racionalidad económica moderna” (Núñez, 2004).

industriales y cuya población se encuentra dispersa. Sin embargo, en este análisis esta definición se amplía a factores más allá de lo estadístico y geográfico, e incluye las particularidades económicas, sociales y culturales que dan al proceso educativo rural su propia especificidad. (Castillo et al., 2008, p. 3)

El escenario educativo que está configurado como la escuela rural posibilita el reconocimiento del territorio independiente de los lineamientos que el sistema de un estado establece y es un motivo de reconocimiento importante que la educación como práctica social y cultural asume en este espacio de encuentro y de interacción humana - campesina, indígena, entre otros.

“[...] explicar qué es la escuela rural, se debe señalar que el término “rural” no está exento de interpretaciones que generan controversia (Boix y Domingo,



*Figura 23.* Escuela rural Alto de Letras, municipio de Villamaría, Sede rural ASPAR.

2018; Hardwick, 2018; Sanuy et al., 2018)” (Santamaría-Cárdaba & Sampedro Gallego, 2020, p. 2).

El plantamiento de interpretación sobre lo que se entiende o debe entenderse por “rural” es adoptado en la investigación, puesto que se considera el proceso educativo rural como un proceso particular de cada escenario socioeducativo donde se desarrolle. Las diferentes condiciones hacen de este proceso algo único, el docente rural multigrado es un sujeto clave en la consecución de la práctica educativa, puesto que en muchos casos las diferentes garantías esperadas por parte de los entes correspondientes no atienden las características específicas del proceso educativo en este medio.

En este sentido, parte de la reflexión y el ejercicio epistémico logrado ha llevado a discurrir el tema de lo rural y la ruralidad como parte de la educación rural, la cual posee una polisémica característica de interpretación, lo que genera tópicos de indagación como el siguiente: ¿"El criterio que distingue lo rural de lo urbano es la cantidad de habitantes"?<sup>21</sup> (Castro y Reboratti, 2008, citados en Mikkelsen, 2013, p. 236).

#### 4.5. La experiencia en la escuela rural

Imagen hermosa, fuente de inspiración para todos aquellos educadores que buscan en la experiencia educativa su vocación en el aula multigrado y encuentran en contextos vulnerables la manera de atender, de amar y de transformar a quienes más lo necesitan.



*Figura 24.* Los héroes en Colombia sí existen, son los profesores rurales. Fuente: Lozano (2019).

---

<sup>21</sup> Léase el texto "Debatiendo lo rural y la ruralidad: un aporte desde el sudeste de la provincia de Buenos Aires; el caso del partido de Tres Arroyos", de Mikkelsen (2013).

Los primeros

acercamientos a la escuela rural se dan en las veredas Morrogacho y La Aurora de Manizales en la Institución Educativa Adolfo Hoyos, como colider del proyecto de gestión social titulado “Acompañamiento integral a los niños de la Escuela Salvatoriana–



Figura 25. Aula rural unidocente

Foto: Tatiana Rojas - Revista Semana - <https://bit.ly/2GK8EAo>

niños de la Escuela Salvatoriana–

Veredas La Aurora y Morrogacho” en el año 2017, experiencia educativa en su segunda etapa apoyada por el grupo de investigación Educación y Formación de Educadores EFE y la Dirección de Extensión y Proyección Social de la Universidad Católica de Manizales.

En el rol del docente-profesor de apoyo en este escenario de ruralidad, se acompañaron estudiantes de educación inicial a quinto grado de la básica primaria, y surgió entonces la ocasión de vivir en persona la experiencia, el *reconocer*<sup>22</sup> (Murcia y Jaramillo, 2017) a los niños y niñas como personas vulnerables y algunos de ellos vulnerados de formas que para muchos de nosotros pueden ser inimaginables. Se reflexiona desde la experiencia propia para entender que el plano curricular pasa de ser uno de los principales objetivos a quizás ser el menos importante, lo que implica que el problema fundamental de la escuela en contexto rural no transita por asuntos pedagógicos y/o directivos exclusivos de la dirección escolar encargada del establecimiento. Esta fue entonces la significativa oportunidad de escuchar las voces de otros profesores rurales que al respecto del estado actual de la educación rural expresan en sus relatos algunas anécdotas, algunos

<sup>22</sup> Léase “La escuela con Mayúscula: configurando una escuela para el re-conocimiento”, de Murcia y Jaramillo (2017).

sentimientos con tinte de desesperanza existente a raíz de mirarse impotentes en este escenario en el que no cuentan con apoyo estatal consistente en sus particularidades territoriales, sociales y la ausencia además de política clara para la escuela rural, la cual garantice más que cobertura de ubicación de establecimientos.

Como agente externo en calidad de asesor de práctica educativa de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, el investigador doctoral también tuvo la oportunidad de reconocer otros asuntos fundamentales para los ciudadanos y a partir de ello poder formar teniendo presente fundamentalmente sus derechos como seres humanos desde el “reconocimiento al otro” (Jaramillo y Murcia, 2014), a partir del acompañamiento a docentes practicantes en escuelas rurales de la zona – centro sur caldense, tal es el caso de las instituciones Institución Educativa Rural María Goretti en la vereda Alto Tablazo de Manizales y la vereda Alto Corinto vía al municipio de Neira.

La voz de los asesorados resuena desde sus incertidumbres generadas en la práctica pedagógica. El escuchar de ellos cómo los profesores titulares permanecen en el aula multigrado incluso con los cinco grados de básica primaria al mismo tiempo, trabajando simultáneamente con los estudiantes ante una división del nivel escolar incipiente, se constata que el Modelo de Escuela Nueva que ha sido adoptado para estos espacios educativos rurales, no cumple con sus propósitos y postulados teóricos, en la reflexión esto se interpreta como un pretexto para justificar la baja cobertura de infraestructura y personal idóneo para este contexto escolar rural, esto entre otras variables.

## 5. Capítulo IV. Metodología de la investigación

[...] que entendamos por «Investigación Educativa» el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para «solucionar» los problemas educativos y sociales (Hernández Pina, 1995). (Buendía et al., 1998, p. 3)

### 5.1.Introducción

La comprensión del fenómeno social y educativo en ruralidad, se convirtió en una posibilidad de visualizar de manera explícita y experiencial la realidad de la escuela, la cual sin duda es una figura importante en la dinámica comunitaria de estos contextos, que poseen características diversas y propias de sus tradiciones, actividades productivas, culturales, políticas.

En la investigación se adoptan diferentes ángulos de interpretación de un fenómeno tan particular como el proceso educativo rural, pero a su vez tan polisémico, con lo cual el ejercicio metodológico de la investigación concentra sus esfuerzos en la contrastación transversal de información propia de los escenarios estudiados, la revisión documental como base epistémica y las reflexión e interpretación como ese elemento intelectual aportado desde la investigación para poder re-configurar una realidad latente, pero despreciada por el sistema.

La construcción de sentidos permite comprender de forma amplia las diferentes relaciones de la experiencia educativa del docente, entre las cuales está el entorno social, cultural, político; la situación humanitaria representada en las diferentes vicisitudes de los estudiantes, el propio docente y la comunidad rural en general; las distancias, pero más influyente la política estatal, con

lo cual el Estado debe o debería garantizar calidad en todos los órdenes para que el escenario educativo rural sea exitoso y pueda ser una fuente de desarrollo endógeno.

## 5.2.Sobre el diseño metodológico

Al ser un interés de estudio orientado por la comprensión de las personas en un escenario social donde se desarrollan diferentes procesos de interacción, este ejercicio investigativo se asienta en el área de las ciencias sociales, su perspectiva antropológica convoca al abordaje de la experiencia educativa del docente como sujeto implicado en diferentes dinámicas de la comunidad donde habita y no solo como un profesional de la educación, las mismas circunstancias del espacio que interviene lo transforman configurándolo además de ser el “*profesor de la escuela*”, a ser también foco de encuentro, de consulta para los que habitan estos territorios rurales. Todas estas interacciones hacen parte de su rol, el cual trasciende lo técnico y lo normativo, pasando al plano de lo ético como sujeto que se dona a la comunidad rural. En esta línea, Mosquera (2008) expresa

Toda investigación en el campo de las ciencias sociales requiere adoptar un paradigma a partir del cual se iniciará el proceso de búsqueda de respuestas a los fenómenos de la realidad. Más que una elección, la adscripción a un paradigma de investigación conlleva a la formulación de una serie de preguntas que permitirán al investigador realizar una primera aproximación a la ontología de lo investigado, enmarcando los conceptos en los que se delimita su trabajo. (p. 534)

Es así como se define el estudio, el cual será de método cualitativo y su diseño metodológico de investigación **etnográfica de corte reflexivo**, desplazando aquellos procesos cuantitativos propios del paradigma positivista (Hammersley y Atkinson, 1994; Hernández et al., 2014; Buendía et al., 2010). En tal sentido, el paradigma de trabajo es interpretativo (Iafrancesco, 2013, p. 82).

Para adoptar esta línea metodológica, en palabras de Mosquera (2008), el investigador debe inquietarse por:

¿Cómo se puede conocer la realidad social? ¿Cuál es el papel del investigador social? ¿Con qué instrumentos se puede realizar la recolección de información en la investigación social? Por ello, es importante profundizar en las bases epistemológicas que permitan comprender la Etnografía como una metodología dentro del enfoque cualitativo en el paradigma interpretativo. (p. 534)

Al respecto de lo reflexivo y para tener un mejor enfoque de la etnografía reflexiva, dicen Hammersley y Atkinson (1994) que

[...] es un método concreto o un conjunto de métodos. Su principal característica es que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación. (p. 15)

El argumento desde la base epistemológica postulada por Hammersley y Atkinson, (1994), hace énfasis en la importancia de trascender de una etnografía clásica o de baja referencia, donde el propósito esencial siempre fue el de hacer descripciones de realidad en una comunidad determinada.

La relevancia de estos autores frente al ejercicio etnográfico adoptado en el estudio radica en que ellos son quienes introducen el principio de reflexibilidad, ubicando el proceso de investigación en una referencia que va más allá de la etnografía clásica propuesta por el antropólogo Bronislaw Malinowski. La etnografía aquí se concibe como una relación social en donde el antropólogo, etnógrafo o investigador se implica en la *descripción* de un escenario social, pero, además, desde el principio reflexivo posibilita la interpretación y comprensión de los

diferentes fenómenos estudiados. El investigador se convierte en un sujeto que puede incluso participar de los fenómenos y así alcanzar una mayor profundidad en la reconfiguración de la práctica sociocultural rural escenario objeto de estudio.

La perspectiva metodológica ubica a la investigación situada como un referente clave en este proceso de investigación, cuya función o tesis fundamental es transformar la escuela desde adentro.

### **5.2.1. La reflexión de las experiencias desde el enfoque etnográfico reflexivo**

Al pensar el cómo se quiere abordar el fenómeno de las experiencias educativas en la escuela rural, Hernández et al. (2014) afirman que:

[...] los diseños etnográficos pretenden explorar, examinar y entender sistemas sociales (grupos, comunidades, culturas y sociedades) (Creswell, 2013), (Murchison, 2010) y (Whitehead, 2005), así como producir interpretaciones profundas y significados culturales (LeCompte & Schensul, 2013) y (Van Maanen, 2011), desde la perspectiva o punto de vista de los participantes o nativos. (McLeod & Thomson 2009) y (Patton 2002) señalan que tales diseños buscan describir, interpretar y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas presentes en tales sistemas. Incluso pueden ser muy amplios y abarcar la historia, geografía y los subsistemas socioeconómico, educativo, político y cultural (rituales, símbolos, funciones sociales, parentesco, migraciones, redes y un sinnúmero de elementos). (p. 482)

En la revisión teórica y conceptual de las experiencias educativas se perfiló a “La etnografía escolar” en la perspectiva o principio de reflexividad donde se pueden realizar interpretaciones sobre una base epistémica de la escuela rural, las diferentes situaciones problemáticas identificadas

a partir del análisis, las cuales se hallan en su gran mayoría como situaciones latentes con una afectación sustantiva en el ejercicio educativo y, por ende, en las prácticas docentes en diferentes órdenes. Buendía et al. (2010) plantean que la etnografía escolar “[..] pretende describir, explicar e interpretar la cultura de la escuela y por extensión la cultura que la rodea o justifica [...] El método etnográfico es un método naturalista, basado en la observación, descriptivo, contextual, abierto y profundo” (p. 259). El objetivo de la etnografía es combinar el punto de vista del observador interno con el externo para describir el marco social. Según Serra (2004, citado en Álvarez, 2008, p. 1), la etnografía:

[...] se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo (la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión).

Para estar en sintonía con los tiempos actuales del mundo y la vida social que sin duda afectan a la ruralidad, se retoman también los postulados propuestos por Mosquera (2008):

[...] las tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana, las relaciones sociales han llegado a adquirir una nueva dimensión, la virtualidad, que, al ser considerada una opción para el desarrollo de relaciones interpersonales, ha demostrado también ser un nuevo espacio para la producción cultural en que las ideas de corporeidad, espacio y tiempo no existen tal como se conciben clásicamente. Esto ha traído grandes cambios en la manera de pensar los fenómenos sociales, así como nuevos conceptos para el desarrollo de las metodologías de investigación en el campo de las ciencias humanas. (p. 532)

Así, se toma a la etnografía para enfocar el cómo se desarrolla el acceso al escenario y particularmente a los profesores, quienes brindarán información desde su quehacer pedagógico y desde sus vivencias en la Escuela Rural.

### 5.3. Diseño metodológico

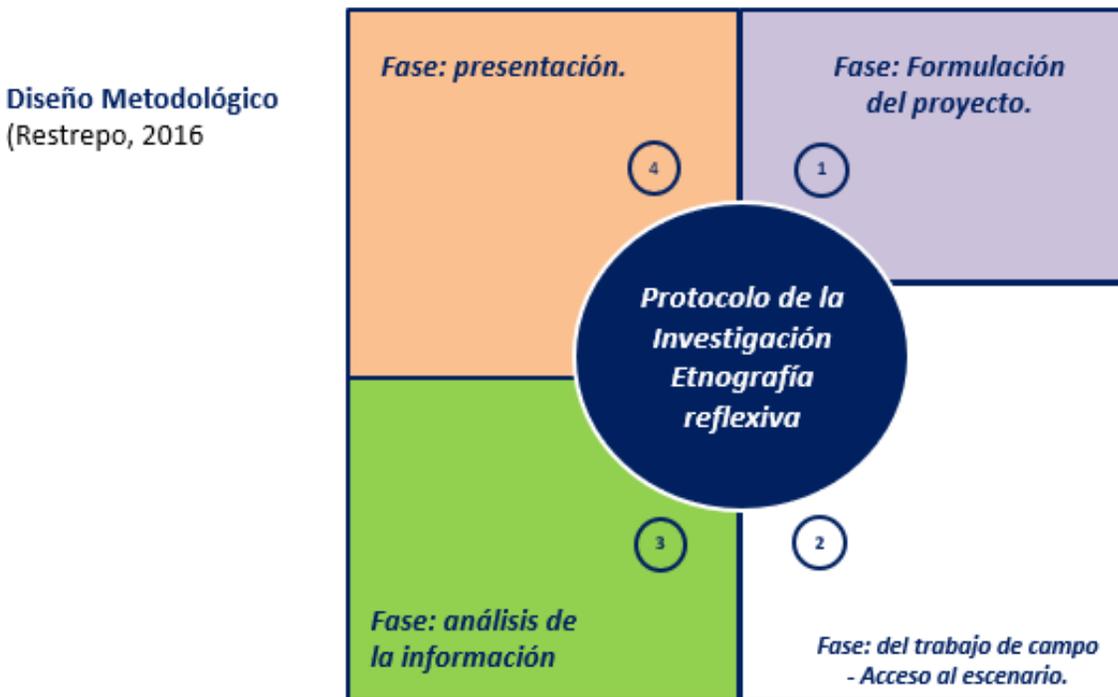


Figura 26. Diseño metodológico etnográfico reflexivo  
Fuente. Elaboración propia.

#### 5.3.1. Fase uno: formulación del proyecto

“Toda investigación etnográfica supone como primera fase su diseño, el cual suele consistir en la elaboración de un proyecto que plasma la formulación de manera consistente y sistemática de un problema de investigación” (Restrepo, 2016, p. 88).

1. Formulación del plan de investigación.
2. Sustentación teórica del problema (estado del arte) y objeto discursivo.
3. Diseño metodológico (determinación del método, población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos) y procesamiento de la información.

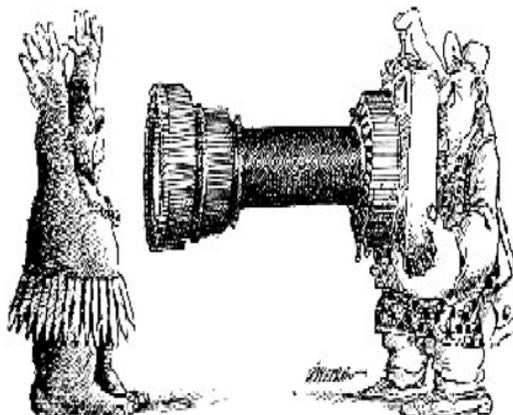
Imagen. "Lo intimidante de la situación" (Restrepo, 2016, p. 83)

### Primera fase: Formulación del proyecto.

#### Formulación del plan de investigación

**Sustentación teórica del problema.** (Estado del arte) y Conceptos desde el interés de estudio (Objeto discursivo)

**Diseño metodológico** (determinación del método, técnicas e instrumentos de recolección de datos) y procesamiento de la información.



Fuente. *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*

Figura 27. Lo intimidante de la situación. Fuente: Restrepo, 2016, p 83.

Fuente. *Elaboración propia.*

### 5.3.2. Fase dos: del trabajo de campo

1. Gestión de las instituciones educativas rurales (elaboración de consentimientos informados).
2. Diseño de los instrumentos de recolección de la información en las escuelas rurales.
3. Validación y aplicación de los instrumentos.

Nota: los instrumentos de recolección de información serán los medios audiovisuales, grabadora, cámara de fotografía, cuestionarios de preguntas abiertas para la entrevista cualitativa semiestructurada, la observación no participante y el diario de campo.

Imagen. "La indiferencia del investigador" (Restrepo, 2016, p. 86)

**Segunda fase: del trabajo de campo - Acceso al escenario.**

**Gestión de las instituciones educativas rurales. (Elaboración de consentimientos informados)**

Diseño de los instrumentos de recolección de la información en las escuelas rurales.

Validación y aplicación de los instrumentos.  
Recolección de la información en las escuelas rurales (segunda y tercera fase)

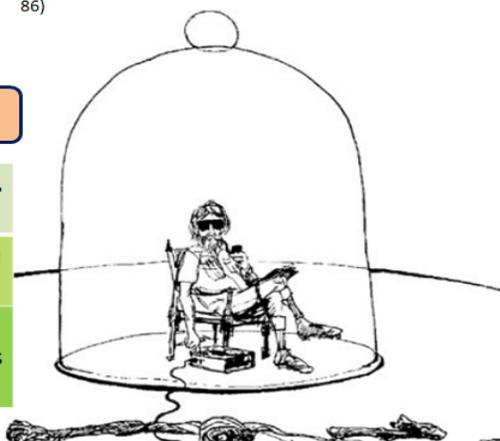


Figura 28. La indiferencia del investigador. Fuente: Restrepo, 2016, p. 86.  
Fuente. Elaboración propia.

**Análisis y presentación:** según Restrepo (2016 p. 92), en estas últimas dos fases: se reseña el análisis de la información producto del trabajo en los diferentes escenarios (Muchos de estos dados en lo virtual – con el docente rural) y la presentación de los resultados. El análisis consiste en organizar e interpretar la información consecuencia de dicho trabajo de indagación y recogida de relatos, lo anterior con el fin de precisar las líneas características y argumentativas que fueron figuradas en la presentación. Por su parte, la presentación de los resultados se logra en forma de texto escrito, el cual está dado como el análisis y hallazgos de todo el proceso representado en la red semántica.

### 5.3.3. Fase tres: análisis de la información.

1. Preparará los datos para el análisis: Se utilizará un software para el procesamiento de la información (ATLAS.ti 7.0).

2. Revisión de los datos, lectura y observación de la información.

3. Distribución de la información.

4. Elaboración de unidades hermenéuticas.

5. La categorización inductiva de la

información con el propósito de generar emergencias representadas en subcategorías.

6. Generación de hipótesis, teorías y explicaciones. La construcción de sentido puede ejecutarse deductiva o inductivamente; en lo inicial, el estudioso espera adoptar de los postulados teóricos para deducir las categorías - subcategorías y en la etapa o momento siguiente el intelectual de manera previa establece la información que va a obtener de acuerdo con el estado del arte, el planteamiento problémico, las hipótesis y el problema de conocimiento (Romero, 2005).

En otras palabras, en la parte inicial (deductiva) el estudioso establece la forma de codificar sus categorías y construcción de sentido proyectada y en la segunda parte (inductiva) de la información acopiada aparecen las categorías o emergencias. Coexisten dos métodos para categorizar: la codificación puede lograrse de dos formas distintas, pero complementarias: deductiva o inductivamente.

En el primer caso, las categorías se derivan de los marcos teóricos y modelos de análisis previamente definidos por el investigador; esta forma es propia de investigaciones de tipo



Figura 29. Procedimiento de análisis de la información.

Fuente. Elaboración propia.

cuantitativas, las cuales definen preliminarmente las variables e indicadores; no obstante, en algunos de los estudios cualitativos de igual forma es frecuente este tipo de categorización, la codificación es inductiva cuando las categorías surgen de los datos con base al reconocimiento de los esquemas y recurrencias presentes (las tendencias) en dichos procedimientos; es claro que la expresión “emergen” no debe adjudicarse como una apartamiento científico de la realidad, sino una disposición del intelectual que intenta de forma rigurosa privilegiar de forma descriptiva la especificidad propia de la información captada en el trabajo de recolección, para este estudio fue la propia forma de los actores involucrados coparticipes en la investigación.

#### 5.3.4. Fase cuatro: presentación del trabajo de investigación

1. Elaboración de informe de resultados de investigación.

2. Presentación de la información y sus respectivos hallazgos producto de todo un ejercicio intelectual e investigativo riguroso.

3. Devolución del trabajo realizado a las personas con quienes se ha adelantado el estudio por medio de

la publicación y “además de manera personal” (Restrepo, 2016, p. 93).

4. Proceso de sensibilidad de precaución ética con respecto a los posibles usos de lo que se registra en la presentación de los resultados.

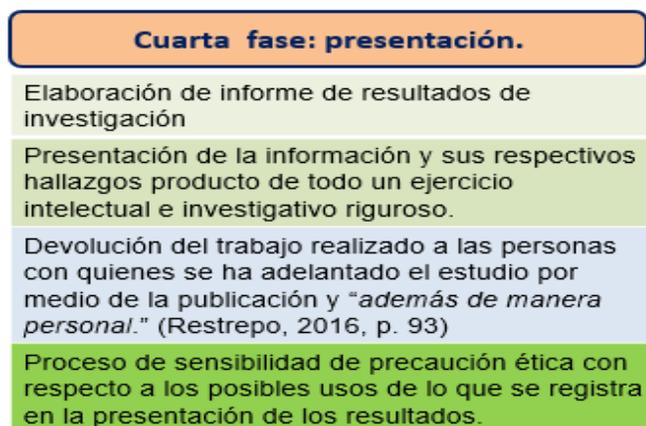


Figura 30. Fase presentación.  
Fuente. Elaboración propia.

#### **5.4. Plan de trabajo de todo el proceso por años (síntesis)**

##### **Actividades: 2019 a 2021**

1. Propuesta investigativa.
2. Elaboración plan de investigación.
3. Construcción del estado del arte. Rastreo de investigaciones relacionadas con la educación y las escuelas rurales.
4. Trabajo de campo - Acercamiento y contexto con las comunidades educativas del sector rural centro - sur de Caldas. Definición de unidades de análisis.

##### **2020 a 2021**

1. Desarrollo proceso metodológico.
2. Definición, validación y triangulación de instrumentos.
3. Recolección de información fuentes primarias y secundarias.
4. Tratamiento de la información.
5. Presentación avance de investigación.
6. Socialización avances en evento académico internacional.
7. Presentación informe parcial de avance de la investigación.
8. Análisis de resultados

##### **2022 semestre II.**

1. Análisis de resultados.
2. Reconocimiento de hallazgos.
3. Consolidación de resultados.
4. Presentación y divulgación de resultados.

## **5.5.Método etnográfico emergente para la recolección de la información**

El desarrollo del método etnográfico emergente tiene un corte hermenéutico para ampliar la referencia de la descripción tradicional de la etnografía descriptiva, trascendiendo a la reflexión, comprensión y la interpretación de la experiencia educativa desde una perspectiva sociocultural mediada desde la pedagogía como aporte a la experiencia del docente rural; ello deriva como producto del adelanto de tres años de investigación en el marco de la ruralidad colombiana, particularmente en la subregión centro sur del departamento de Caldas – Colombia. El desarrollo de esto se da desde:

### ***5.5.1. Método de etnografía virtual***

Diseño y preparación de los instrumentos para la recogida de la información: el proceso de recolección de información se apoya en los planteamientos de Mosquera (2008), el cual desarrolla estudios concernientes a las relaciones sociales terciadas por la web. “En este marco de transformación paradigmática, la Etnografía viene a requerir un redimensionamiento de sus conceptos y la adaptación de sus principios básicos al estudio de las relaciones sociales mediadas por las tecnologías digitales, principalmente representadas por Internet” (Mosquera, 2008, p. 533). En este propósito de acercarnos al escenario se consideran dos asuntos: el tema de la pandemia y la interacción, la cual se ve modificada y no se desarrolla de manera presencial por parte de los docentes rurales y sus estudiantes, en este sentido se privilegian la entrevista cualitativa como técnica y la narrativa.

Población y muestra.

La población objetivo estuvo definida con claridad y precisión en el problema de investigación, se tuvo en cuenta el problema de conocimiento y el objetivo general de la investigación. La muestra fue probabilística de selección aleatoria. Con lo cual se logra indagar más del 30% de los docentes rurales que hacían parte de la población accesible en el estudio.

### 5.5.2. Validación del instrumento para la recogida de la información

Para la validación del instrumento se utilizó el método Delphi, este es un sumario de consenso en prospectiva que requirió la participación de un conjunto de peritos que responden, de modo anónimo y sin la interacción directa o indirecta entre ellos, a una serie de cuestionarios continuos que sujetan preguntas referidas al futuro. En este caso, a las posibles orientaciones de indagación en torno al objeto de estudio, en este caso la mirada del docente rural.

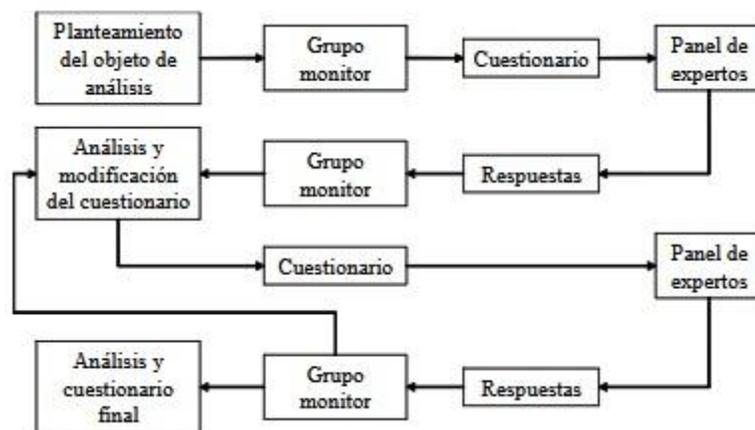


Figura 31. Proceso de comunicación durante el Delphi. Fuente: Calabuig Moreno y Crespo Hervás (2009).

Con el instrumento cuestionario de preguntas abiertas semiestructuradas, se privilegió la voz del actor social sujeto de estudio. Para la validación del instrumento se utilizó el método Delphi; al respecto, López-Gómez (2018) plantea que

El método Delphi permite estructurar un proceso comunicativo de diversos expertos organizados en grupo-panel con vistas a aportar luz en torno a un problema de investigación. Su desarrollo tiene que garantizar el anonimato, establecer un proceso iterativo a través del feedback y se orienta hacia una medida estadística de la respuesta de grupo. La revisión llevada a cabo evidencia los parámetros metodológicos fundamentales a considerar, que se desarrollan en lo que sigue, a saber: — Selección y conformación del panel de expertos. — Número de expertos. — Calidad del panel. — Proceso iterativo en rondas. — Criterios a considerar para la finalización del proceso: consenso y estabilidad. (p.21)

En el proceso de validación de la entrevista cualitativa, se realizó el diálogo académico desde la perspectiva etnográfica entre los investigadores, además de ser este probado con un pilotaje con algunos de los docentes en escuelas rurales del territorio planteado.

### **5.5.3. Trabajo de campo - Acceso al escenario**

El acceso al escenario implica un trabajo de campo organizado y sistemático, no obstante, el desarrollo y la dinámica investigativa puede ser cambiante, tal es el caso del tiempo de crisis en el cual dicho acceso al escenario se transforma completamente. La COVID – 19 re-significa la forma de interactuar y por supuesto de leer la experiencia educativa del docente, considerando aspectos como el distanciamiento social, la forma en que se orientan sus gestiones como docente en la perspectiva educativa, social, política, asunto que sin duda demanda de parte de la investigación adaptaciones; Restrepo (2016) plantea que

Ciertamente, no existe un mínimo temporal definido que asegure una comprensión adecuada de las prácticas y los significados que la gente les atribuye. Tampoco existe una correlación probada entre la duración del trabajo de campo y la capacidad de comprensión

del etnógrafo, toda vez que en la etnografía inciden la agudeza de la mirada, la sensibilidad y la constancia. (p. 19)

Este momento se desarrolló a partir del surgimiento del interés investigativo, documentación teórica sobre los conceptos de las categorías que fundamentan el proyecto investigativo, construcción del problema y planteamiento de los objetivos, para ello se tuvo en cuenta los siguientes pasos:

- Selección de los escenarios de estudio.
- Delimitación del contexto en este estudio que se desarrollará en la escuela rural de la zona centro de Caldas.
- Planificación y preparación del contacto con los actores sociales (docentes rurales).
- Estrategia de contrapartida, cuáles son las condiciones de beneficio para investigadores y actores sociales objeto de estudio.
- Acercamientos a varias escuelas rurales en el espacio objeto de estudio la escuela rural.

Se realizó la planificación para el trabajo de campo con la técnica de observación participante y la realización de entrevista cualitativa, que se desarrollará en las siguientes fases:

#### **5.5.4. Metodología de la observación no participante**

La técnica utilizada fue la entrevista cualitativa no participante (Buendía et al., 2010, p. 275). El proceso de implementación de esta técnica está previsto para la alternancia debido al tiempo de pandemia, en la cual se presenta la aplicación del instrumento en el escenario de trabajo del docente rural; no obstante, esta alternancia ha sido suspendida en diferentes momentos, por lo que es posible prescindir de esta posibilidad. Al respecto, Anguera (1982) plantea que “[...] la observación no participante ha sido ampliamente utilizada en el modelo racionalista de investigación, tanto en estudios experimentales como correlacionales, como técnica de recogida de

datos” (p. 158). Sin embargo, esta es utilizada en el escenario de la investigación cualitativa, particularmente en la perspectiva reflexiva, para generar la posibilidad de analizar y reconfigurar el fenómeno desde el criterio del investigador; por lo que Anguera afirma que “El observador es independiente de la situación de observación y observadores diferentes podrían supuestamente llegar a los mismos resultados” (citado en Buendía et al., 2010, p. 159).

De esta manera, el investigador realiza sus análisis y construcción de sentidos de forma objetiva, garantizando desde la apropiación teórico conceptual y epistemológica una argumentación consistente a partir de la triangulación de la información. Esta técnica se desarrolla en tres fases:

1. Técnica para la recolección de datos “instrumentos de recolección”.
2. Concepción de explicaciones “elaboración de hipótesis”.
3. Elementos de comprobación “triangulación de la información”.

#### **5.5.5. Metodología de la entrevista**

Para este proceso se privilegia la entrevista cualitativa, en profundidad, como técnica para la recolección de información. Su característica semiestructurada y de preguntas abiertas, permite privilegiar la voz del actor social objeto de estudio, el docente rural, del cual se prevé el reconocimiento y la reconfiguración de su experiencia educativa.

La entrevista cualitativa, junto con la observación participante, es la técnica más usual en la investigación cualitativa [...] La entrevista en profundidad, a través de preguntas dirigidas al actor/es sociales, busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc. (Buendía et al., 2010, p. 275)

1. Procesos de interacción.

2. Proceso técnico de la recogida de información (Lanzadera embudo) (Buendía et al., 2010, p. 278).

3. Conservación de la información:

- Registrar la información sin resumir ni interpretar (transcripciones) de entrevistas semiestructuradas, grabaciones, etc.

- Las citas In vivo deberán estar entre comillas y de forma literal el lenguaje utilizado por el actor (es).

*Fase de formulación de hipótesis.*

- El análisis y exégesis de la información desde las disímiles perspectivas, la saturación de información producto de observaciones con notas de campo, grabaciones, vídeos, fotografías, etc.

Con lo anterior, el procesamiento y respectivo análisis de la información que permite la comprensión del fenómeno educativo de la experiencia en la perspectiva cultural y comunitaria.

- Bastimento de hipótesis, interpretaciones de la indagación empleada respecto a las experiencias educativas de los docentes en la escuela.

### **5.5.6. Procesamiento y análisis de la información**

*Generalidades para el procesamiento y análisis de información cualitativa:* La codificación busca en realidad ir más allá de los datos, que se piense de manera creativa con ellos, se les formule preguntas y se generen teorías y marcos conceptuales. Para la construcción narrativa se tienen en cuenta las siguientes cuestiones: ¿De qué trataba?, ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Cómo?, ¿Entonces, qué sucedió?, ¿Finalmente, qué pasó?

El análisis no es solo una manera de clasificar, categorizar, codificar o confrontar datos. No es simplemente cuestión de identificar formas de habla o regularidades de la acción, fundamentalmente trata de la representación o reconstrucción de fenómenos sociales. A continuación, se presenta de manera gráfica el plan para el proceso de información y su respectivo análisis, el cual decanta en las unidades hermenéuticas.

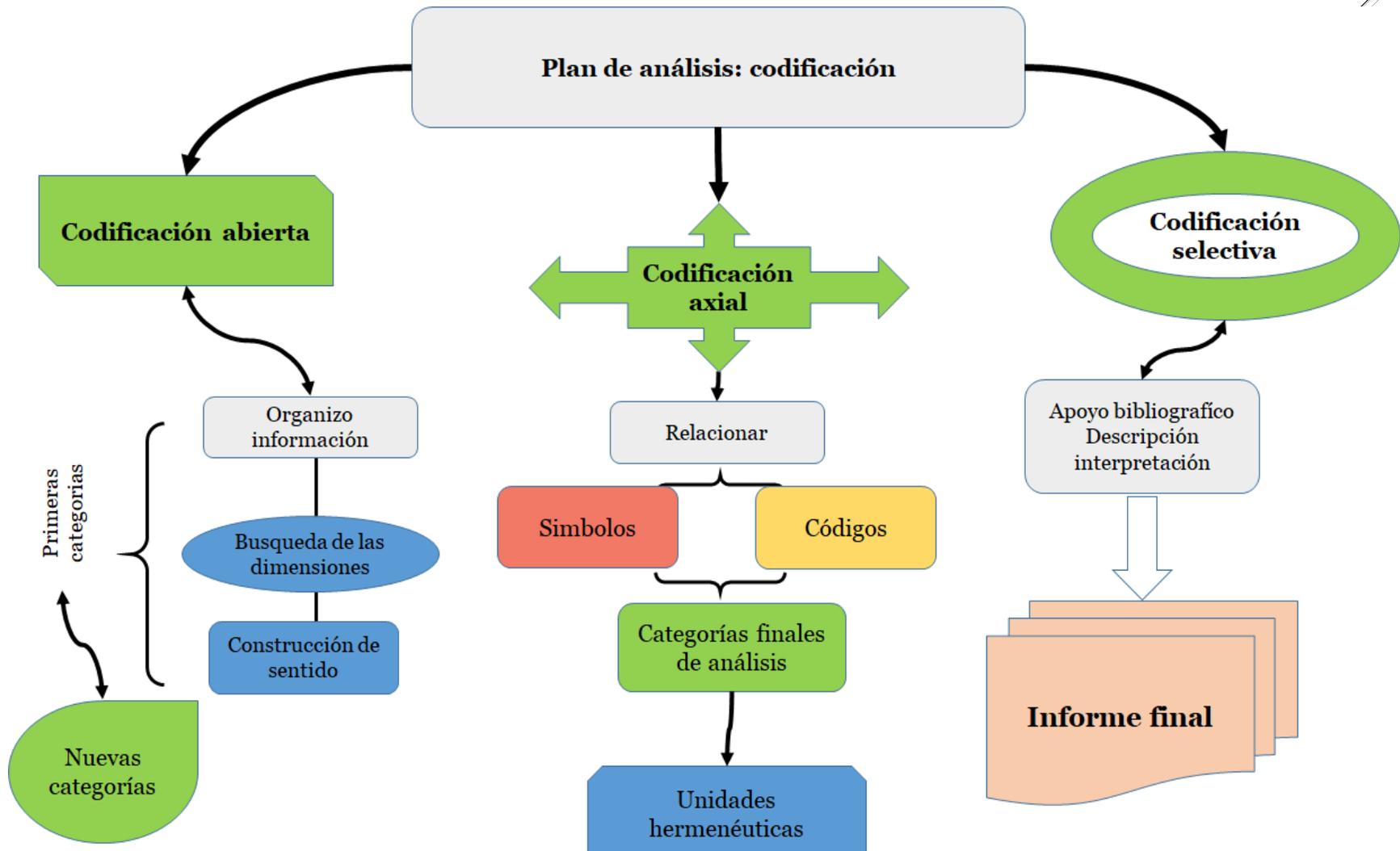
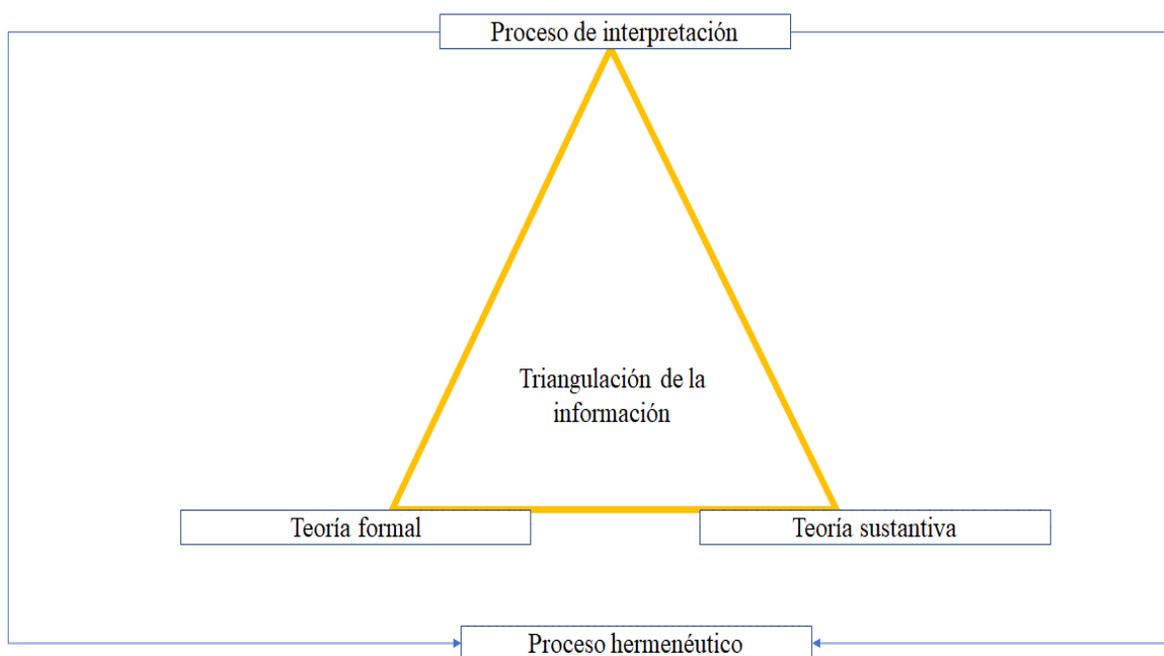


Figura 32. Plan de análisis: construcción de sentidos.  
Fuente: ATLAS.ti. Proceso de análisis.

El procesamiento de la información y su respectivo análisis se logró con base en la teoría fundada, que, según Strauss y Corbin (2002), “La idea no es adherir de manera rígida a ciertos procedimientos sino más bien lograr una **aplicación fluida y hábil**” (p. 52).

El proceso de recolección de información se apoya en los planteamientos de Mosquera (2008), quien redimensiona el estudio de las relaciones sociales mediadas por las tecnologías digitales, para el caso de la aplicación y recogida de relatos en tiempos de pandemia a causa del COVID-19. “[...] el análisis no necesariamente termina con el ordenamiento conceptual, y por ende con la codificación abierta La interacción entre la teorización cualitativa y la cuantitativa y axial, sino que también puede incluir codificación integradora y selectiva” (Strauss y Corbin, 2002, p. 35).



*Figura 33.* Triangulación de la información de la investigación.  
Fuente: adaptado de Vallejo (2009).

A partir de lo anterior, se utilizó el software ATLAS.ti para la codificación de la información y respectiva saturación, que fue axial, abierta y selectiva debido a la naturaleza del

procesamiento al momento de contrastar teoría formal, la cual hizo parte de la base epistémica del proceso investigativo, la teoría sustantiva propia de la indagación lograda con los docentes y la reflexión – interpretación, logrando de este modo la triangulación de la información y su análisis, con lo cual se construyeron sentidos (Unidad Hermenéutica).

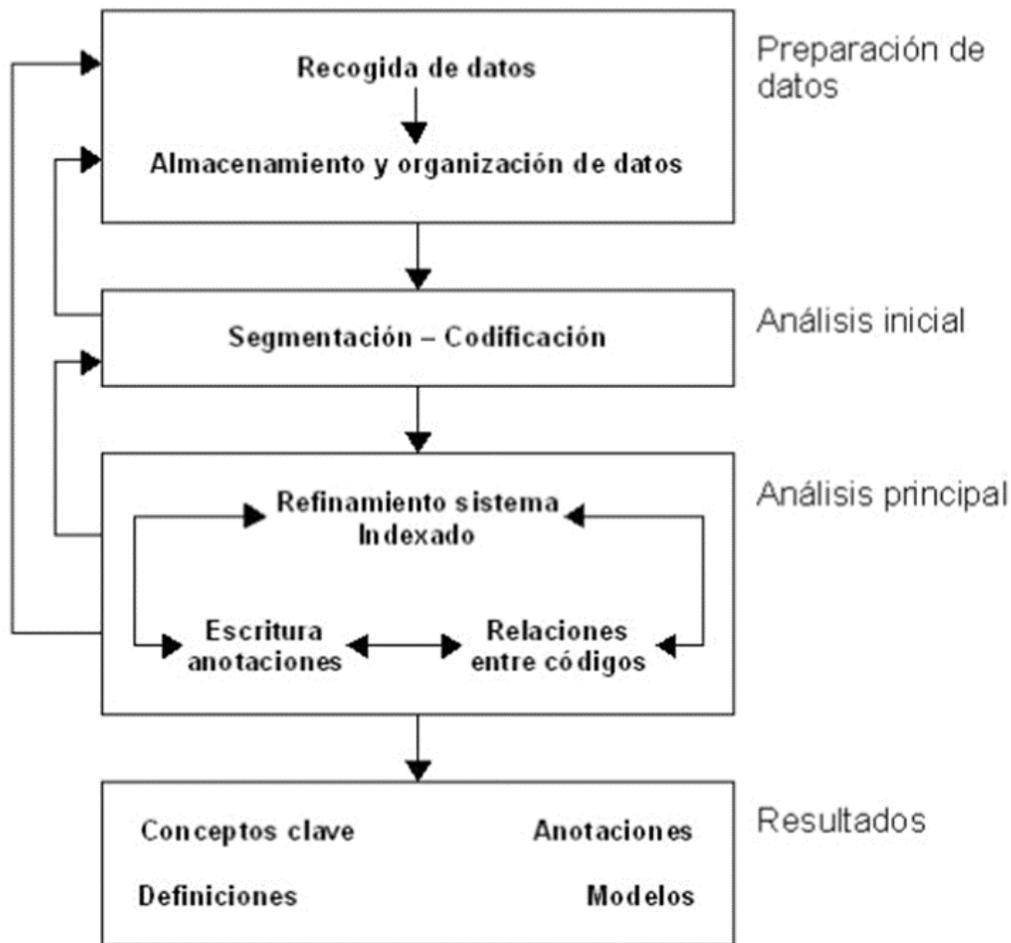


Figura 34. Procesamiento de la información - Flujo de un proceso de análisis cualitativo.  
Fuente: adaptado de Vallejo (2009).

Para el procesamiento y análisis de información cualitativa, se privilegia el proceso para la codificación, esta permite traer, fragmentar y reunir datos para definir categorías según su propiedad o elementos en común, la importancia está centrada en la capacidad del investigador para establecer, vincular relaciones y pensar en el análisis de su objeto de estudio.

La codificación se instituye como cuerpo de análisis que permite desemparejar y disponer los datos que se han logrado recuperar y las abstracciones sobre dicha información.

La simbolización no debe verse meramente como la disminución de los datos a una serie de denominadores frecuentes más generales, sino que se debe usar para propagar, convertir y reconceptualizar los datos abriendo más opciones de análisis.

La codificación busca en realidad ir más lejos de los datos, que se piense de manera creativa con ellos, se les formule interpelaciones y se generen suposiciones y marcos conceptuales.

## 6. Capítulo V. Resultados y análisis: construcción de sentidos en la experiencia docente en el medio rural

*Nosotros no podemos seguir pensando que el mundo gira en torno a la ciudad y a la comunidad que tenemos, mientras las familias en el campo pasan por cualquier cantidad de vicisitudes porque los servicios no públicos llegan, porque no llegan las ayudas estatales, porque la formación o el apoyo a estas comunidades es nula – (Docente Daniela González –sede rural Juan XXIII-, comunicación personal, 20 de abril de 2020)*

### 6.1.Introducción

El desarrollo de la indagación permitió la reflexión y posterior reconfiguración de realidades docentes representadas en categorías, las cuales de forma emergente permiten la comprensión de la experiencia educativa en la perspectiva del docente. A continuación, se presenta la red semántica.

Se hace el análisis interpretativo que posibilita comprender la experiencia educativa del docente en la escuela rural representada en las categorías axiales y donde emergen subcategorías, quizás con la misma importancia teórica, conceptual, epistémica y práctica; esto permite la reconfiguración y comprensión de la realidad educativa, a la cual se enfrenta el docente desde su experiencia. El análisis se hace de forma integral debido a la naturaleza de la investigación y la manera compleja en que el fenómeno estudiado se interrelaciona en todas y cada una de las categorías fundantes o axiales y dichas emergencias.

En términos de la narrativa docente, se considera sugerente citar de manera directa algunos fragmentos de relatos de docentes copartícipes en la investigación, con el propósito de esbozar holísticamente la naturaleza de las categorías identificadas en la unidad hermenéutica.

## **6.2. Comprensión en torno a la experiencia del profesor en contexto de la escuela rural**

En la reflexión de dichas experiencias representadas en las voces de los mismos profesores, se logra interpretar que estos son formados para un sistema educativo convencional diseñado para lo urbano.

Los contenidos y las metodologías de enseñanza son de tendencia tradicional y no cuentan con personal de apoyo pedagógico al menos ocasional.

El ejercicio etnográfico reflexivo pretende resignificar el discurso sobre la realidad rural por medio de la experiencia del profesor de la escuela rural, sus expresiones, sentimientos y concepciones sobre una realidad educativa, lo que será registrado, documentado y sistematizado para visibilizar desde la investigación una mirada clara de la escuela rural, esto como principio fundamentado en la investigación para repensar la política educativa con consistencia en el territorio rural, el cual en su mayoría está condicionado para vivir de la tierra de lo agrícola.

El aporte a la resignificación sobre la importancia de la tierra, su potencial cultural, educativo y productivo podrá servir como proyecto educativo y de vida de las personas del sector rural; las posibilidades de desarrollo como sociedad incluida en hechos y no en discurso podrán generar oportunidad, derecho y garantía desde la ruralidad en un país que pretende hacer parte de la sociedad del conocimiento, de la globalización, desde su condición de territorio agrícola en la mayoría de su extensión.

En la reflexión, surgen los siguientes tópicos de indagación, los cuales provocan y hacen parte de todo un proceso investigativo en desarrollo.

¿Qué características tiene el perfil del profesor rural?

¿Cuál son los saberes que poseen los profesores rurales?

¿Cuáles son los intereses que la gente del sector rural tiene?

¿Cuáles son las historias de los profesores rurales de su práctica pedagógica? (registro anecdótico y microhistoria)

¿Cuál es el conocimiento que posee el profesor del entorno rural donde desarrolla su gestión?

¿Cuáles son los asuntos más significativos de su experiencia educativa en el contexto de la escuela rural?

La mirada del investigador está centrada en la voz del docente copartícipe y objeto de estudio por su experiencia en la práctica educativa rural; es este quien permite esbozar de forma amplia dichas características que lo hacen particular en su contexto de actuación.

A partir de todo el trayecto metodológico vivido, se pudo configurar y reconfigurar una serie de características, representadas en categorías axiales y emergentes, con las cuales se da sentido y se comprende con mayor detalle la experiencia del sujeto, docente en un escenario tan diverso en una subregión aparentemente cercana a la urbanidad; no obstante, sus distancias en la calidad, la oportunidad y la accesibilidad son completamente evidentes y están latentes en todos y cada uno de los niños, niñas y adolescentes que hacen parte de este contexto. A continuación, se presenta la red semántica del proceso investigativo y se hace un análisis cualitativo para ilustrar detalladamente la construcción del sentido reconfigurado de la experiencia educativa del docente.





variables ajenas a su gestión estudiantil, donde a pesar de las rémoras desarrolla sus saberes disciplinares, las prácticas pedagógicas, sociales y afectivas en el marco de una realidad de posconflicto en Colombia. La ruralidad es el territorio más afectado por este fenómeno social y político, donde históricamente se han concentrado en mayor medida los protagonistas del conflicto vivido en el país, los grupos al margen de la ley y la dispersión de las comunidades en un vasto territorio en el que incluso no llegan a ser censados debido a la incapacidad del estado para acceder a estos lugares. En tal sentido, las emergencias están sin un orden jerárquico asociadas al *profesor de la escuela rural, la comunidad rural, educación rural, el modelo escuela nueva, epistemología educativa rural, rural – nueva ruralidad*. A continuación, algunos de los fragmentos al respecto de la categoría *Escuela rural*:

**(Docente rural 1) aula multigrado 1:** *“es una población de personas humildes donde se puede apreciar la naturaleza los paisajes, sus grandes riquezas en alimentos, la humildad de las personas y sobre todo el amor de cada uno de los niños que habitan allí”*.

**(Docente rural 2) aula multigrado 2:** *“la vida que se lleva en el campo sus costumbres y sus labores propios como la ganadería y agricultura”*.

El siglo XX dio pie al inicio de las normales rurales, las escuelas de educación propia y otras instituciones rurales, estas en su historia con perspectivas, sociales, culturales y curriculares agrícolas, cercanas a la realidad y los intereses del campesino, del indígena, del afrodescendiente. En la actualidad, la escuela rural ha quedado rezagada por su particularidad debido a una acelerada demanda educativa urbana, utilitaria, que considera eventualmente la diferencia marginando así a la ruralidad, como si esta no tuviese un valor preponderante en el desarrollo e intereses de diferentes regiones, como si el *ser* sujeto rural fuese parte de épocas anteriores, ello devela en el estudio una gestión centralizada de estado y una política inconsistente de diferentes gobiernos cuyos planes de

desarrollo han planteado cobertura y en algunos casos calidad, discursos hegemónicos en materia educativa. Al revisar la realidad las acciones y la atención, estos discursos pierden su consistencia.

Las emergencias alrededor de la **escuela rural** están relacionadas con *sesgo urbano rural, escenario social, cultural, político de la escuela rural, proyecto de vida en la ruralidad, gestión docente en tiempo de pandemia*.

A partir de la reconfiguración lograda, la red semántica permite el reconocimiento de otras relaciones entre las categorías emergentes, con las cuales se devela con mayor profundidad toda la experiencia educativa del docente en la escuela rural como fenómeno socioeducativo permeado por diferentes circunstancias, como ocurre en el caso de la categoría *Gestión docente en de pandemia*, la cual se logra esbozar con el siguiente relato docente:

**(Docente rural 3)** Juliana sede ASPAR *“Ahora que estamos en la virtualidad tenemos casos como el siguiente: hay una familia donde se tienen 5 estudiantes y un solo celular, mis estudiantes están programados”*.

Narra la docente de su estudiante:

*¡profe! Yo me puedo conectar el lunes de esta hora a esta hora porque cuando yo termino yo le debo entregar el celular de la casa a mi hermano porque mi hermano se va a conectar a clase con usted de esta hora a esta hora; quiere decir que tengo un margen de tiempo para que usted me explique que enviarle las evidencias que usted me corrija y me califique lo que yo he hecho.*

Continúa el docente:

*entonces ellos se rotan el material que en este caso es el celular para poder conectarse a las sesiones sincrónicas, entregar sus avances y despejar dudas si es que las tienen; y, por ejemplo en la parte presencial, cuando un estudiante se enferma, cuando un estudiante necesita atención médica por x o y cosa, toca todo con la policía, porque desde la*

*institución, te contextualizo, la sede principal del colegio queda en Padua, de Padua a Letras hay una hora y media más o menos, de Letras a Manizales hay 45 minutos, quiere decir que está más cerca Manizales, entonces si un estudiante se accidenta, si un estudiante necesita atención médica –porque esto ya me pasó-, todo se gestiona desde la policía y tienes que esperar mucho a que lleguen, a que los revisen, eso es una; la otra, si el padre de familia no alcanza a llegar, son niños menores de 14 años que no se pueden ir solos, por lo tanto, el docente, además de ser docente, tiene que ser el acompañante, tiene que estar pendiente de todo ese tipo de procesos que dan alrededor de todos los aspectos que no son académicos. Entrevista tomada en la Escuela ASPAR el 27 de septiembre de 2019.*

En esta circunstancia, se refleja la gestión docente como una posibilidad pedagógica que apoya y acompaña, aprovechando la posibilidad mínima que en este caso se tiene de contar con un celular (móvil), pero en la reflexión investigativa y en voz de otros docentes de la subregión centro sur existen otras circunstancias de ruralidad, ocurre que no se cuenta con ningún medio electrónico y tecnológico, el padre o madre es un agregado de finca y se lleva el dispositivo móvil al campo donde recoge los frutos del trabajo dejando sin herramienta a sus hijos, no hay para todos la posibilidad, como sí ocurre en la ciudad de contar con opciones comunicativas o personas cerca que sí las tengan, para lo cual, dicha comunicación refleja en el docente una capacidad de adaptación independiente del sistema establecido en lo educativo y la resiliencia para el caso de los estudiantes en sus condiciones de vida.

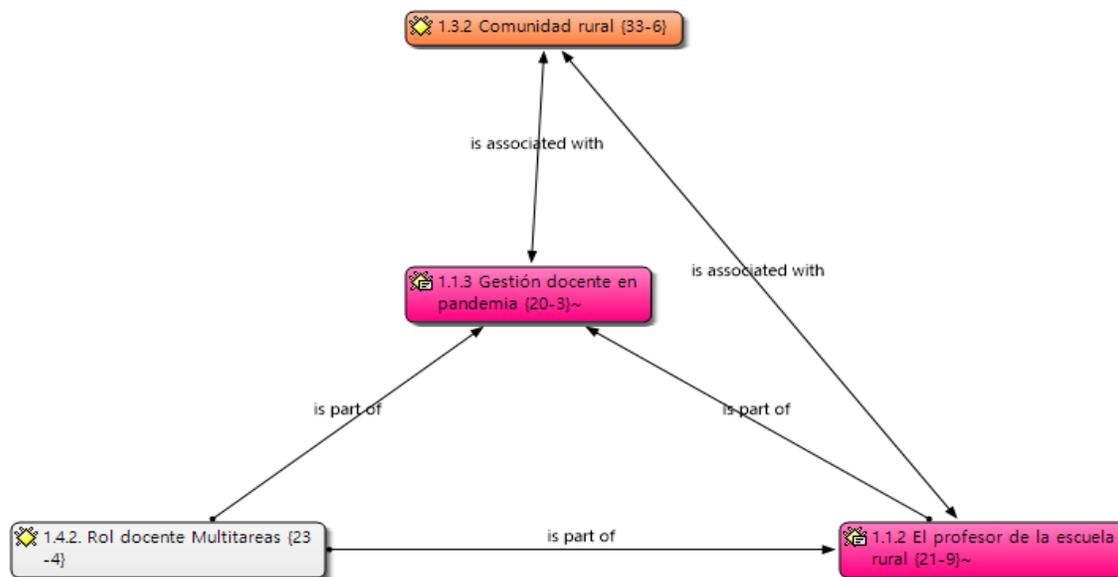


Figura 37. Categoría Gestión docente en pandemia  
Fuente: ATLAS.ti 7.5. Proceso de análisis.

*Educación virtual como tal, no existe, los padres de familia hacen una recarga, envían las evidencias y demás, pero pedirles que nos unámonos todos a una video llamada o unámonos a una clase, por ejemplo, en Microsoft Teams o hagamos algo tan sencillo como una actividad completamente sincrónica donde nos veamos todos, es imposible, primero porque las condiciones económicas no dan para sostener un paquete de datos que les permitan a ellos tener conectividad constante y segundo porque las condiciones geográficas, las condiciones de acceso a los recursos como lo son la electricidad y demás, muchas veces se ven limitados, en ese aspecto por ejemplo, “profe, no me pude conectar esta semana porque cayó un aguacero, se cayeron las líneas de electricidad y no hay electricidad, no hay forma de llamar, no hay forma de cargar un celular, no hay señal porque las torres de telefonía dependen de la electricidad de la misma comunidad, entonces pues no hay forma cierto”, entonces virtualidad en ese caso, no existe, se hace un trabajo autónomo, se busca que el estudiante tenga herramientas con estas guías, herramientas*

*básicas para que solo pueda ir resolviendo y uno llama o por mensaje de texto, por mensaje de WhatsApp, se busca la forma de tener contacto con ellos y sus papás para dar las orientaciones, pero no es como tal la educación virtual o de acceso, conectividad permanente, no.* (Profesora Daniela González Juan XXIII – aldeaña al corregimiento: San Antonio de Padua, ubicada en el kilómetro 64 de la troncal Manizales-Fresno, municipio de Villamaría en límite con el departamento del Tolima -, comunicación personal, 20 abril de 2020)

Frente a la *gestión docente en pandemia* y las directrices ministeriales ordenadas por el gobierno<sup>23</sup> para el caso de los establecimientos educativos en el país, los directivos docentes expresan su intención de volver a las aulas, pero cuando las condiciones estén dadas. Una rectora rural de Manizales expresa

*No sólo es la vacuna, los recursos FOME<sup>24</sup> no llegan, falta personal de aseo, elementos de bioseguridad insuficientes, faltan maestros, secretarios, tesoreros, celadores, dificultades en infraestructura, conectividad. ¿Los maestros queremos, Ministerio de Educación cómo nos responde?*

Este es un claro ejemplo del *sesgo urbano en lo rural*, escenario objeto de estudio.

---

<sup>23</sup> Léase la Resolución 777 de 2021, Protocolo de bioseguridad 2021.

<sup>24</sup> Léase la Directiva 17 de 2020, Lineamientos a las Entidades Territoriales Certificadas para ejecutar los recursos del FOME para el financiamiento de los Planes de Alternancia Educativa 2020 – 2021.

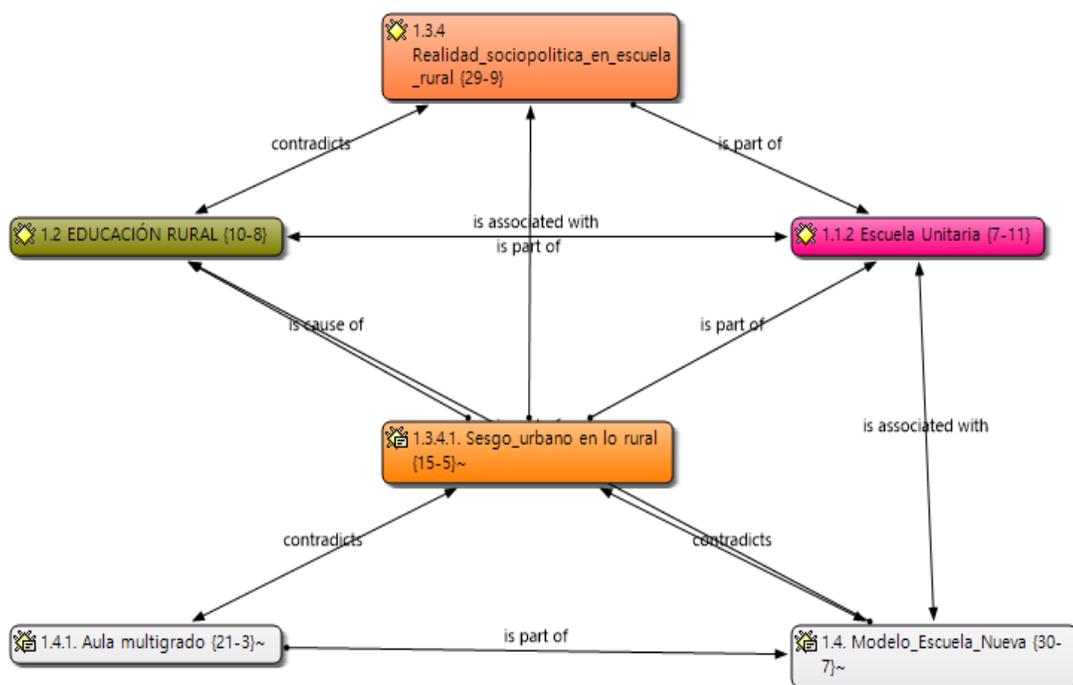


Figura 38. Categoría Sesgo urbano en lo rural  
Fuente. Atlas ti. Proceso de análisis.

*Por ejemplo en la parte presencial, cuando un estudiante se enferma, cuando un estudiante necesita atención médica por X o Y cosa toca todo con la policía porque desde la institución que se encuentra a 2 horas la sede principal hay 1 hora y media de distancia y de la sede en donde estamos a Manizales hay 45 minutos, entonces si un estudiante se accidenta, si un estudiante necesita atención médica, todo se gestiona desde la policía y tienes que esperar mucho tiempo a que lleguen a que los revisen, eso es una [...] lo otro si el padre de familia no alcanza a llegar, son niños menores de 14 años que no se pueden ir solos, por lo tanto el docente, además de ser docente tiene que ser el acompañante, tiene que estar pendiente de todo ese tipo de procesos que se dan alrededor de todos esos aspectos que no son académicos. (Esteban Timaran, docente sede rural El Trébol - municipio de Chinchiná, comunicación personal, 30 de agosto de 2021)*

En este relato se logra develar la relación de la *gestión docente en pandemia*, las situaciones inéditas como es el caso de una atención de salud, con la *distancia geográfica en la ruralidad* de la sede con respecto a la sede principal o a la ciudad, y como el transporte es un aspecto complejo para cualquier eventualidad incluido el *desplazamiento - transporte* diario de los docentes, estudiantes, padres de familia, entre otros actores sociales. Frente al acceso a la escuela rural para los estudiantes, en el siguiente relato la docente expresa esta situación:

*En su gran mayoría los estudiantes viven en el caserío, el caserío son 20 casas alrededor de la iglesia, la escuela y la estación de policía sobre la ruta 30 que es la vía que comunica Manizales con Bogotá, pero se tienen estudiantes que viven en fincas a 1 hora, 1 hora y media de camino, hay tres estudiantes de una misma familia que viven en Cerro Bravo, cerca al volcán Cerro Bravo, ellas deben subir desde la finca que queda bien dentro de la montaña en lomo de animal, salir a la carretera, esperar el transporte; transporte es cualquier carro que vaya hacia arriba, transporte es cualquier carro que vaya en la ruta hacia Fresno o hacia Padua, sino pasa un transporte la policía hace el favor de parar algún carro y que las lleve o a veces hay transporte escolar, pero el transporte escolar depende, primero de unos dineros que gira la gobernación y de la voluntad política de los alcaldes. Ahorita que estamos en virtualidad no, pero en la presencialidad los estudiantes tenían transporte durante más o menos 40 semanas o 30 semanas del año, es decir, son 45 días de contrato, son 45 días de transporte y son 40 semanas de clase, quiere decir que tienen transporte una vez a la semana promedio. (Juliana, docente sede rural ASPAR –en el sector del páramo zona aledaña al Nevado del Ruiz en el municipio de Villamaría, comunicación personal, 27 de septiembre de 2019)*

Con lo anterior se logran encontrar de forma transversal dichas relaciones con categorías como: *distancias geográficas en la ruralidad – desplazamiento – transporte, la realidad socio*

*política en la escuela rural*; aparece el desplazamiento, pero también la dependencia a tener disponibilidad de un vehículo o animal, y más allá de esto la dinámica política, su voluntad, con la cual existe una gran brecha de garantía para el acceso diario de los estudiantes a la escuela. La anécdota solo es una ilustración, pero es preciso mencionar la cantidad de estudiantes que deben desplazarse a la escuela caminando como lo expresan los docentes a “*1 hora, 2 horas de colegio y debe llegar caminando y se van en muchos casos con sus hermanitos o familiares caminando de retorno a sus casas*”. En la experiencia, además, surge el ***rol del docente multitareas***.

*Recibo los estudiantes en el transporte, cuando hay transporte escolar, asegurarme que la persona que manipula los alimentos dentro de la cafetería entregue los alimentos de la forma adecuada, que lleguen los alimentos que deben llegar por medio del PAE<sup>25</sup>, de vigilante, de verificar pues que los estudiantes estén en los transportes a la hora que debe ser.* (Docente rural 6) Gilberto Escuela Arenillo 8 de marzo de 2021

Lo anterior en un escenario educativo urbano correspondería a funciones administrativas de la institución educativa, lo cual también devela una práctica distinta a su rol principal de la formación. En el escenario rural estos asuntos “*Nos toca a nosotros*”, es decir, estar atento(s) a condiciones de salubridad, la logística en general de la dinámica escolar.

Parte de los hallazgos que han derivado como producto del estudio epistémico, provienen de diferentes iniciativas de investigación y del acercamiento a perspectivas conceptuales, relacionadas con la escuela en el medio rural como producto de investigación. Aquí se plantean las reflexiones sobre *escuela rural* y algunas interpretaciones del fenómeno de *urbanización* que históricamente ha sufrido este escenario educativo, esbozando además problemas asociados al sistema educativo y político en diferentes estados latinoamericanos. Se propone el estudio y la

---

<sup>25</sup> Programa de Alimentación Escolar PAE, léase Resolución 0007 del 16 abril de 2020, Ministerio de Educación Nacional.

reflexión desde la mirada del profesor rural y su experiencia como agente pedagógico directamente implicado y transformador de este espacio educativo; a partir de lo cual es posible realizar una crítica propositiva al Modelo Escuela Nueva, propuesta educativa en desarrollo en las instituciones educativas rurales de Caldas.

Como conclusión de la reflexión sobre los hallazgos, se realza la necesidad de promover dinámicas que reconozcan el establecimiento rural como un lugar que genera prácticas sociales únicas y pertinentes para el contexto, los intereses propios de sus habitantes, sus valores y cualidades como sociedad rural, su cultura y tradiciones en su mayoría agrícolas, donde encuentren el sentido desde lo educativo para su estilo de vida.

¿Qué es educación rural? es estar alrededor de un ecosistema rodeado de diversas especies de animales, plantas. Ahí se encuentra mi escuela El Sinaí con 17 estudiantes de varias edades y grados en un solo ambiente de armonía, motivación, innovación y transformación. Vivo de lunes a viernes en la escuela con sentido de pertenencia, orgullosa de trabajar en el área rural, con ciertos temores en la noche. Pero con la mano de Dios que siempre me protege. Los viernes viajo después de mi jornada laboral. (Maestra, Paz de Ariporo, Casanare). (Echavarría et al., 2019, p. 31)

### 6.3.1. La construcción de una comprensión situada de la experiencia – El profesor de la escuela rural

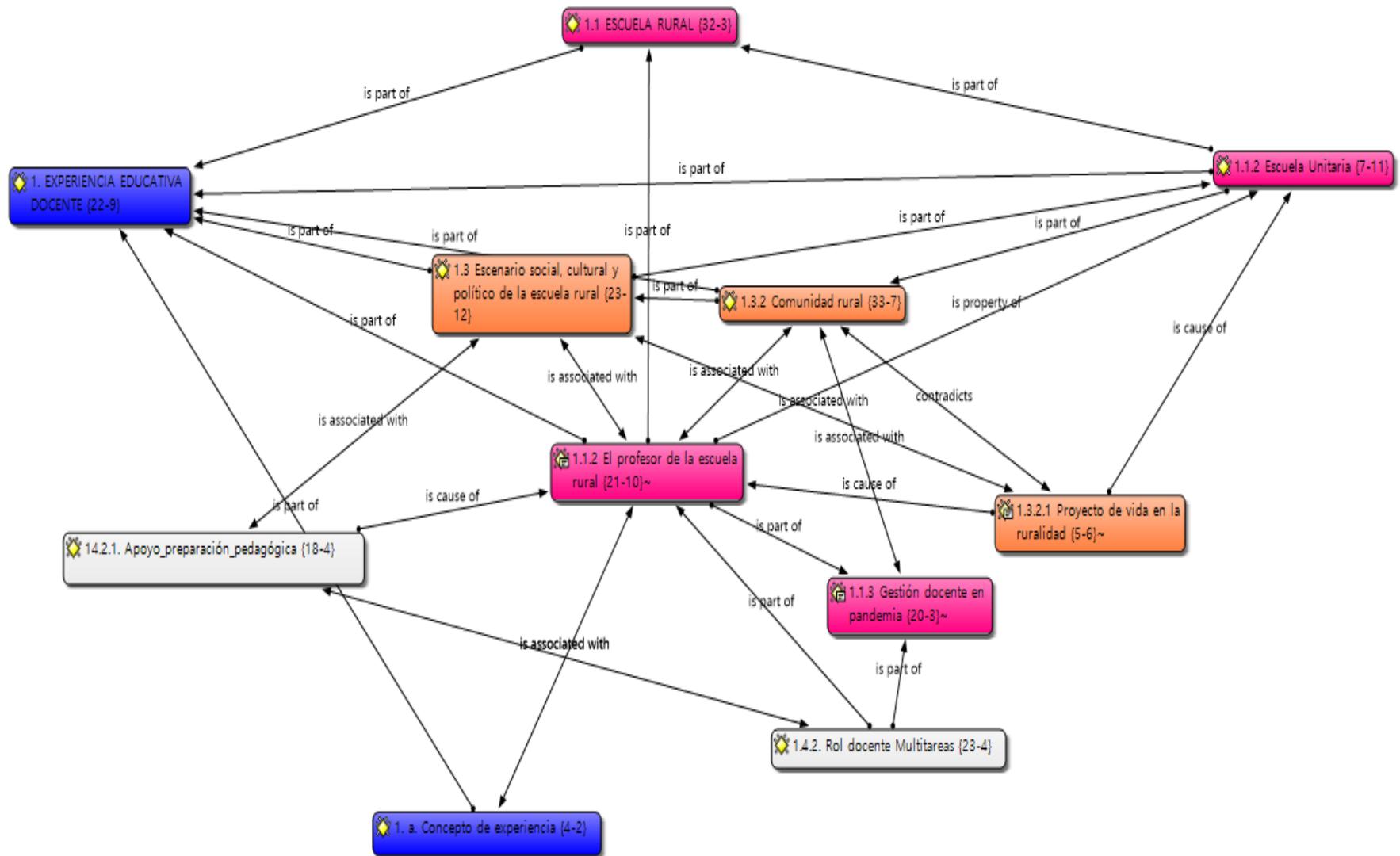


Figura 39. Categoría El profesor de la escuela rural  
Fuente: ATLAS.ti. Proceso de análisis.

En el plano escolar, la práctica pedagógica del profesor lo ubica en el aula, pero también lo implica como sujeto en otros escenarios extracurriculares de afectación propia y del otro en el contexto rural. La revisión realizada sirvió para configurar una mirada sobre la escuela rural y sus diferentes dinámicas; en los textos indagados en el ejercicio reflexivo se logran identificar “contextos y ámbitos cotidianos” (Brumat y Baca, 2015, p.6), que reflejan claramente cómo los asuntos específicos de la enseñanza son desplazados por dimensiones -en nuestro criterio de más preponderancia- para la formación de sujetos, el desarrollo de prácticas asociadas con actividades socio culturales propias de la comunidad campesina, indígena y otros en diferentes zonas rurales, no solo al proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual ha sido condicionado a “sesgos urbanos” (Patiño et al., 2011, p. 71).

Estos sesgos son producto del hegemónico desarrollo de currículos, modelos educativos y propuestas pedagógicas, réplica de métodos y conductas en la escuela, falta grave históricamente de la educación, pues estos modelos, aun siendo muy pertinentes y exitosos de principio en sus contextos originalmente pensados, han sido impuestos de manera arbitraria y centralizada por los estados. La crítica ha servido para evolucionar y comprender que en nuestros territorios existen potencialidades, saberes propios valiosos y diversos con los cuales se debe construir un camino educativo rico de posibilidades que reconozca desde la misma ruralidad en la escuela dichas dinámicas, las prácticas educativas, pedagógicas y socioculturales que pueden de hecho hoy configurarse como expedición pedagógica desde el paisaje cultural propio.

Esta crítica propone reflexionar sobre lo necesario de pensar la escuela desde adentro y tener en cuenta, además, la experiencia del profesor rural como actor social y promotor por naturaleza de estos nuevos retos y desafíos educativos.

El pensamiento pedagógico se amplía y trasciende de los modelos hegemónicos de la educación, abriendo la posibilidad de reinventar el panorama de la *escuela rural*, *la escuela*

*pequeña, multigrado*, esta que desde sus diferentes concepciones siempre converge en la posibilidad de incluir la heterogeneidad de sus estudiantes independientemente de todos aquellos fenómenos sociales, políticos y económicos que de manera desafortunada afectan directamente el acceso a la escuela misma y en muchos casos la deserción de sus estudiantes, ciudadanos del campo que debido al sistema educativo, el trasfondo ideológico y político que la rodea, obliga al campesino, al indígena, al ciudadano rural a ser urbanizado o relegado al margen, donde la participación es mínima o nula en términos de derecho y oportunidad como ciudadanos.

### **6.3.2. La educación como oportunidad para ampliar la mirada de la realidad del territorio rural**

La mirada educativa será un eje de provocación al cambio en la concepción hegemónica de la educación. La escuela rural es un escenario de oportunidad para el ciudadano del campo, sujeto que, en muchas ocasiones, no conoce más que su horizonte geográfico; su mirada en este sentido se reduce al discurso ideológico que allí en su contexto se constituye, convirtiendo la dinámica social en una sola forma de ser para muchos y de actuar para una comunidad, la cual solo conoce una perspectiva de la realidad. Esto conlleva intereses particulares de dicha forma de pensar, por ello la educación debe permitir imparcialmente la posibilidad de conocer otras perspectivas e intereses comunes de la sociedad, con unas nuevas miradas educativas más críticas, enfocadas en, además del contenido, otros asuntos claves de la vida ciudadana rural escolar, sin perder la relevancia de la capacidad técnica, tecnológica y profesional.

El ciudadano del campo quizás tendrá una perspectiva global del territorio, de la región y en este sentido podrá desde dicho conocimiento tomar decisiones autónomas y menos sesgadas de cómo, cuándo y porqué se inclina por una forma de participar ciudadanamente.

En esta misma línea de crítica, también es evidente la poca o nula participación del ciudadano del campo que se suscita a raíz del poco acceso a la garantía de derechos fundamentales y oportunidad de desarrollo que el Estado brinda en este territorio. Restrepo et al. (2016) en su escrito *La escuela. Territorio de paz*, hacen un acercamiento muy adecuado al imaginario conceptual de la educación vista desde una perspectiva utilitaria y causa principal del sesgo mencionado, quizás generador de exclusión socioeducativa desde este ejercicio para el medio rural:

Existen diversas concepciones teóricas e ideológicas sobre qué es y cuál es el papel de la educación en la sociedad, que generalizaremos en una concepción de clase dominante que considera a la escuela como un escenario que debe responder a las lógicas economicistas y empresariales y que ponen el énfasis en la productividad, el costo-beneficio, la calidad, la evaluación, el control de la calidad y la rendición de cuentas. (p. 4)

La mirada educativa en este sentido deberá transformar su concepción, el imaginario constituido, romper el paradigma clásico impuesto de la educación que se piensa en su mayoría de veces para el perfeccionamiento del capital intelectual. La educación como actividad humana se debe enfocar en lo propio, desde el ser y su naturaleza; según Restrepo et al. (2016), “Las concepciones alternativas basadas en las pedagogías críticas, plantean que la soberanía de los pueblos en la definición de las políticas educativas es fundamental” (p. 4).

Una de las grandes oportunidades que brinda la educación y el respeto por la diferencia, la soberanía y el reconocimiento del otro es la posibilidad de convivir y construir paz. La paz en un país que ha sufrido por más de 6 décadas el conflicto. Por esto, la reflexión plantea para la sociedad comprender en principio que requiere de una educación que enseñe lo más esencial: el respeto por la dignidad humana y su propia existencia, sin pasar por encima de los demás.

Al respecto, además, la socióloga Marcela Bautista (citada en *Educación rural: la tarea pendiente*, 2019) sostiene que “*uno de los enfoques políticos se debe centrar en la perspectiva*

*territorial, donde la propia comunidad en este medio diseñe sus políticas educativas*”, es decir, la posibilidad de generar por medio de la participación ciudadana y las diferentes iniciativas que se desarrollan en la escuela, estrategias y acciones para mejorar los diferentes procesos, lo que podría abrir la posibilidad de documentar y visibilizar la voz del estudiante, el docente, el padre de familia y las directivas de la escuela al respecto de sus necesidades individuales y colectivas y así emprender el camino de formulación hacia políticas educativas consistentes con las particularidades del territorio rural diverso en toda su extensión.

### **6.3.3. Escuela rural: escenario de encuentro sociocultural, ideológico y político**

La escuela rural es un punto de encuentro para comunidades enteras, allí se logra tener presencia de muchas personas y de manera directa o indirecta intervienen la vida escolar. Para el docente rural esto es parte de su cotidianidad, de hecho, le favorece en muchos aspectos que además de los disciplinares y pedagógicos requieren de acciones externas que benefician el buen funcionamiento del ambiente escolar.

En este orden de ideas, la práctica pedagógica trasciende lo académico y la sitúa en prácticas más sociales y humanas, en el marco de la realidad generalizada que vive el país, a hoy en incertidumbre porque no sabe si se encuentra en época de posconflicto o de nuevo conflicto, pero irreversiblemente tiene ya en sus diferentes lugares del territorio la reunión, el encuentro de personas que han hecho parte del fenómeno sociopolítico vivido en décadas, son entonces las víctimas y victimarios y/o sus hijos quienes se encuentran allí y es el docente quien debe estar preparado para sortear todas estas complejas circunstancias. La pedagogía debe servir para mediar y para permitir al sujeto entender y reconocer al otro en el marco del encuentro con un ser humano

que siente y que vive desde su condición de vida una realidad. Por esto, Jaramillo Ocampo y Murcia Peña (2014) expresan que:

El ser y el otro en los desarrollos educativos y pedagógicos han tenido una hegemonía marcada y definida por los imaginarios colectivos que las personas y las instituciones han perpetuado desde los discursos y las prácticas. En respuesta creadora y con fuerza social instituyente ante estos poderíos, se hace necesario una de-construcción y re-construcción de prácticas y discursos sobre lo educativo que vuelvan a lo simple y sencillo, la humana condición corpórea del ser, existencial en sí misma, pero dependiente de la irrupción del otro en su vida para la con-vivencia en comunidad. (p. 148)

Alineada la derecha y la izquierda de un país dividido por intereses particulares en todo el territorio y a la luz de dinámicas democráticas en el marco de los acuerdos de paz, surgen diferentes programas y planes que buscan favorecer la equidad ciudadana en perspectiva de ruralidad y en articulación

[...] con medidas de acceso a tierras y construcción de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial, mediante Planes Nacionales para la Reforma Integral permiten “contribuir a erradicar la pobreza, integrar regiones, promover la igualdad y asegurar el pleno disfrute de derechos ciudadanos” (Gobierno nacional y FARC EP, 2016, p. 23). (Patarroyo, 2019, p. 26)

Un escenario ideal para la concertación de nuevas prácticas sociales es la escuela rural en tanto esta sea concebida como punto de acuerdos y de encuentro independiente de su ideología y sí como un espacio franco donde solo se respire imparcialidad, para así brindar al docente la posibilidad de orientar y de formar políticamente a los sujetos que acuden a su espacio a reflexionar sobre los intereses comunes de su contexto, estos seguramente afines a los intereses propios, culturales, sociales y productivos, así no sea una necesidad tener que emigrar a la urbe.

La escuela no es un ‘espacio seguro’ protegido del mundo exterior ni un espacio que simplemente perpetúa la violencia. En cambio, es un espacio donde los sujetos (estudiantes, maestros, directivos, padres de familia) mantienen afiliaciones [relacionamientos] con los actores del conflicto armado, tanto dentro de la escuela como fuera de ella (Rodríguez-Gómez, 2016). (Fundación Compartir, 2019, p. 61)

#### **6.3.4. Elaboración de hipótesis lograda**

El potencial en la realidad rural brinda la posibilidad de generar lazos de integración social importantes; en este sentido, es importante que el Estado brinde la posibilidad de fortalecer las garantías mínimas de derecho y equidad a los ciudadanos del campo que no merecen menos de quienes habitan en territorios que no viven en dicha realidad.

Con base en la revisión de antecedentes alrededor del momento sociohistórico recorrido y actual de la escuela rural - unidocente o multigrado, se han podido reflexionar en la triangulación que las dos hipótesis sobre el problema principal que afronta la escuela rural en Latinoamérica y en Colombia particularmente son acertadas y se ratifican en su formulación.

##### Hipótesis 1.

La educación rural ha sido un fenómeno socio-educativo desatendido debido a políticas de extracción e inequidad social, que a su vez está relacionada con la precariedad en la implementación de derechos fundamentales, sociales y culturales que permita subsanar las insuficiencias básicas de las personas en temas de salud, educación y saneamiento básico. Esto además de insuficientes condiciones locativas y materiales para una óptima mejora de las escuelas en la parcela rural.

##### Hipótesis 2.

La ausencia de política en educación consistente con las necesidades de alfabetización, cobertura, permanencia y calidad en la educación rural, limita el desarrollo de nuevas concepciones y prácticas de la educación rural.

#### 6.4. Hallazgos en la Escuela Rural



Figura 40. Escuela rural.  
Fuente: [www.google.com](http://www.google.com)

Relato de docente rural sobre madre de familia: *“Mijo! haga hasta 5° para que venga y me ayude en la finca a contar, a leer y trabaja en la finca...”*

El docente rural en la realidad de un país como Colombia y su quehacer demanda de él un desarrollo de capacidades importante, su saber disciplinar allí se convierte en un pretexto para el acompañamiento de sus estudiantes en escenarios muchos más complejos y distintos al de la clase, el campo en el imaginario constituido del ciudadano se reduce entre otras relaciones al tema agrícola y también a un difícil progreso de otras dimensiones de carácter social, cultural, económico y político, todo esto configurando “la vivencia en circulación” (Díaz, 1997)<sup>26</sup> y, en muchos casos,

<sup>26</sup> “[...] conceptos mencionados de práctica, acción, proceso, situación, símbolo y significación, los de interacción, actividad, experiencia, realización o representación (performance), agente y agencia humana, actor, persona, yo, individuo, sujeto” (Díaz, 1997, p. 3).

configurando experiencias sin duda significativas para su adaptación en territorios específicos en el medio rural.

A partir de la revisión sobre el rol del docente rural en Colombia, la Fundación Compartir (2019) realizó un estudio denominado “Docencia Rural en Colombia”, “Orientado a conocer la condición de los docentes y directivos docentes rurales del país a partir de sus trayectorias de formación y sus expectativas de desarrollo profesional y permanencia en la carrera docente y en los establecimientos educativos rurales” (p. 7).



La escuela rural, realidad documentada: son muchos los escenarios educativos en el medio rural; alrededor de 36000 establecimientos que cubren el territorio rural del país, este que es habitado por muchos ciudadanos, campesinos, indígenas, afrodescendientes, los cuales por derecho deberían contar con los servicios básicos de salubridad, al menos para tener un espacio mínimamente agradable para asistir; ni siquiera estamos hablando de aprender, asunto que desde una mirada pedagógica implica muchas otras consideraciones. Al respecto de la mínima condición, “Solo el 37 % de las escuelas rurales tienen servicio de agua potable” (Hernández Bonilla, 2018). Esto configura una situación prioritaria para el proceso escolar.

En el estudio denominado “Actividades de las Guías de Aprendizaje de Escuela Nueva, promotoras de interacción social en escolares de Centros Educativos Rurales de Marinilla”, que tuvo como objetivo principal “analizar situaciones en las cuales las actividades propuestas por las guías de aprendizaje promueven interacciones sociales en estudiantes de los CER de Marinilla” (Zapata y Mayo, 2014, p. 8), se buscó metodológicamente determinar cuáles fueron las actividades propuestas para el aula desde las guías de aprendizaje del Modelo Escuela Nueva en 12 centros educativos rurales de Marinilla. Entre los resultados de este, resalta que, en la mayoría de prácticas, el docente está procurando cumplir con la transmisión de todos los contenidos de los instrumentos en las diferentes áreas y en particular al inicio de cada una de las clases o la jornada escolar, explicando los conceptos técnicos; se evidenció, además, que “el acompañamiento está condicionado en lo que respecta a lo meramente académico, por lo tanto, las interacciones sociales no parecen ser la preocupación del docente” (Zapata y Mayo, 2014, p. 69).

Otro aspecto relevante de este estudio es que muestra cómo la relación del docente con el estudiante favorece los niveles de aceptación y tolerancia en el aula, lo que favorece el fortalecimiento de interacciones entre iguales. Al respecto, concluyen los autores que el aula rural

tiene un potencial altísimo en el marco del fortalecimiento de interacciones en principio por el docente con los estudiantes y estos a su vez con sus pares.

En relación de la interacción mutua y el trabajo conjunto existe disconformidad entre lo que plantea la Escuela Nueva desde las acciones planteadas en las guías y la huella de las mismas en las sedes rurales, se logra evidenciar un afán por cumplir con la entrega de la actividad que por el sentido de esta para su formación en el caso del estudiante, y como aspecto favorable los contenidos de estas guías y sus dificultades de desarrollo generan para el docente un rol con alto grado de dedicación permanente del docente a sus estudiantes y el impacto a la mejora de las interacciones entre sí.

En la investigación realizada por Betancourt et al. (2016) denominada “Las prácticas profesionales de los docentes rurales en cuatro sedes de la Institución Educativa Departamental IPEBI de Fómeque, Cundinamarca”, cuyo objetivo fue caracterizar las prácticas de los docentes rurales, se pudo identificar categorías como los espacios escolares, los sujetos que median en la experiencia docente, la presencia y ausencia del material didáctico que el educativo utiliza en sus prácticas formativas.

Al respecto de los espacios escolares, al relacionar ello con las prácticas docentes, afirman Betancourt et al. (2016): “[...] su infraestructura actúa como oponente frente a las prácticas de los docentes rurales debido a la falta de instalaciones necesarias para desarrollar con efectividad sus actividades pedagógicas” (p. 70). Esto es un aspecto que afecta de manera directa el ambiente de aprendizaje locativamente y limita quizás las oportunidades de crear otras maneras desde la lúdica y la didáctica para el proceso de enseñanza y de aprendizaje; incluso si se hablara solo de dichos procesos en una aula o salón de clase, estos son obsoletos y reducen la posibilidad de propiciar un buen ambiente de aprendizaje.

Con relación a los sujetos que intervienen en la práctica docente, Betancourt et al. (2016) afirman que “la relación de los padres de familia con la escuela pues ellos «apoyan en oficios varios, y colaboran en las actividades escolares»” (p. 76); es decir, el apoyo de estos sujetos es fundamental en la práctica del docente y al llamado de este los padres de familia acuden para el apoyo de cualquier oficio en la escuela, sin esto el rol del docente sería aún más limitado.

Por otro lado, se evidencia a partir de los testimonios en este estudio abordados que la experiencia educativa docente es gratificante y le ha posibilitado construir lazos de amistad con los padres de familia del medio rural en el cual estos docentes se desempeñan.

Sobre la presencia y ausencia del material didáctico que el docente utiliza en sus prácticas pedagógicas, Betancourt et al. (2016) afirman que

[...] se pudieron reconocer en las prácticas de los docentes rurales dos tipos de recursos: físicos, como libros de texto, guías y enseres en general; y humanos, como los docentes por convicción y amor a la enseñanza se adentran en el mundo de la educación rural. (p. 86)

Entre los materiales de evaluación el que más llama la atención es el cuaderno viajero, en este se logra esbozar el carácter autoevaluativo del ambiente de aprendizaje propiciado para este escenario educativo. El contexto y los efectos en prácticas de los docentes rurales demarcan una afectación relevante en el aula de la escuela rural asociado a los factores internos y externos cultural, político, social, entorno natural de las veredas, condiciones climáticas, topográficas, entre otras.

El docente rural en general no vive en el medio rural donde se desempeña y su desplazamiento a las escuelas rurales es complejo, en muchos casos deben utilizar diferentes medios en un solo trayecto para llegar al lugar de trabajo, dicho desplazamiento puede hacerse desde las ciudades o cabeceras municipales y dependiendo de la distancia el docente debe quedarse

durante toda la semana en la institución educativa o desplazarse cada día dedicando varias horas para dicho desplazamiento de ida y regreso.

### 6.5.Explorando el modelo educativo de la Escuela Nueva

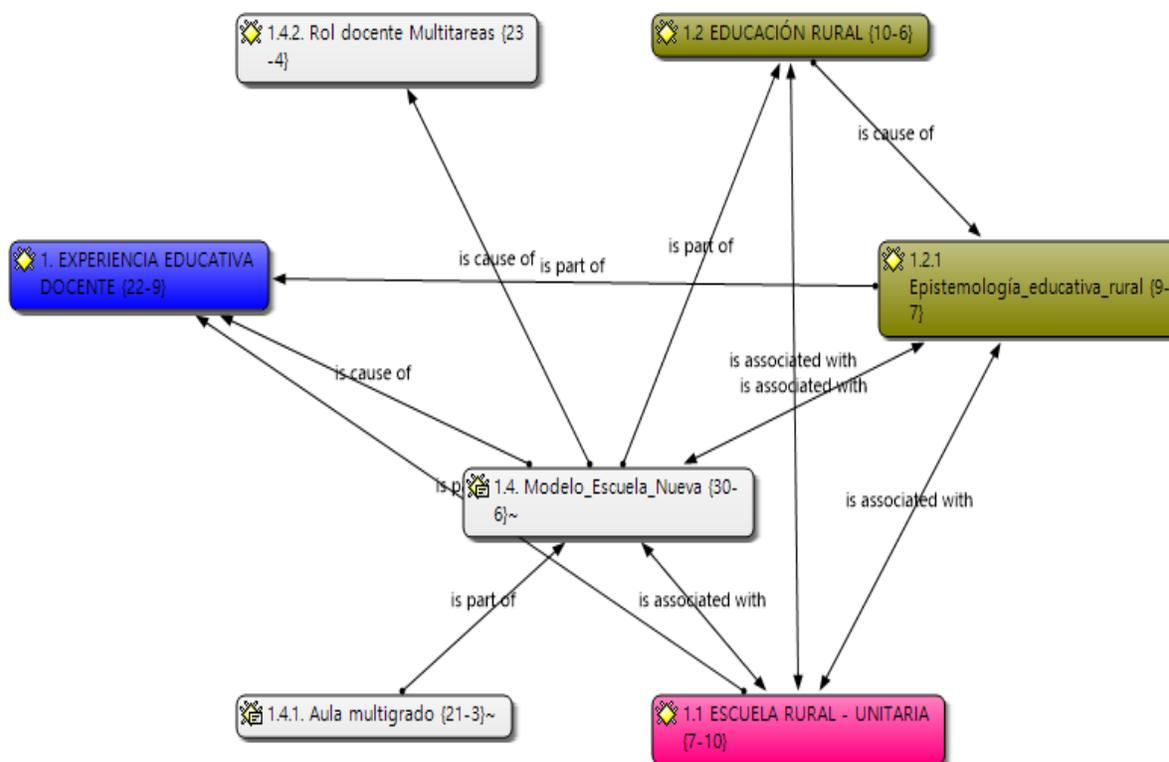


Figura 42. Categoría Modelo Escuela Nueva  
Fuente: ATLAS.ti. Proceso de análisis.

A continuación, se presentan algunas concepciones sobre la Escuela Nueva:

[...] es un modelo educativo que el Ministerio de Educación Nacional ha propuesto como una estrategia eficaz para combatir los índices de deserción y repitencia, ante el escaso número de maestros y estudiantes para el desarrollo de las actividades escolares en el campo. (Zapata y Mayo, 2014, p. 11)

El Modelo Escuela Nueva, modelo europeo del siglo XIX y mediados del siglo XX en Europa, ha brindado experiencias importantes y replicables en otros escenarios del mundo, tal es el caso de Colombia, donde sus primeros inicios se dan a principios de siglo con aportes como el

de Ovidio Decroly de nacionalidad belga con los centros de interés. Narváez (2006) afirma que la Escuela Nueva es:

[...] un movimiento de renovación pedagógica que teniendo por iniciadores a Rosseau, Pestalozzi y Froebel, aun cuando se consideran otros precursores de muchos años atrás, incluso de la antigüedad surge a finales del siglo XIX en Europa y se desarrolla en el mundo hasta el primer tercio del siglo XX. (p. 630)

Al respecto, en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por la Equidad”, se plantea que “Se definirá e implementará una política de educación rural, para fomentar el desarrollo regional, reducir brechas y de mejorar el acceso y la calidad de la educación inicial, preescolar, básica y media en las zonas más apartadas del país” (Departamento Nacional de Planeación, 2018, p. 301).

Así mismo, el interés del gobierno plantea favorecer a la educación inicial, brindado mayores posibilidades de acceso y bienestar. Frente al estándar de escuela rural con enfoque diferencial, también se refiere a la ennoblecimiento o dignificación de los educadores rurales a partir de estrategias flexibles, el fomento de emprendimiento, el pensar la educación por territorios y la posibilidad además de que se convierta en una oportunidad real a acceder a la educación superior: estos ejes se cristalizan en el grado transición con orientación de atención integral con características congruentes al entorno; potenciación de la jornada única y la media; ofrecimiento de modalidades flexibles en la educación preescolar, básica y media para aportar a subsanar las necesidades de sociedades en el contorno rural; residencias estudiantiles como entornos protectores, la renovación, mejoramiento y construcción de la infraestructura educativa rural, impulsar el acervo y continuación de personal docente capacitado para de este modo componer una “oferta de emprendimiento, recreación, cultura y deporte” (DNP, 2018, p. 301.).

La incorporación de iniciativas educativas para la formación técnica agropecuaria, la alfabetización y suscitar el desarrollo de una oferta técnica, tecnológica y universitaria en diferentes campos del conocimiento concernientes con la mejora rural y las propensiones socioculturales.

La Escuela Nueva como apuesta desarrollada desde 1982 en el territorio caldense y nacional ha sido modelo educativo reconocido por diferentes estancias tanto públicas como privadas, esto es un dato positivo que brinda una perspectiva del tratamiento pedagógico que se brinda en el medio educativo rural. Al respecto de ello y hasta donde se ha logrado indagar, no existe un tratamiento pedagógico o modelo educativo diferente al propuesto por la Escuela Nueva y sus instrumentos de desarrollo en el aula, las *guías de aprendizaje*. Sobre estas mediaciones, Rojo Vivares y Cuesta Palacios (2018) afirman en su investigación lo siguiente:

[...] a nivel general, lo revisado evidencia algunas experiencias pedagógicas en disímiles escenarios socioeducativos, con particularidades y prácticas pedagógicas desde una diversificación de modos de existencias de las escuelas rurales: En las investigaciones de orden nacional, no fue común encontrar un interés por preguntarse acerca de la manera como son implementadas por los maestros rurales las guías de aprendizaje, ni tampoco por los demás elementos del componente curricular del modelo E.N. Desde lo anterior, no es explícito cómo es el diálogo generado respecto a la implementación de las guías y las transformaciones rurales y/o las características poblacionales presentes en los municipios, corregimientos, o zonas rurales del país. (p. 14)

En relación con los trabajos revisados de profesionales que hacen parte de instituciones educativas en el medio rural, se puede identificar cierta inconsistencia entre lo planteado por lo ministerial y las diferentes situaciones de las prácticas docentes, como la dificultad que se presenta desde aspectos que rodean los procesos académicos, estos que se encuentran alineados a la misma

línea de medición del sistema educativo urbano, las pruebas SABER y, a su vez, estas con las pruebas internacionales que desde esta percepción siguen siendo descontextualizadas y capitalistas.

### **6.5.1. Esbozo de la Secuencia Pedagógica (EN): La importancia del modelo pedagógico es la intencionalidad pedagógica**

A. Pre saberes

B. Lectura o temática

C. Práctica

D. Aplicación tarea.

El gobierno: estrategia de motivación al trabajo en equipo y la promoción de liderazgo en el aula entre pares, los pasos (motivación, qué es el voto, cuál es la urna, cuáles son los objetivos del gobierno, las funciones del presidente, inscripción, proceso de elecciones) como parte de un proceso que genera en los estudiantes sentido democrático, ciudadano, y se hace un proceso pedagógico para que el estudiante le encuentre sentido.

**Juliana docente Sede Rural ASPAR** *“¡Muchas veces el modelo de Escuela se resumió a entregar una guía al estudiante y ya!, pasa mucho”*

### 6.5.2. Aporte de fortalecimiento al Modelo de Escuela Nueva para su implementación a la luz de prácticas pedagógicas de encuentro

“Hablar de pedagogía es “situarse” en un contexto inmediato y despreviamente educativo, demasiado común, nombrado y referido en las voces de los actores sociales en múltiples sociedades” (Jaramillo y Murcia, 2014, p. 144).



Figura 43. Aula multigrado en una sede rural del Putumayo.

Todos aquellos sujetos, profesores, investigadores y profesionales, quienes se han interesado por pensar la educación, pedagogos y estudiosos del fenómeno educativo, han comprendido el gran dilema que esta enfrenta producto de las exigentes demandas de una sociedad que vive en constante cambio, tal incertidumbre entendida como fenómeno de globalización y consumo desmesurado, sociedad del conocimiento, sociedad informacional, “sociedad moderna” (Daza, 2010)<sup>27</sup>, la sociedad actual donde todo o casi todo es posible de vender y de ser comprado incluido el servicio educativo, ofertado como una posibilidad de desarrollo, progreso individual y colectivo mediado por la productividad, la economía, la cual, proporciona para muchos una garantía laboral, al menos un poco más en contraste con aquel ciudadano que no certifica de manera oficial un título, una certificación que le acredite ciertas habilidades específicas.

<sup>27</sup> “Sobre los cambios sociales y la nueva dinámica mundial se han planteado disímiles definiciones: “sociedad de conocimiento”, “sociedad informacional”, “nueva era”, “nueva sociedad”, entre otros términos. Algunas de estas definiciones interpretan parcial o aproximadamente a la sociedad, los cambios en el capitalismo y su problemática actual” (Daza, 2010, p. 61).

Desde los años 70, el discurso crítico hegemónico sobre lo educativo es poco refutado por los educadores, ¿Cómo podría ser debatido? El hecho de encontrar una educación diseñada para enriquecer la calidad de la asistencia de las personas, el saber técnico, tecnológico, profesional entre otras competencias, ha mostrado sin duda avances en la industria, la fábrica y la producción, haciendo de esta una educación cada día más eficiente, término empresarial y distante de lo imperfecto, asimétrico, de lo natural. Esto último, esencia de lo humano. La formación de personas con competencias más refinadas para responder a la demanda tecnológica y la exigente producción en masa de un mundo globalizado en el consumo extremo.

En este orden de ideas, se genera una reflexión sobre *¿si en realidad o no la educación ofertada, la educación escolar está destinada a desaparecer o cambiar?* Con base en el planteamiento anterior, el discurso crítico, ya desgastado, deja de tener cierta validez, lo que evidencia que la educación utilitaria ha sido exitosa por encima de todo aquel discurso que de manera peyorativa la crítica, pero ¿realmente esto es lo que necesita la sociedad? ¿personas competentes en diferentes habilidades y disciplinas del saber? o ¿hace falta algo más? Preguntas para ser respondidas por quienes tenemos el reto de combinar las necesidades de una realidad en contexto específico con las exigencias de un sistema resultadista estadísticamente y centralizado.

Es precisamente en este punto donde la educación en territorio rural tiene sus mayores brechas y la forma en que estas son abordadas en perspectiva pedagógica quizás apropiadas desde lo técnico al momento de implementar modelos educativos y ofertas curriculares con las cuales el ciudadano del campo es incluido y logra interiorizar una serie de habilidades importantes para su desarrollo económico y social. Si bien es cierto que este es un reto de la ruralidad y de lo urbano, que marca una mayor ausencia de oportunidad que en el medio urbano.

**(Docente rural 7):** “*Muchas veces el modelo de escuela nueva se resumió a en entregar una guía al estudiante y ya!, pasa mucho*”. Docente Jhon sede rural Neira 9 de septiembre de 2021.

La escuela rural ha sido escenario distante, quizás suburbano, y frecuentemente de acceso limitado a dinámicas del mundo informacional, el mundo actual que posee diferentes intereses y de manera muy deficiente identificado con culturas y tradiciones propias de estos lugares donde el significado día a día representa una forma de actuar y de ser de comunidades rurales y los ciudadanos que habitan en el campo (Pardo, 2010; Augé, 2000)<sup>28</sup>. Lo anterior, amplía la reflexión sobre la instrumentación del Modelo Escuela Nueva y devela posibles inconsistencias desde lo ético en las guías de aprendizaje del modelo EN y de carácter formativo, donde la intencionalidad y el método de ser esta implementada no es congruente con las dificultades que el docente de este escenario enfrenta. A continuación, esbozaremos algunas inconsistencias, pues repensar al aula que brinda al sujeto ser el principal transformador de su entorno no resulta tan sencillo, la crítica constructiva se suscita para cuestionar más allá de las excelentes intenciones del modelo educativo Escuela Nueva

1. *¿Cómo el docente de este modelo puede lograr ello con un grupo tan heterogéneo de estudiantes?* Tal es el asunto de los escolares que se hallan en la básica primaria todos de diferentes niveles (primero a quinto), en un mismo ambiente, para participar activamente en sus procesos de aprendizaje y de otros sujetos quienes comparten el mismo espacio, pero con necesidades de aprendizaje diferentes de acuerdo con su etapa de desarrollo. En relación al instrumento pedagógico utilizado para mediar el aprendizaje, Villar (1996) afirmó que “El sistema de las Guías de Aprendizaje es planteado de modo flexible para que los niños trabajen a diferentes ritmos, puedan ayudar a otros y ser, al mismo tiempo, ayudado por los otros en el proceso de ejecución de las guías” (p.360, citado en Zapata y Mayo, 2014). Zapata y Mayo (2014) identifican en las prácticas estudiadas en contraste con el

---

<sup>28</sup> Léase el libro “Nunca fue tan hermosa la basura” de José Luis Pardo y “Los no lugares espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad” de Marc Augé.

planteamiento sobre dichas guías que esto no es “[...] evidente en el aula, por el contrario, se percibió dependencia o inseguridad en niños y niñas durante el desarrollo de las actividades. En este caso, resulta relevante el estudio de interacciones sociales desde el aula de clase de Escuela Nueva” (p. 69), lo que para el estudio propuesto resulta pertinente desde la perspectiva de las prácticas educativas del educador en la escuela rural.

2. Con relación a la mediación utilizada en la implementación del modelo (EN) ¿El docente aplica lo instruido por el PTA, contenidos conforme son entregados a ellos independientemente del contexto y de la condición diversa del aprendizaje del estudiante? ¿El docente tiene la capacitación pertinente para tratar las diferentes situaciones de su aula? Teniendo en cuenta los lineamientos del PTA estandarizados para la mayoría del territorio rural del país, esto puede correr el riesgo de convertirse en una conducta centralizada al momento de implementarse en lugares con particularidades muy marcadas respecto de la población en general del territorio rural.
3. Siendo positiva la argumentación respecto de los PTA, adoptamos el cuestionamiento crucial propuesto por López et al. (2015) “¿Cuáles son las fortalezas del PTA propuesto por el Ministerio de Educación Nacional y su repercusión en el desarrollo de las competencias básicas” (p. 8), en este caso para los estudiantes que hacen parte del proceso pedagógico en el modelo EN.
4. El costo y la cobertura: Uno de los principales motivos para ser utilizada la EN es su bajo costo, efectividad y que este es fácilmente replicable y adaptable a la cuestión de calidad y equidad en lo educativo, esto es un asunto claramente propuesto; pero, en la realidad esto en diferentes circunstancias de la ruralidad no es fácilmente aplicable al respecto de los diferentes aspectos que rodean el aula, en este sentido la propuesta se percibe utópica.

**(Docente rural 8)** Relato de docente rural sobre madre de familia: “*Mijo! haga hasta 5° para que venga y me ayude en la finca a contar, a leer y trabaja en la finca...*” docente Patricia Betancourt 13 de mayo de 2021.

Situaciones existentes en centros unidocentes categoría **aula multigrado**:

- Deficientes e interrumpidos programas de formación continua para el personal educativo que gestiona estas instituciones.
- Los recursos didácticos son básicos, mínimos o inexistentes.
- Metodologías de enseñanza en ocasiones está limitada a la oferta curricular exigida desde el sistema.
- La atención de los niveles de la educación primaria paralelamente, sin contar con la formación específica y el acompañamiento o asesoría suficiente.
- Dificultades en cuanto al acceso, sustento alimentario y residencia para el personal educativo.
- El desplazamiento del docente a la IE es complejo.
- Personal escolar con exigua formación, muchos son practicantes.
- No hay alicientes para el personal educativo.
- Docentes realizan actividades en la escuela rural además de la docencia directiva administrativa, comunitaria y otras.
- Infraestructura en condiciones básicas o insuficientes.

### **6.5.3. Propuesta de fortalecimiento al Modelo Escuela Nueva**

A partir del desarrollo investigativo, la comprensión de la experiencia educativa en una mirada pragmática, pedagógica y sociocultural y siendo congruentes con el propósito principal de una investigación educativa de reconocer un fenómeno y además de ello intervenir de manera

contributiva, se propone para el fortalecimiento del modelo educativo EN reflexionar sobre aquella perspectiva educativa que trasciende lo académico cobrando vida y un peso específico para la formación de sujetos que deben vivir en un mundo moderno, el cual no excluye en teoría al mundo ancestral y la identidad cultural del territorio rural en sus diferentes latitudes, la educación no escolar, más natural, humana, si se le quiere enunciar ética, aquella donde prime por encima de toda habilidad, el respeto por la vida, la naturaleza, el bienestar de sí mismo y del otro y donde el sujeto tenga la posibilidad de pensar sobre todo aquello que le rodea.

La Dra. Sonia Matallana de la Fundación comprende: Formación de los docentes, en su conferencia sobre diseño universal en el aprendizaje en el marco del I Simposio de Discapacidad, Política Pública, Desarrollo y Familia, liderado por la Oficina de Discapacidad de la Alcaldía de Manizales el 17 de septiembre de 2019, afirma que *“El ministerio requiere que los docentes se formen en didáctica universal”*. En todos los escenarios donde se quieran desarrollar procesos de aprendizaje, y ¿qué es un DUA<sup>29</sup>? Es un **D**iseño anticipado, plan o modelo que prevé condiciones y con que lo voy a enseñar; **U**niversal (todos y todas), es preciso diseñar para todos y para todas independiente de que tenga o no la necesidad de utilizar el diseño universal, por ello es necesario comprender que se deben propiciar los accesos universales cognitivos, la construcción de conocimiento; **A**prendizaje (accesibilidad cognitiva), diseñe el plan de estudios para que todos puedan construir conocimientos.

Lo anterior favorecería de manera directa el propósito fundamental de la propuesta Escuela Nueva en el medio rural. En este sentido, la Dra. Matallana recomienda *“El docente debe activar los AFECTOS, el ESFUERZO, las EMOCIONES, la PERSISTENCIA, los SENTIMIENTOS y la*

---

<sup>29</sup> Diseño Universal de Aprendizaje.

*AUTORREGULACIÓN ¿Que aprender?, ¿Cómo aprender? Habilidades, estrategias, acción física, expresión y la comunicación” y hace un llamado a los profesores,*

*cuando diseñe su plan de estudio cree situaciones didácticas que son diferentes a lo que es una actividad. Una situación didáctica es aquella que usa con material concreto el estudiante puede pensar, puede reflexionar y puede encontrar los elementos con los cuales él puede resolver y decir lo que él está entendiendo independiente de que esté equivocado.*

Guy Brousseau plantea la situación didáctica<sup>30</sup>, la cual, depende del docente y su creatividad y no solo se condiciona al material editado en muchas ocasiones desactualizado que tiene en su aula multigrado. El material de estudio debe ser

- Equiparable, ajustes individuales, en los PIAR el ajuste es razonable de acuerdo con la particularidad del estudiante y así se condicionan las situaciones didácticas.
- Que sea para todos y que se flexible.
- Que sea de uso variado y de uso simple.
- Que los conceptos o la información sean fáciles de entender.
- Que haya tolerancia al error.
- Debe tener un espacio físico adecuado, el trabajo debe ser cooperativo.
- Que le permita el esfuerzo cognitivo sin agotarse.
- Tener grandes dosis de motivación, esta se debe impulsar por los profesores y el profesor tiene que ser el primer motivado y que desee que sus estudiantes estén aprendiendo. La didáctica es generar situaciones a través de un material concreto.

---

<sup>30</sup> Una **situación didáctica** es una **situación** construida con la intención de que los alumnos aprendan un determinado saber.

## 6.6. Configuración actual de la escuela rural como fenómeno socio cultural en incertidumbre

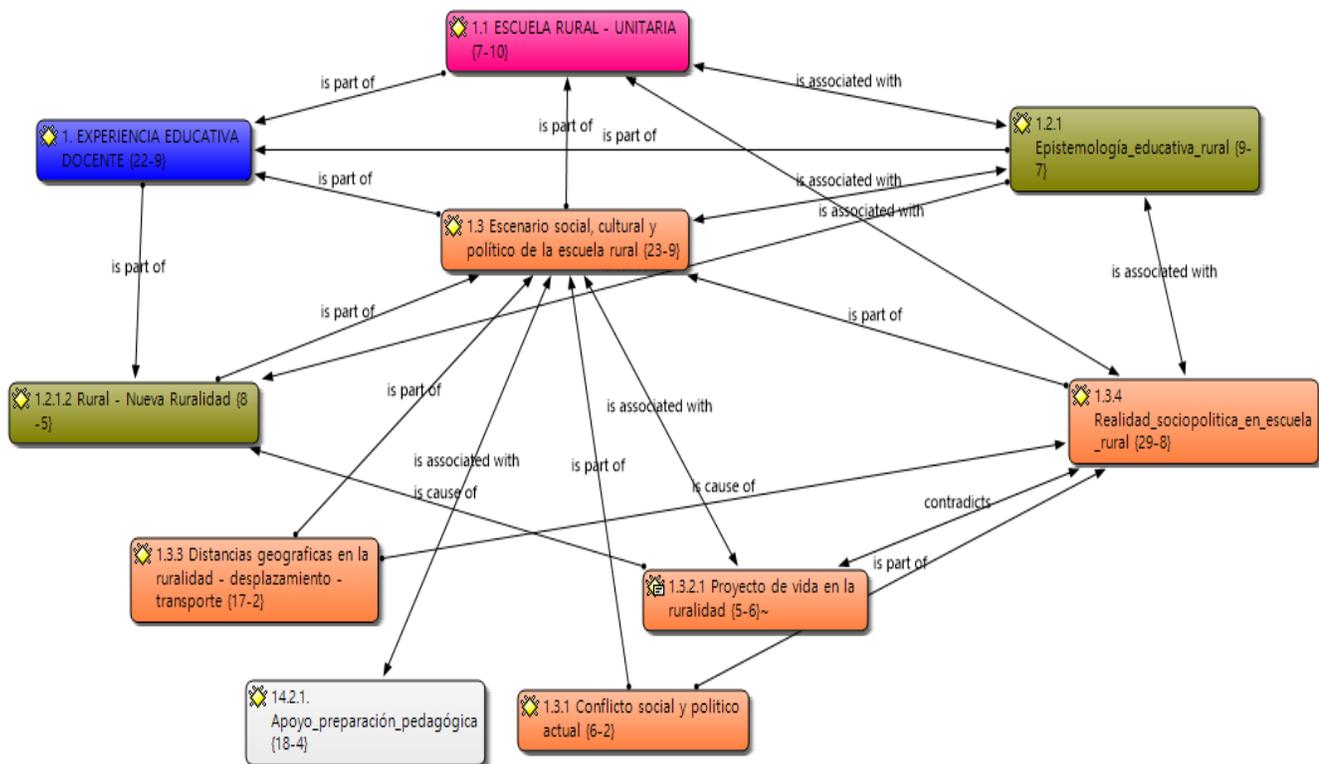


Figura 44. Categoría Escenario social, cultural y político de la escuela rural  
Fuente: ATLAS.ti. Proceso de análisis.

La escuela rural en perspectiva histórica ha sido un foco de transferencias intergeneracionales, culturales y religiosas que se inician en épocas, incluso prehispánicas para el caso del territorio colombiano. Según López (2019), al respecto de la escuela rural, esta se inicia en la época de la Nueva Granada entre los siglos XVI Y XVIII, “a partir de las diferentes órdenes religiosas y sus misiones evangelizadoras de las cuales existen algunos datos como son las misiones evangelizadoras de súbditos belgas, flamencos y que formaban parte de las órdenes franciscanas y jesuitas” (p. 478); además de un número de súbditos belgas expertos en diferentes áreas del saber

cómo la ingeniería, la química, arquitectura, agronomía, la botánica y la pedagogía, entre otras aportaciones; estas últimas disciplinas transferidas fundamentalmente en las ciudades de mayor influencia del territorio en el siglo XIX y XX.

Lo anterior es producto del rastreo histórico hecho en perspectiva de la escuela rural en Colombia y que muestra en esta oportunidad las influencias belgas a la educación de Colombia y como dato relevante el aporte pedagógico de Ovidio Decroly al modelo EN, hoy el modelo educativo implementado en la escuela rural de más del 90 % del territorio rural colombiano.

La situación de la escuela rural y su organización se encuentra en crisis. En América Latina, el fenómeno social, económico, político de forma directa y sus dinámicas de manera general centradas en lo urbano generan indiferencia para con la escuela rural, de hecho, tímidamente mencionadas en lo educativo de los planes de desarrollo, evidenciando poco interés, casi incluso ni mencionados, la prioridad de la educación rural históricamente es menospreciada.

Uno de los principales causales del abandono de este territorio es el sistema político. En “El estado de la escuela rural: su realidad y organización” del libro “Sociedad Rural, Educación y Escuela en América Latina”, Borsotti (1984) afirma que

El sistema técnico- administrativo, en cuanto conjunto de acciones tendientes a obtener, conservar, asignar y utilizar los medios para la ejecución de las políticas está, de alguna manera, subordinado al sistema político, aunque lo condiciona fuertemente. En los sistemas educativos de la región, la población tiene, de modo predominante, una participación limitada en la administración educacional. (p. 92)

Es la ciudadanía de a pie la que menos acceso y participación ciudadana tiene en las decisiones preponderantes de la educación rural, son sus campesinos, quienes de manera inevitable hasta el momento continúan siendo los menos escolarizados, quienes más elevan la deserción escolar, la

pobreza extrema, problemas sanitarios y otros muchos condicionantes que los clasifica en la escala más baja de la sociedad, en un sistema meritocrático de competencias y excluyente.

A partir de los antecedentes revisados en diferentes países se logra develar que se hace necesario desarrollar en las diferentes regiones del mundo, iniciativas educativas, de gestión social, investigación y desarrollo, a través del liderazgo de aquellos interesados en la escuela rural, directivas, líderes y demás actores que consideren lo rural como un foco de integración social y de desarrollo, visibilizando desde la investigación las diferentes realidades socioeducativas, escribiendo sobre estas y proponiendo nuevas alternativas de trabajo en materia educativa y pedagógica.

Para Bustos (2011), “El impulso adoptando para la escuela rural vías divulgativas sobre prácticas e investigación, en la actualidad es estímulo incuestionable que aporta riqueza a una temática mermada desde la mirada científica, ya comprobamos que los estudios son todavía insuficientes” (p. 156). La investigación en materia de educación de territorios rurales sigue siendo un campo de poca documentación y sistematización de experiencias educativas en el medio rural y en perspectiva del profesor de la escuela rural.

De lo anterior se suscitan aún requerimientos y directrices centralizadas para estas escuelas, las cuales en los resultados deben responder a los mismos estándares que se exigen en las escuelas urbanas. Esto no tiene sentido porque son contextos que difieren desde todo punto de vista, mostrando la brecha que existe entre el Estado con relación al conocimiento de la ruralidad y los intereses como sociedad en el campo que depende en su gran mayoría de lo agrícola; como consecuencia, existe un “*sesgo urbano*” (Patiño et al., 2011); además, esto genera en los estudiantes, sobre todo los jóvenes, del sector rural deserción al no encontrar en la educación intereses para sus formas de vida en la ruralidad.

Con relación al acceso a la educación superior, el rastreo esboza cómo la población rural posee menor oportunidad de tener estudios superiores, lo que marca una participación educativa, social y política desigual respecto de los estudiantes y ciudadanos de las zonas urbanas, en cuanto al derecho a reclamar, a manifestar por lo que todo ciudadano tiene derecho. Azaola (2010) afirma lo siguiente:

La posibilidad de estudiar una carrera profesional constituye una opción no contemplada entre los pobladores a causa de los gastos que representa y las dificultades en la búsqueda de puestos de trabajo; por lo tanto, los padres alientan a sus hijos a realizar empleos que les permitan ganarse la vida, ya sea estudiando una carrera técnica (que es la excepción) o por medio del aprendizaje de un oficio. (p. 74)

“En el modelo neoliberal se concibe que la educación debe someterse a la libre competencia y por lo tanto, que los conocimientos, las capacidades adquiridas y las habilidades se deben someter al juego de la oferta y la demanda” (Angulo et al., 2010, 35, citados en Salas, 2018, p. 6); de esto se concluye cómo el modelo utilitario pensado para el consumo, lo industrial, excluye intereses particulares y comunitarios, culturales y de origen particular e intercultural de los ciudadanos rurales.

## 6.7. Reflexionar un poco más sobre “lo rural”



Figura 45. Sede rural Centro Educativo Santa María, Puerto Leguízamo, Putumayo.

Nota<sup>31</sup>: La Ley 388 de 1997 precisa que, a través de los planes de ordenamiento territorial, los municipios instauran como suelo urbano aquel territorio que cuenta con infraestructura vial y redes primarias de energía, acueducto y alcantarillado; y define el suelo rural como aquel que no es apto para el uso urbano, o que su destinación corresponde a usos agrícolas, ganaderos, forestales, de explotación de recursos naturales y actividades análogas. Esta definición es utilizada por el DANE en su proceso de recolección de información estadística para clasificar entre ‘Cabecera’ y ‘Resto’.

La anterior relación con respecto a la manera en que se determina la territorialidad, no corresponde en absoluto con la realidad humana y cultural, es clave redimensionar y dejar de lado

---

<sup>31</sup> Esta es una referencia para el contexto colombiano, sin embargo, es una lectura estatal que se percibe similar en otros estados latinoamericanos frente a la forma como se comprende el escenario rural.

elementos administrativos que no reconocen presupuestalmente la demanda de necesidades en lo rural.

El reflexionar sobre la práctica social y política de este país sin duda se convierte en un hegemónico llamado a la crítica sin eco infortunadamente, porque no existe un proceso claro de visibilidad, la investigación es orientada más a reconocer procesos agrícolas o a evaluar si los programas del MEN centralizados en su mayoría se están llevando a cabo, al menos en el papel, asunto complejo, pero que da cuenta de la desatendida verdad.

Esta clasificación en los últimos años ha comenzado a ser cuestionada (a nivel internacional y nacional) porque produce una sobre simplificación de los territorios nacionales, especialmente como referente para el diseño de políticas e instrumentos. Por ejemplo, Chomitz, Buys, y Thomas (2005) y PNUD (2011) encuentran que es imprecisa porque no todas las áreas urbanas corresponden a “un conglomerado de rascacielos y tugurios uno encima de otro” ni todas las rurales son “puras granjas”; sino que existen grados de ruralidad que dependen del acceso a servicios sociales y de infraestructura, la relación del empleo y los mercados. Por esta razón, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico —OCDE— estableció tres tipos de áreas con el objetivo de lograr establecer un grado de “urbanidad” o “ruralidad” (predominantemente urbano, intermedias y predominantemente rural), a partir de los cuales se logra reconocer la interacción entre las áreas urbanas y rurales; identificar diferentes tipos de áreas rurales, de pueblos y de asentamientos rurales (OCDE, 2014). (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 2)

A partir de lo anterior se configura en el marco de la investigación un interrogante que provoca saber: **¿Desde dónde se está demarcando y relacionando rural y ruralidad?** Esta es una diferenciación sobre la cual se requiere revisar en profundidad antes de afirmar, lo cual se configura en un asunto que, en el debate académico, administrativo, cultural, político, educativo,

entre otros, resulta de gran interés porque permite re-significar la mirada a este escenario tan polarizado históricamente.

Romero (2005) expresa cómo la controversia ha abierto un debate hegemónico entre sociólogos rurales, adosados al objeto de la disciplina. Esta controversia se puede simplificar acerca de lo polisémico de la cualidad categorial denominada “nueva ruralidad”, concepto que posibilita una mirada actual que permita resignificar lo rural. Esta inquietud está correlacionada al problema de entender el sentido por lo rural, algo que está ampliamente debatido en la sociología anglosajona de los años 80 y fue llevada a diversos gremios académicos en Latinoamérica.

La mirada de la investigación educativa desde la investigación posibilita en este escenario de lo rural la descripción, la interpretación y la reconfiguración de los actores sociales que habitan en estos territorios, para de este modo aportar desde iniciativas a la visibilización de escenarios particulares y permitir el conocimiento de realidades para reestructurar y/o plantear políticas públicas y educativas consistentes y pertinentes.

Lo rural, tal como establecen Castro y Reboratti (2008) citados en Mikkelsen (2013), fue acuñada en Francia en el siglo XIX, en ella el criterio que distingue lo rural de lo urbano es la cantidad de habitantes. Mientras que en Francia este concepto ha sido revisado dos veces, en Argentina se continúa utilizando sin modificaciones. Así, según la clasificación censal que establece el INDEC, son urbanas las aglomeraciones que posean 2.000 habitantes o más. Por otra parte, aplica la categoría de población rural agrupada para las localidades que presentan menos de 2.000 habitantes, mientras que al resto de la población rural la define como dispersa. (p. 236)

Este argumento epistémico de lo rural invita a la reflexión y sobre todo a ubicar el concepto y la realidad actual de lo que significa la vida humana en este contexto; lo educativo así, se convierte en un medio que aporta a su transformación y la investigación en instrumento, con el cual

se hace explícita su dinámica como territorio en una sociedad que aún estandariza y mide la demanda académica y productiva de la ruralidad con la de la urbe, este es un aspecto clave que se debe continuar develando para poder resignificar y diversificar los currículos y los procesos educativos rurales.

Ruralidad. Para aquellos geógrafos concentrados en el estudio del espacio rural, puede verse al menos como un aliciente la afirmación de que: “Nuevas perspectivas convierten a la geografía rural en un interesante campo de trabajo orientado hacia los problemas que dan cuenta de cambios y conflictos entre viejos y nuevos problemas y entre nuevos y tradicionales ocupantes de los espacios rurales” (Tadeo 2010, p. 9). Novedosos (y no tanto) Procesos que se ponen frente a la mirada de los científicos sociales, quienes, en función de la disciplina a la que se adscriban —y, dentro de ella, de las problemáticas que se encuentran abocados a estudiar—, procuran observar, describir, analizar y explicar. Pues bien, en la geografía, y en sintonía con otros campos del saber, el debate gira en torno a la renovación de la ruralidad. (Mikkelsen, 2013, p. 237)

Sin embargo, en la comprensión de la experiencia educativa desde la perspectiva docente como el interés investigativo de origen, se ha podido identificar que dichos debates están lejos de ubicar una posición clara y concreta para considerar una nueva ruralidad, la cual aún se encuentra llena de precariedades y de distancias geográficas, tecnológicas, administrativas, pedagógicas entre otras, las cuales solo podrán ser subsanadas por el Estado y con políticas consistentes.

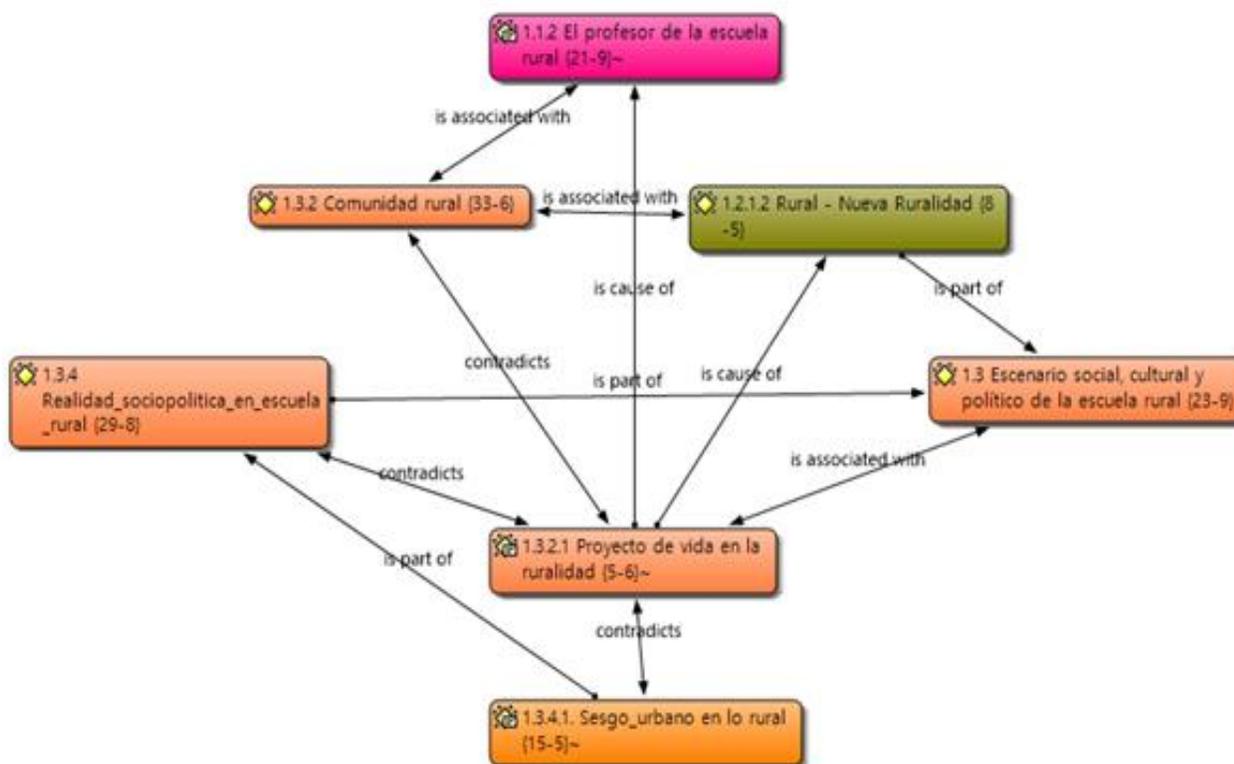


Figura 46. Categoría Proyecto de vida en la ruralidad  
Fuente: ATLAS.ti. Proceso de análisis.

El riesgo inminente aquí está en que sean instituciones privadas las que se encarguen de ello, con lo que la calidad educativa se convierte en privilegio y no en un derecho que se garantiza por el Estado como un derecho fundamental.

Se evidencia en la literatura, según Patiño et al. (2011), que “La escuela en los primeros estadios marca rupturas como: una exclusión del cuerpo, pérdida de la capacidad de defensa que

trae el niño y el menosprecio de la formación natural previa, por privilegiar el trabajo exclusivamente de adiestramiento” (p. 81). Todo esto es una base inicial del rastreo logrado que posibilita la reflexión y se propone al uso de “La gestión del conocimiento como una posibilidad de transformar las dinámicas organizacionales, en este caso, en contextos educativos, siendo la GCSE<sup>32</sup> un camino que sin duda las organizaciones educativas y sociales deben contemplar.” (López et al., 2018, p. 56).

Es así como se proyecta desde esta propuesta una educación que trasciende el aula, lo multigrado y se configura como la postura por una educación social y para la paz en el sector rural, en un país que se encuentra en época de posconflicto, donde la posibilidad de mejorar las condiciones de vida que han sido escasas, puede cambiar favorablemente por medio de la educación y el reconocimiento para el sujeto socio históricamente, y así, se reconozca la importancia de la educación asumiéndola como parte de su proyecto de vida en el campo donde tendrá una opción de ser parte de una sociedad que piensa, critica y genera opciones de mejora para él, su familia y la sociedad.

Chaves y García (2013) concluyen que

aunque se han realizado algunos esfuerzos, las escuelas unidocentes o multigrado no han sido prioridad para el Estado. Los datos dan cuenta de carencias en cuanto a infraestructura, material didáctico, equipo tecnológico, presupuesto, sobrecarga de trabajo para el personal docente, falta de oportunidades para el desarrollo profesional, falta de asignaturas especiales, entre otros. Esta realidad contribuye a segmentar la sociedad costarricense, a

---

<sup>32</sup> Gestión del Conocimiento Socioeducativo (GCSE) se basa en el uso de la práctica pedagógica y evaluativa para la valoración no solo de conductas o desempeño académico homogenizante, sino que además tiene en cuenta las cualidades del sujeto (conocimiento tácito), habilidades, valores y talentos propios del sujeto para a partir de ello generar proyectos de vida afines a los intereses del sujeto y no solo del sistema en perspectiva de consumo, de competencia que excluye.

excluir grupos sociales y a reproducir desigualdades y pobreza. De ahí la importancia de transformar esta oferta educativa con el propósito de que contribuya a favorecer el desarrollo humano y social del país. (p. 23)

Se refleja así la ausencia de atención y acompañamiento estatal en Costa Rica, similar patrón de otros países latinos mencionados. Esto puede asociarse a la política existente y su relación con la gestión educativa propuesta para la ruralidad, la cual es inconsistente y, en muchos casos, descontextualizada con las demandas pedagógicas, sociales y culturales del entorno; el exceso de roles para el docente hace del profesor un agente impulsor de asuntos quizás alejados del aula, los cuales debe asumir, gestionar y para lo que paradójicamente no es contratado. En países como Costa Rica, las instituciones unidocentes se conocen en nuestro medio como escuelas unimodales o multigrado en el territorio costarricense, y en Colombia se implementa las dinámicas unimodales y el criterio utilizado responde al mismo criterio utilizado en Colombia para la ruralidad.

Treviño (2003), con relación a la escuela y la gestión del profesor, presenta una controversia muy ligada a la demanda urbana que busca en la educación una reproducción social y es la siguiente:

El punto controversial parece tener dos causas. Primero, las escuelas (y los docentes) enfrentan demandas sociales contradictorias. Por un lado, se espera que las escuelas socialicen a los niños y niñas para que funcionen, de manera adecuada, en la sociedad. Este rol es primordialmente de reproducción social. Por otro lado, se espera que la educación sea un mecanismo de movilidad y cambio social. Desde esta perspectiva, se espera que las escuelas (y los docentes) no reproduzcan, sino que cambien la sociedad. (p. 87)

Es la educación coartada a través de los mecanismos gubernamentales en los diferentes estados. Se utiliza a la escuela como un dispositivo de reproducción social en lo rural de lo urbano, contradictoriamente se exigen desarrollos integrales a las personas en el campo y que son medidas

por sistemas de evaluación pensados para clasificar el nivel de competitividad académica, técnica, profesional, sin considerar efectivamente procesos culturales, humanos, artísticos. La reproducción social en general homogenizante de forma indiscriminada menosprecia y urbaniza al campesino, lo agrícola, el indígena, desde modelos capitalistas y globalizados están extinguiendo todo lo relacionado con educación rural, ancestral, arrasando así las diferencias y la riqueza de los territorios que además de ser rurales poseen una gran capacidad de reconocimiento por su existencia, la de los otros y su entorno vital.

Existen esfuerzos por atender la escuela rural en diferentes territorios rurales, comunidades indígenas como punto de encuentro, donde debido a su atribución en la toma de disposiciones de interés común, consideran a la escuela como parte importante de prácticas sociales, culturales, educativas y políticas. Tal es el caso del departamento de Caldas, al respecto de los establecimientos rurales que requieren de un sostenimiento constante. Efectivamente existen algunas experiencias de instituciones públicas y privadas o las mismas comunidades que se encargan de hacer mejoras y restauraciones a los espacios locativos de las escuelas que en ocasiones se encuentran deteriorados debido al paso del tiempo. Este es un aspecto importante de la calidad en los escenarios educativos, los cuales son necesarios para favorecer las diferentes prácticas educativas y pedagógicas de los estudiantes en el medio rural.

El cuestionamiento aquí es ¿hasta cuándo se debe depender de esfuerzos no recurrentes? Bien intencionados, pero por ningún motivo deberán ser los únicos, estos esfuerzos de garantía en la infraestructura y otros recursos deben ser constantes por parte del Estado, además de apoyar propuestas pedagógicas, garantice el ambiente adecuado para el desarrollo de estas.

## **6.8. La actualidad de la dinámica educativa rural: experiencia educativa docente en tiempos de pandemia**

Se ilustra a partir del siguiente extracto de la investigación.

*Frente al tema de la educación en este tiempo, yo se lo voy a poner, profe, como desde dos puntos de vista, uno antes y el otro después, aunque también entre el antes y el después hay un medio, que es el tema de la pandemia, ¿usted considera que hay educación virtual para esta experiencia, para esta práctica educativa que vivencia?*

Relato in vivo docente rural:

*Bueno, es una pregunta importantísima qué pienso se debería hacer énfasis en esto, en todos los medios pedagógicos académicos, porque en un principio yo personalmente pensé que la parte virtual al hacerlo con los niños de este medio, de este entorno, de este contexto, se estaba dando de la mejor manera, pero resulta que cuando llegamos a las escuelas, cuando ya estamos con los niños nuevamente nos dimos cuenta, o me doy cuenta que en realidad no sirvió para nada, los niños me doy cuenta que los trabajos que se hacían, los hacían los padres de familia o los hacían otras personas mayores, pero en realidad en la parte positiva de que podríamos evaluar en los niños no pasó, había muchas cosas que en virtualidad por ejemplo los niños podían leer o podían escribir o mostraban unos trabajos hermosos, o en los vídeos se miraba cosas uno quedaba sorprendido, porque chévere que están avanzando, pero hablo en forma personal y me doy cuenta que al tenerlos acá, esas situaciones son muy diferentes, me doy cuenta que los niños no avanzaron en lectura, no avanzaron en escritura, la timidez está ahí con ellos, entonces yo creo que lo más conveniente o lo natural es que los niños estén en presencialidad con sus profesores, con*

*sus maestros donde nos podemos dar cuenta nosotros que en realidad es lo que está haciendo el niño.* Entrevista a 30 agosto de 2021 docente Esteban timaran – Sede El Trébol

***Gestión docente en pandemia.*** Parte de la realidad actual de la educación es el volcamiento de la dinámica educativa presencial convencional a la “virtualidad” en la zona urbana y rural; y no hablamos de una educación en modalidad virtual o a distancia formalmente establecida, nos referimos a una educación en tiempos de pandemia, de alternancia, la cual se ha visto en crisis de forma tal que ubica a todo un sistema en un terreno inexplorado, colmado de situaciones inéditas, contingencias dentro de la eventualidad global, esta que, aparentemente, ya se configura en una nueva normalidad a causa de un virus como lo es el COVID-19.

Este acontecimiento se convierte en un momento histórico para toda la humanidad, ubicando a todos los seres humanos en un estado de conciencia de tal manera que nos encontramos vulnerables de una forma quizás nunca antes vista, perdiendo incluso la posibilidad de ser sociales, una característica natural de todos los seres humanos, lo que nos lleva a reflexionar sobre ***¿cómo podremos adaptarnos y cambiar nuestros comportamientos, nuestras maneras de interactuar?***

En la escuela rural, en el escenario rural, en el proceso educativo rural, la crisis es aún más compleja, porque pone en evidencia lo mal preparado que se encuentra un estado para afrontar una situación de tal dimensión, sino que además deja aún más rezagada la oportunidad de tener equidad para el desarrollo humano, social, cultural y por supuesto educativo con calidad en los territorios rurales distantes de la dinámica urbana, donde el transporte, los servicios públicos, las condiciones en general de vida son aceptables y, aún peor, devela sin duda el atraso generalizado del territorio rural. Es por esto que hablar de nueva ruralidad es tan cuestionable, al menos desde esta comprensión en la perspectiva del docente y de la investigación.



Figura 47. “Perdón profe, pero hasta acá no se escucha” ¿Educación “virtual”?  
Fuente: [www.google.com](http://www.google.com)

Relato in vivo docente rural bajo confidencialidad:

*Una de las cosas en la ruralidad es y lo puedo demostrar porque hay mamás que me lo han contado y hay papás que lo han contado y es que ellos para salir a trabajar, porque ellos tienen que salir a trabajar, como sea rebuscarse la plata y a rebuscarse el alimento, entonces del afán ellos les hacían las tareas, las actividades; entonces ese es un aspecto muy importante que hay que tenerlo en cuenta. Otra de las cosas que también es y que me sucedieron a mí, en las familias rurales, por lo general hay uno de los padres no más, es mamá o es papá, por lo general mamás, lo que pasa es que algunas son analfabetas, otras tienen muy pocos estudios, entonces la ayuda hacia los niños, el seguimiento y el control es muy precario y el tiempo que se dedicaron a la virtualidad o sea a estar con los medios que no teníamos ni ellos ni nosotros, a mí me parece que fue muy deficiente.*

Y en ese sentido de lo digital, de las tecnologías digitales que se implementaron, ¿cuáles cree usted o sabe que fueron las utilizadas por parte de los niños y niñas de su aula?

Docente rural: *“Bueno mira, pues la principal herramienta fue el WhatsApp, que fue lo único con lo que nosotros podríamos defender”*

Esta respuesta fue el común denominador de los docentes, al no contar con herramientas institucionales o de los estudiantes en sus hogares para una mejor interacción, por lo cual la calidad de la educación en tiempos de pandemia se desaparece.

En este sentido, la calidad no es congruente con los estándares o lineamientos ministeriales establecidos para este momento específico del mundo; aunado a ello las pocas garantías materiales de lo material en las tecnologías.

El docente no tiene así, la capacidad humana y tecnológica para garantizar el servicio educativo. Es importante destacar que, para la comunicación en tiempos de pandemia, las familias debían tener datos en sus dispositivos, esto era complejo por las condiciones económicas de la comunidad en general.

## 7. Capítulo VI. Conclusiones y discusión: aporte a la experiencia educativa en el medio rural

“El gobierno colombiano está en deuda con la educación rural” (Acero et al., 2021, p. 13).

Finalmente, las hipótesis se reafirman y en efecto la educación rural ha tenido serias falencias de carácter estructural desde el sistema estatal y a nivel regional en Latinoamérica, ello en perspectiva política. La desigualdad, las precariedades en términos del desarrollo humano son latentes en los discursos del docente rural y se refleja implícitamente en sus experiencias; no obstante, es posible generar nuevas posibilidades para transformar las circunstancias del proceso educativo rural a partir de la práctica pedagógica en perspectiva sociocultural, donde se acoge al sujeto desde lo humano y se flexibiliza de este modo el currículo, para priorizar necesidades básicas como el afecto y el reconocimiento de la persona, y con esto resignificar las maneras de abordar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, que tengan en cuenta las diferentes dimensiones del escenario escolar rural y la forma de planificar las temáticas dadas desde lo ministerial en favor del contexto específico.

Acero et al. (2021) afirman al respecto de las hipótesis planteadas que

La educación rural en Colombia tiene un pasivo social, académico y pedagógico de grandes magnitudes, pues las diferentes políticas del gobierno en el campo educativo, no llegan a este rango de población dispersa, para quienes la educación como derecho fundamental está negada. Esto se configura en el limitado acceso a la educación de calidad, inclusiva y en igualdad de condiciones, con base en las capacidades de la educación en Colombia. (p. 14)

El desarrollo de prácticas socioculturales en el territorio variado del establecimiento rural, permite al docente en su experiencia ser un sujeto sensible y conocedor de situaciones de vida diferentes a las “facilidades” que existen en la urbe; el hecho de tener acceso a la escuela por medio de una calle, un camino, le permite al escenario educativo urbano una mejor opción de acceso, en términos de desplazamiento, diferente a muchos casos de la escuela rural, la cual además de no contar con este camino o calle, se encuentra en la generalidad muy retirada de los lugares que habitan los estudiantes, sus hogares.

Las capacitaciones docentes frente al proceso pedagógico que deben afrontar los docentes de la escuela rural deben ser contextualizadas a las diferentes líneas que rodean el plano curricular, el cual es abordado con el Modelo Escuela Nueva; sin embargo, se hace evidente el vacío existente entre las intenciones académicas que poseen los estudiantes al desarrollar las guías de aprendizaje (EN) en relación a sus interacciones sociales y el trabajo en equipo.

En tanto el docente no contemple desde una comprensión pedagógica estos asuntos intangibles para los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero sí existentes, los estudiantes continuarán desarrollando las guías de manera mecánica, repetitiva, lo que no tendrá repercusiones formativas significativas para sus vidas.

Las prácticas escolares en el medio rural, con base en las relaciones internas y externas que le afectan de manera directa o indirecta, generan una singularidad en las experiencias del docente rural. En ocasiones, este aprendizaje se asocia con aspectos que van más allá de los procesos académicos y de las herramientas pedagógicas de las cuales puede apoyarse: guías de aprendizaje, instrumentos de evaluación, capacitación docente (PTA), entre otras asistencias, de un modo similar en otros países latinos donde la ruralidad esta en “precariedad”.

En este sentido, es la experiencia educativa un conjunto de vivencias, emociones propias y ajenas, conductas que se dan a nivel individual y colectivo en una comunidad específica, donde la

cultura, las interacciones sociales, la política y otras condiciones particulares del medio demandan del docente y de las personas que le rodean unas posibilidades diferentes de desarrollo, aprendizaje en el aula y de innovación constante en este espacio.

Se concluye con relación a la que en nuestra comprensión se considera una “odisea” para el docente rural, los tiempos dedicados al desplazamiento de su hogar a la escuela rural, que es un factor relevante en la continuidad del docente en una institución educativa rural. La falta de asistencia y garantía de dicho desplazamiento del docente a su lugar de trabajo debe ser una prioridad del sistema y no solo la responsabilidad del docente. Este aspecto, además, constituye un factor desmotivante para la labor e intención de continuar en el medio rural.

El desarrollo de prácticas sociales en la escuela rural permite al docente ser un sujeto sensible y conocedor de situaciones de vida diferentes a las “facilidades” de vida que existen en la urbe, el hecho de tener acceso a la escuela por medio de una calle, un camino, permiten al escenario educativo urbano una mejor opción de acceso, en términos de desplazamiento, diferente a muchos casos de la escuela rural, la cual además de no contar con este camino o calle, se encuentra en la generalidad muy retirada de los lugares que habitan los estudiantes, sus hogares.

### **7.1.Desplazamiento de su hogar a la institución rural**

La pandemia se convirtió en una circunstancia contingente normalizada en el escenario educativo y particularmente en el escenario educativo de la ruralidad, la cual posee condiciones limitantes y que atentan contra la eficiencia y efectividad de la práctica docente; esta se ha convertido en un apoyo logístico más allá de tener ocasionalmente en la virtualidad alguna posibilidad de desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

La práctica pedagógica por parte del docente ha sido reemplazada en parte por el acompañamiento de los padres y/o cuidadores, en este sentido la “*calidad de la educación en lo rural*” ha estado en incertidumbre. En este orden de ideas, **el tema de la alternancia** no ha sido una tendencia identificada, por lo menos en la perspectiva de la saturación de la información, como para ser está configurada como una categoría emergente producto de las experiencias educativas docentes indagadas. Se prevé que esta sea una dinámica en perspectiva de acción práctica para el reinicio de las actividades escolares presenciales normales antes de la pandemia, por lo tanto, se convertiría en una constante de garantía para su codificación y análisis respectivo.

El docente rural frente al tema de la calidad de la educación rural, tiene una mirada muy endógena, considera que la educación rural sí es de calidad en perspectiva de las personas, de sus capacidades de resiliencia y adaptabilidad ante las vicisitudes de la cotidianidad y de la escuela rural. Encuentra en este sentido muchas posibilidades y potencialidades de desarrollo humano como ese eje base y plataforma del desarrollo rural.

*La distancia geográfica en la ruralidad desplazamiento – transporte* de su hogar a la institución rural. Este es un hecho real y sustantivamente importante para el acceso y continuidad de los procesos formativos e interactivos de los niños, niñas y jóvenes de este contexto.

*La participación es mínima:* la universidad debe pensar en la escuela del medio rural, un territorio en general olvidado por el estado, el sistema, para fortalecer los procesos sociales, educativos y culturales propios del territorio y generar conocimiento para la formación de maestros en el sector rural desde “*contextos y ámbitos cotidianos*” (Brumat y Baca, 2015).

La Escuela Nueva como propuesta pedagógica debe ser repotenciada y/o replanteada (Zapata y Mayo, 2014), *se percibió dependencia o inseguridad en niños y niñas durante el desarrollo de las actividades.*

*Preparación pedagógica:* las capacitaciones frente al proceso pedagógico que deben afrontar los docentes de la escuela rural deben ser contextualizadas a las diferentes aristas que rodean el plano curricular, el cual es abordado con el Modelo Escuela Nueva; sin embargo, se hace evidente el vacío existente entre las intenciones académicas que poseen los estudiantes al desarrollar las guías de aprendizaje (EN) en relación a sus interacciones sociales y el trabajo en equipo. En tanto el docente no contemple desde una comprensión pedagógica estos asuntos intangibles para los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero sí existentes, los estudiantes continuarán desarrollando las guías de manera mecánica, repetitiva, lo que no tendrá repercusiones formativas significativas para sus vidas.

El desarrollo del modelo resulta ser interesante y en ocasiones pertinente, no obstante, presenta un reto desbordante para el docente.

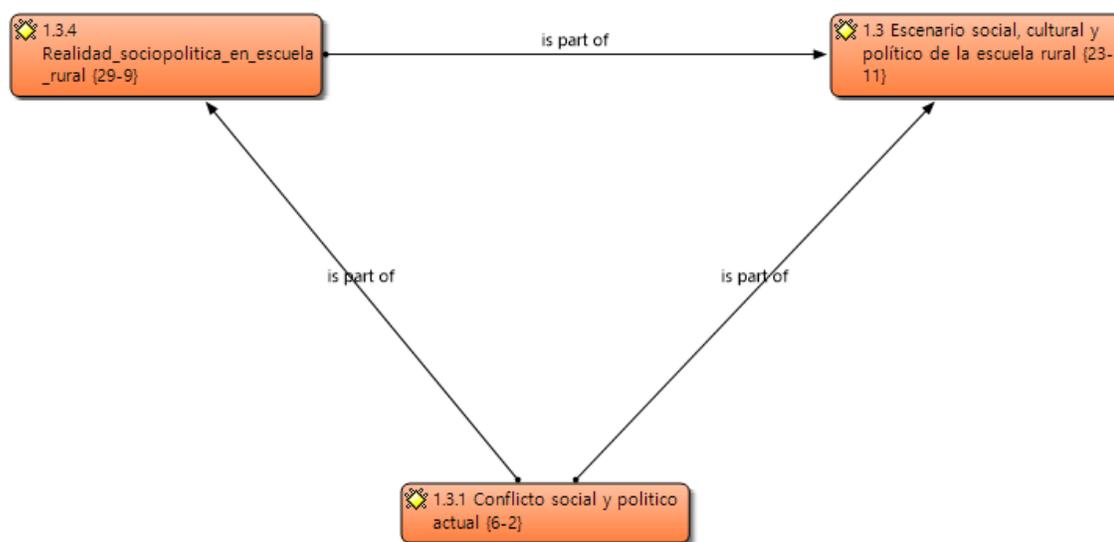


Figura 48. Categoría Conflicto social y político actual  
Fuente: ATLAS.ti. Proceso de análisis.

Las diferentes situaciones de aprendizaje de los estudiantes hacen del modelo pedagógico Escuela Nueva un asunto que es superado por la realidad del escenario educativo rural, en perspectiva pedagógica, didáctica y en ocasiones de contexto; en este sentido, el material

proporcionado por el ministerio para el desarrollo del modelo no corresponde con las circunstancias propias del estudiante y su entorno.

Como parte del *Conflicto social y político actual*: mientras el campo no sea rentable más personas se irán. Es la educación para el habitante del campo una posibilidad de reconocer otras alternativas de vida para de este modo reconsiderar cómo este escenario se convierte en la oportunidad de construir su *proyecto de vida en la ruralidad*.

## **7.2.La experiencia como posibilidad de reconocimiento del fenómeno educativo rural**

La realidad del escenario educativo rural está configurada por la inevitable realidad sociocultural, política, económica de un país que ha sido flagelado por diferentes fenómenos históricos; sin embargo, es necesario avanzar y aceptar dicha realidad como parte de las características propias de la gestión en la mirada de lo pedagógico por parte del docente, quien de forma inherente padece dichas características. Por esto, se concluye que es preciso que existan en las universidades y las facultades de educación, departamentos o instituciones para desarrollar programas formativos que reconozcan en la realidad nuevas formas de trabajo y de buenas prácticas que permitan de forma resiliente reconfigurar, evolucionar y desarrollar mejores posibilidades para el sujeto y la comunidad.

La línea de medida académica es exactamente igual a la urbana, lo cual significa que existe una descontextualización evidente en la forma de valorar la calidad de la educación. Esto es parte de la brecha y del contraste que se identifica con lo urbano, es decir, que no se debería tener el mismo sistema de medición para el escenario rural, así este deba responder a las exigencias globales del sistema, el cual sin duda es utilitario. Lo que se debe reflexionar es cómo el sistema se adapta

y capitaliza las condiciones y formas de desarrollo rural en sus intereses, así que es clave visibilizar las realidades rurales.

Desde la reflexión se comprende la dificultad que tiene el ciudadano rural y la ausencia de estado en países latinoamericanos, lo que devela la necesidad de desarrollar procesos de investigación acordes a los procesos culturales, sociales y educativos en estas latitudes. Frente a esta importante prioridad, en perspectiva de la investigación, Echavarría et al. (2019) expresan que

La educación rural “no es un concepto urbano” [...] las circunstancias sociales, culturales y económicas de algunos territorios rurales colombianos desbordan incluso la organización que allí se propone, no solo en términos de niveles, ciclos y grados, sino también en cuestión de horarios, tiempo de permanencia de los niños y las niñas en la escuela. (p. 28)

En el caso de Europa, la educación rural tiende a ser parte de las dinámicas urbanas. En esta región se viene desarrollando a lo largo de años un fenómeno de urbanización que de manera tácita menosprecia lo particular de la escuela rural, claro está que en muchos de los casos el acceso y la situación socioeconómica es diferente a la del campesino del nuevo continente.

Como expresa Cragnolino (2006),

[...] pobreza y ruralidad podrían considerarse suficientes a la hora de explicar la situación educativa de sus habitantes. El autor ubica la relación de la pobreza con la “marginalidad” o “exclusión” y los abordajes críticos más actuales realizados en Latinoamérica que la asocian a la noción de “desigualdad”. (p. 103)

En la Argentina, por ejemplo, en las zonas rurales se evidencia claramente, al igual que en otros países latinos, la ausencia de participación de niños, niñas, jóvenes y adultos en el sistema educativo. La reflexión ubica sin duda alguna la mirada pedagógica en las realidades sociopolíticas de los diferentes estados.

En la reflexión se adopta a Peña (2014), quien plantea al respecto de la forma en que se debe abordar la ruralidad educativa colombiana lo siguiente:

[...] la mirada hacia el campo o el sector rural en Colombia requiere la reflexión y el compromiso por parte de todos y cada uno de los actores sociales, especialmente de los educadores y maestros que desempeñan su labor en dicho contexto. La tarea más importante en el campo de la educación y la pedagogía consiste en despertar interés en iniciar la empresa de construir la especificidad de la educación rural, partiendo de la comprensión de la idea que plantea la existencia de diferencias abismales y características particulares que distancian de manera importante la cultura campesina, las comunidades rurales y la escuela rural de la sociedad urbana. (p. 120)

Para toda la región latinoamericana y particularmente en Colombia es importante desarrollar procesos investigativos desde lo etnográfico para comprender las realidades de los territorios rurales, las experiencias educativas de profesores que no solo desarrollan un discurso, sino que además lo viven. El pensamiento pedagógico históricamente ha tenido “evoluciones” importantes en el abordaje del sujeto, desarrollando procesos de enseñanza para el aprendizaje; sin embargo, el pensamiento pedagógico debe volcar su enfoque a otros asuntos más amplios además de lo que pueda rodear el sujeto.

La escuela rural, en este caso menospreciada por los sistemas, deberá reflexionar sus dinámicas y llevar sus discursos a donde sean escuchados para pensar en cambios estructurales que de forma concreta garanticen la reivindicación de este escenario como una posibilidad de crecimiento en concordancia con la vida rural. El desarrollo de un país no se puede reducir solo a las demandas externas del mundo, de lo global, además debe pensarse desde adentro reconocerse único, cultural, social y educativamente, esta será la única forma de innovar en la educación rural que necesitamos y anhelamos.

Jiménez (2018), respecto al pensamiento pedagógico colombiano, afirma que “La historia del pensamiento pedagógico a través del estudio de las ideas y reflexiones académicas de los intelectuales de la educación se debe realizar sin perder de vista el trasfondo ideológico y político en el que se ha encontrado inmerso el país” (p. 18).

La forma en que se investiga a la escuela rural y otros escenarios de formación deberían permitir en el sitio configurar la realidad, los intereses y los diferentes procesos educativos. Es necesario reconocer las dinámicas políticas de las comunidades<sup>33</sup> para así poder abordar de forma pertinente sus intereses. ¡ya basta! de estandarizar, de homogenizar lo que es por naturaleza y culturalmente diferente, no podemos ubicar al “campesino”<sup>34</sup> (Contreras, 2012) en escenarios de consumo, de globalidad, sin un propósito que considere sus propios intereses de vida, el sistema es quien debe adaptarse a esto y no lo contrario.

Los procesos educativos deben sin duda alguna trascender lo curricular y enfocarse en lo vital, la mirada natural del proceso de aprendizaje en perspectiva de su contexto, su historia sociocultural. Lo anterior no indica en ningún momento retraso en la sociedad, ello solo ha sido parte de imaginarios constituidos, pero, sin duda, equívocos de la sociedad. Todo lo contrario, y mucho menos rechazo a lo nuevo, la mirada es más compleja y rica de posibilidades, de oportunidades siempre en favor de las personas y no de los capitales.

Caldas es un territorio pionero en buenas prácticas educativas en el medio rural, desde hace ya 37 años este es un referente importante para la investigación y probablemente será un foco de revisión, en torno a los resultados que a continuación se referencian:

---

<sup>33</sup> Léase el libro “Escuela Rural y Organización Comunitaria. Instituciones Locales para el Desarrollo y el Manejo Ambiental” de Pare y Lazo (2003).

<sup>34</sup> Léase el texto “Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural, conclusiones”, de Contreras (2012, p. 7).

Desde 1982, Escuela Nueva ha tenido más de un millón de beneficiarios y ha ofertado dos millones de cupos en distintas modalidades. Ya se ha expandido a otras zonas del país y solo en Caldas tiene 37.745 estudiantes matriculados en educación básica, 4.202 en media y 4.822 en terciaria. (Programa Escuela Nueva, una oportunidad que cumplió 35 años en Caldas, 2017).

Al respecto de estos datos, los diferentes testimonios que en este proceso de años se visibilizan dan cuenta de elementos positivos frente a la forma en que los estudiantes asumen el escenario de la Escuela Nueva y sus aprendizajes en temas específicos para poder tener mejor opción de incursionar en el mundo laboral. No obstante, no se toca el tema en propiedad del docente, ese profesional de la educación que quizás no ha sido capacitado o formado para estos escenarios; este es el interés de indagar por sus experiencias y la forma en que asume estos retos, los afronta en muchos casos con resultados al final muy significativos para él y sus estudiantes, son héroes, personas de a pie que llegan una realidad en donde lo aprendido en la universidad en facultades de educación pasa a un segundo plano.

La educación rural tiene un gran reto, principalmente para las políticas educativas del país y de la región latinoamericana. Existe una gran brecha entre la educación de la zona rural y la zona urbana, brecha que el estado y los diferentes gobiernos han ignorado durante años. La educación rural, en su mayoría, cuenta con grupos poblacionales vulnerables, donde los factores como la inequidad, pobreza, violencia y exclusión social del desarrollo inciden determinantemente en la calidad educativa; por lo anterior, necesita ser atendida con celeridad. Se precisa de conectividad, material pedagógico y garantizar la presencia permanente del colectivo docente durante el año. Solo cuando la educación rural sea atendida como prioridad, se lograrán cambios verdaderamente significativos.

El proyecto de vida es un asunto pendiente de ser consolidado en el escenario educativo rural, debido a que la centralización no permite reconocer qué tipo de proyectos específicos se requieren ejecutar en el territorio rural. Muchas veces los proyectos o la capacitación docente no corresponden a las características socioculturales del territorio, puesto que lo que se pretende desde lo ministerial o estatal es la ejecución o desarrollo de proyectos sin el enfoque suficiente y necesario para atender a la comunidad específica. Por esta razón, es complejo pensar en un proyecto de vida sostenible para estas circunstancias poco o nada reconocidas.

Conclusión in vivo docente rural:

*Pienso que es importante fijarnos nosotros desde el punto de vista académico, desde el punto de vista social, en esas comunidades que están total y completamente olvidadas, que muchas veces las políticas públicas están muy bien escritas, pero muy mal articuladas, entonces a las comunidades rurales les terminan llegando cosas que no necesitan y no se enfoca directamente sobre las problemáticas reales que existen dentro del campo y no se les ofrecen a estas familias, sobre todo a estos muchachos en formación, las herramientas necesarias para poder hablar de un impacto real sobre las comunidades. Nosotros no podemos seguir pensando que el mundo gira en torno a la ciudad y a la comunidad que tenemos, mientras las familias en el campo pasan por cualquier cantidad de vicisitudes porque los servicios no públicos llegan, porque no llegan las ayudas estatales, porque la formación o el apoyo a estas comunidades es nula, pero siguen existiendo ahí, siguen estando ahí y bastante cerca de la ciudad y uno no se toman el trabajo de decir: “bueno, cómo es esa dinámica normal de un estudiante”. (Docente Luz Amparo, Escuela Elvecia, – vereda San Peregrino, municipio de Manizales -, comunicación personal, septiembre de 2019)*

Con relación a las hipótesis planteadas y su reafirmación en el marco del proceso de investigación, se logra concluir la importancia de no concentrar la acción educativa en procesos activistas y que no se explicitan a partir de procesos sistemáticos de investigación que permiten visualizar de manera clara hacia donde se debe perfilar la política educativa, de tal manera que se descentralice la directriz ministerial para la dinámica de escuelas rurales y urbanas.

En la escuela rural se debe considerar la mirada sociocultural para tener de este modo una gestión educativa situada en la realidad propia del escenario educativo rural. En este sentido, Quevedo (2005) plantea que

Las políticas de estímulo en la educación rural no pueden limitarse al acto educativo, pues los niveles de pobreza y las condiciones sociales y económicas del entorno rural, obligan a otorgar un tratamiento integral al niño y al joven, que suplemente sus carencias en el orden nutricional, de salud, vestido, materiales educativos y otras necesidades no satisfechas, para que ellos encuentren en la escuela un centro de formación integral. (p. 110)

Es la dinámica del sistema educativo, descontextualizada y homogenizante; su proceso indiscriminado de medición y las políticas inconsistentes son parte de las causas sustanciales del éxodo rural a la urbe. El problema de fondo y de largo aliento es la desnaturalización del habitante del campo, puesto que es quien conoce la tierra, sus potencialidades



*Figura 49.* Encuentro con el docente en aula multigrado. Aula sede La Llanada.

humanas y su saber, en la gran mayoría de veces intergeneracional, el que se descapitaliza, en un territorio que posee su mayor riqueza en la fertilidad de fauna y de flora, de posibilidades

productivas agrícolas, es decir, un país que puede ser industrializado desde adentro y no desde afuera como se hace en la actualidad y por lo cual, el campo es casi despreciado en su totalidad.

Siguen surgiendo muchas preguntas alrededor de la ruralidad desde lo educativo, una de estas ¿Cómo comprendemos la educación rural en perspectiva pedagógica, social, cultural, política? ¿Cómo en la limitante de accesibilidad, de oportunidad y de garantía se convierte en una causa directa de la calidad? ¿La calidad educativa rural es menor a la urbana? ¿Cómo se entiende la calidad educativa en el sistema social, político, conceptual? ¿Debería existir un concepto de calidad educativa rural diferente a la urbana?

Por ellos es necesario continuar en este proceso crítico, reflexivo y propositivo de nuevas comprensiones, acciones y prácticas donde se reivindique el proceso educativo rural a nivel de Latinoamérica.

### **7.3.Recomendaciones generales**

Al respecto de la escuela rural, es importante reconocer la dimensión social en el contexto rural, sus diferencias comportamentales, las realidades intrafamiliares, la relación del docente con sus estudiantes, padres de familia y/o cuidadores, quienes hacen parte de toda una dinámica escolar compleja.

El rol del docente multitareas le convierte en un orientador de aspectos diferentes a los académicos, se recomienda en el marco de las iniciativas que pueden existir en este escenario a la luz de los ejes pedagógicos para el desarrollo humano y que sin duda buscan favorecer dichas dinámicas, centrar esfuerzos en apoyos al docente desde diferentes competencias que le brinden la capacidad de abordar cuestiones y situaciones que van más allá de su disciplina. Adicionalmente, se sugiere potenciar el docente en temas como la inteligencia emocional, la comunicación asertiva

y pedagógica, manejo de protocolos relacionados con la atención integral para el fortalecimiento y debido registro de procesos psicosociales en la comunidad educativa.

Desde las diferentes áreas del saber, se recomienda más allá de las políticas educativas vigentes en materia rural, pensar la escuela pedagógicamente desde sí misma y para ello el docente es fundamental, él es quien podrá desarrollar nuevas prácticas pedagógicas y, con esto, investigación educativa, “Sostenemos que la formación docente es un espacio fructífero para ensayar y construir nuevas prácticas, entre ellas hacer y sostener la investigación” (Brumat y Baca, 2015, p. 14).

La investigación es clave, entonces, porque abre la posibilidad de innovar en las estrategias de aula, necesarias para adaptar los conocimientos y transformarlos en aprendizajes significativos aterrizados en el territorio donde se desarrollan, es decir, no basta solo con transmitir, replicar contenidos, lo importante de la reflexión pedagógica propuesta es que implica generar sentido en dichos saberes para la crítica de realidades y propuestas de solución por parte de quienes viven el día a día, los estudiantes que habitan en lo rural.

Las diferentes características del contexto educativo de la ruralidad permiten pensar en perspectiva de transformación una serie de posibilidades para su gestión. La adaptación sin duda ha sido una constante en la gestión y la experiencia educativa docente, entendida dicha adaptación como esa capacidad de resiliencia ante las diferentes condiciones socioculturales, políticas en el escenario educativo. En consecuencia, se recomienda al docente de este territorio continuar pensando la escuela desde adentro, aprovechando las potencialidades y las capacidades propias de sus estudiantes; no obstante, se perfila en sus prácticas la necesidad de ser visibilizadas y de este modo poder ser reconocidas en el escenario global y sobre todo en el escenario de formulación de nuevas políticas educativas consistentes.

Se recomienda en esta línea que el docente rural sea capacitado en procesos de sistematización de experiencias educativas, con lo cual se logran gestionar los conocimientos y buenas prácticas de los docentes en este escenario, además las prácticas sociales de la comunidad como una característica a destacar en la sinergia que de diversas maneras permite avance y desarrollo endógeno en la ruralidad.

Enfáticamente se recomienda el empoderamiento personal y profesional de todos aquellos interesados en el desarrollo rural, el pensar primero el desarrollo humano como una necesidad latente del territorio, de la comunidad y del individuo que hace parte de este lugar, el cual está reconociendo sus posibilidades a partir de las oportunidades y de sus potencialidades, también la manera en que su contexto se desarrolla económicamente para de este modo aportar desde su propia iniciativa.

Por esta razón, el emprendimiento debe ser parte estratégica de dicho desarrollo desde todo orden y desde los primeros niveles de formación.

Es clave que el docente rural sea formado para la ruralidad y no para la convencionalidad de un sistema estándar de educación, en la medida de lo posible, este debería tener las condiciones y características propias del lugar que atiende, así este no pertenezca inicialmente a dicho lugar, por lo cual se sugiere que las inducciones tengan un proceso de adaptación y de acompañamiento en los aspectos administrativos, pedagógicos, entre otros, desde lo ministerial y desde las instituciones y comunidades que forman los educadores.

Se recomienda el desarrollo de planes y programas atractivos para el docente que es o hará parte de la educación en la ruralidad, que tiendan a generar una perspectiva de forma de vida, no solo para los estudiantes habitantes de este lugar, pues también el docente es parte de dicha realidad. Aunado a esto que el factor distancia hace que dicho docente deba desplazarse e instalarse en estos contextos incluso alejado de su familia, las cuales en muchas ocasiones hacen parte de la ciudad o

de la municipalidad; lo que genera consecuencias socio afectivas que decantan en la no permanencia o rotación de docentes, asunto que afecta directamente la calidad de los procesos educativos.

Se recomienda en el marco de las políticas públicas, reconocer la dificultad y la prioridad para con los escenarios educativos rurales, los cuales se pueden configurar como un punto estratégico de la agenda comunitaria. El desarrollo de la ruralidad depende sin duda de otras características y mucho más profundas; no obstante, el espacio de construcción ciudadana requiere de un apoyo pedagógico, el cual podrá ser capitalizado desde la escuela y sus diferentes proyectos.

El saber pedagógico es un medio, más no es de manera tangencial la solución de todos los asuntos del escenario educativo como lugar y, en términos generales, del proceso educativo rural, es por esto que se recomienda de manera complementaria a la práctica pedagógica dotar al docente rural de saberes específicos sobre el campo, la manera de vivir y las formas en que los habitantes desarrollan sus vidas, porque esta es la clave de todo, el reconocer el contexto permite tener una base clara de lo que se debe o no se debe modificar, resignificar. La creatividad, pero sobre todo la vocación del docente, posibilitarán nuevos y mejores caminos para el aprendizaje y la formación con perspectiva crítica y propositiva de las realidades.

En perspectiva del docente y la realidad del país, tanto en el territorio objeto de estudio como en la región comparada del Putumayo, la situación humanitaria es compleja, por lo cual se concluye y se identifican dos ángulos principalmente:

El primero está en las garantías políticas en materia educativa y el conflicto del país. El segundo se puede comprender desde varios puntos de vista, uno de ellos es la corrupción o ausencia de diligencia a nivel de los entes gubernamentales que están relacionados con la gestión educativa en lo público fundamentalmente y los conflictos armados que de forma directa afectan la vida de

los habitantes rurales, como ocurre históricamente en el departamento del Putumayo, en el municipio de Puerto Leguízamo.

La población putumayense, en especial en entornos rurales, vive una compleja situación.

Dada la presencia de multiplicidad de actores armados legales e ilegales, la población civil enfrenta situaciones de fuegos cruzados, desplazamientos, confinamientos, desabastecimiento de alimentos, presencia de minas antipersona y otros remanentes de guerra. (Duque, 2019, p. 5).

En Caldas, el conflicto ha tenido su historia, sin embargo, en comparación con el Putumayo, ha sido menos golpeado en los últimos años. Por ejemplo, para el caso de El Congal, Ospina et al. (2021) mencionan que “En el 2015, la escuela de la vereda El Congal inició con seis niños, pero rápidamente tenía 21 niños y niñas en multigrados que venían de veredas aledañas a estudiar” (p. 115).

En la subregión centro sur de Caldas, objeto de la investigación, se logró evidenciar que, al contrario de otros escenarios socioeducativos, este ha servido para el acogimiento de personas niños, niñas, adolescentes y jóvenes desplazados por el conflicto armado del país, además de recibir en sus aulas unitarias a inmigrantes principalmente venezolanos que han sufrido de diferentes situaciones humanitarias en su país de origen, lo cual los pone en una misma circunstancia de vida que los habitantes afectados por el conflicto en Colombia.

Con lo anterior es importante reconocer cómo dos escenarios educativos comparados de la ruralidad poseen características tan similares en el marco del quehacer pedagógico docente, pero con un escenario socio cultural y político tan diferente, paradójicamente amparados por el mismo estado social de derecho.

Con relación a la mirada comparativa de territorios, **Colombia es un país centralizado de forma exacerbada** en materia educativa, la caracterización del territorio en perspectiva comparada

permite concluir que el planteamiento uniforme del sistema educativo, no aplica en ningún caso a las dinámicas de ruralidad del territorio del putumayo ni tampoco de ningún otro territorio, puesto que las prácticas rurales están condicionadas a tiempos y actividades socio culturales, económicas específicas, incluso no reconocidas por las vías o medios oficiales del estado, en este sentido la realidad se ha configurado en una especie de inframundo con sus propias condiciones socio culturales, económicas particulares de la dinámica política, normalizada por las leyes o sistemas de capital legales. De una forma atrevida se podría decir “hipotéticamente que se ha normalizado lo ILICITO lo que está al margen de la ley en algunas zonas de la región”

### 7.3.1. Recomendaciones en la mirada comparada

Frente al modelo pedagógico de la institución educativa, en la revisión hecha al modelo pedagógico, este no se encuentra declarado, es decir, se plantean aspectos relacionados a modelo pedagógico, contenidos relacionados con el saber ser, saber hacer, saber saber, contenidos



*Figura 50.* Centro Educativo Santa María, Puerto Leguízamo – Putumayo.

actitudinales, entre otros aspectos, pero no tienen en cuenta aspectos relacionados con su propio modelo pedagógico, siguen siendo estos asuntos generales.

En este sentido, se retoma una de las conclusiones socializadas y que aplica completamente a esta institución educativa:

Es importante redefinir y fundamentar los modelos pedagógicos desde sus elementos constitutivos: representantes de las corrientes pedagógicas que los sustentan en sus principios

epistemológicos, sociológicos, psicológicos y filosóficos, metas de formación, metodología, procesos de evaluación, recursos educativos y propuesta curricular.

En la conversación con el director y los docentes se ha podido evidenciar que sus prácticas pedagógicas, incluida la planificación de área y de aula, han sido desarticulada del PEI, sin embargo, se han acogido a las nuevas directrices ministeriales.

Se recomienda con base en lo anterior que la planeación de las áreas se desarrolle considerando una propuesta pedagógica que reconozca las buenas prácticas que se llevan a cabo en las sedes rurales visitadas.

También, es importante y necesario que los docentes rurales socialicen sus experiencias educativas de manera tal que estas sean reconocidas institucionalmente y permitan de este modo aportar a la construcción de un modelo pedagógico propio y que sea afín a las prácticas educativas de la IE.

Los profesores de las sedes visitadas no reconocen los PIAR<sup>35</sup>, este es un aspecto relevante frente al trabajo de planificación de áreas y de los planes de aula; y, aunado a ello, la ausencia de caracterización de los estudiantes, lo cual hace que dicha planificación carezca de pertinencia en los casos de niños que requieran de algún tipo de atención integral en la mirada pedagógica compartida.

Se recomienda el estudio del decreto 1421 de 2017 a los docentes de las sedes y en general de la institución; y el uso y estudio de los DUA como una posibilidad para el desarrollo de planes de aula de calidad.

---

<sup>35</sup> Plan Individual de Ajuste Razonable, es una carpeta que permite el registro del proceso de enseñanza y aprendizaje de un estudiante particular de acuerdo a su caracterización con alguna condición cognitiva, sistémica, funcional, motriz, socio afectiva, entre otras. Esto representa un diagnóstico médico o pedagógico y es con base este que se opera el PIAR.

Los niños y niñas en la sede La Llanada tienen un muy bajo nivel de comprensión lectora, lo que dificulta su aprendizaje en las demás áreas del saber, por esto es urgente una capacitación docente para el manejo del aula multigrado en procesos didácticos del área de lenguaje principalmente.

El Modelo Escuela Nueva sigue siendo una utopía de acuerdo con el relato de los docentes en el aula multigrado de la ruralidad.

Frente al proceso de evaluación institucional: se hizo revisión del SIEE del CER Santa María, se logra concluir que contiene todos los aspectos normativos asociados como un componente del PEI establecido en el numeral 5, del artículo 14 del decreto 1860 de 1994, (Planes de estudio y criterios de evaluación de los educandos); no obstante, el SIEE no es consistente en términos de adoptar una práctica pedagógica evaluativa propia, no se tienen en este sentido bases epistemológicas, ni teórico conceptuales que den soporte académico al modo de evaluar propio del Centro de Educación Rural Santa María, siguen siendo en este sentido generalidades para cualquier otra institución.

Se recomienda en este sentido resignificar a partir de lo que se tiene en el PEI sobre la evaluación desde lo normativo, ampliar en aspectos pedagógicos propios de una evaluación del aprendizaje y de la enseñanza, postulados teórico conceptuales que perfilen una evaluación formativa y de procesos de acompañamiento que trasciendan el aspecto de la calificación y no se reduzcan a una escala valorativa 1 a 5 como se plantea en el PEI.

**El docente más que un sujeto dedicado a la enseñanza de lo académico, se convierte en apoyo y medio de la resiliencia para todas las escuelas y comunidades rurales, en su mayoría vulnerables y vulneradas.**

## Referencias

- Acero, O., Briceño, A., Orduz M. y Tuay, R. (2021). *Realidades de la educación rural en Colombia, en tiempos de covid-19*.  
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/32325/Realidades%20de%20la%20educacion%20rural%20en%20Colombia%2C%20en%20tiempos%20de%20covid-%2019.pdf?sequence=1>
- Álvarez-Espinosa, A., Vera-Bachman, D., Almonacid González, P., Coderch García, M., Hagen Fernández, F. y Puschel Cárdenas, F. (2018). Transición y sentido identitario de la formación académica en estudiantes secundarios de origen rural. Una aproximación desde el sur de Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 61–84.  
<https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1641>
- Álvarez, C. Á. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, (24), 1–15. <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Alcaldía de Manizales (2017). *Boletín estadístico. Perfil del sector educativo*.  
<http://www.manizales.gov.co/RecursosAlcaldia/201806181309535940.pdf>
- Anguera, M. T. (1982). *Metodología de la observación de las ciencias humanas*. Cátedra.
- Amengual, G. (2007). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel. *Tópicos*, (15), 5-30.  
<https://www.redalyc.org/pdf/288/28811907001.pdf>
- Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 25–37.  
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART2.pdf>

- Área metropolitana impulsará municipios del centro sur de Caldas. (2019). *BC Noticias*.  
<http://www.bcnoticias.com.co/area-metropolitana-impulsara-a-municipios-del-centro-sur-de-caldas/>
- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6213576.pdf>
- Ascolani, A. (2012). La escuela rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916 - 1932). *Revista TIAS*, 13(28), 309–324. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24245/17224>
- Así es la Colombia rural. (2012). *Revista Semana*.  
<https://especiales.semana.com/especiales/pilares-tierra/asi-es-la-colombia-rural.html>
- Azaola, M. C. (2010). Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. Un estudio etnográfico en Michoacán, México. *Perfiles Educativos*, 32(130), 67-82. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982010000400005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400005)
- Augé, M. (2000). *Los «No Lugares»*. *Espacios del anonimato*. Editorial Gedisa.  
<https://antropologiainacap.files.wordpress.com/2013/04/51458639-auge-marc-los-no-lugares-pdf.pdf>
- Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista Española de Pedagogía*, 60(223), 501–520. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/223-06.pdf>
- Betancourt, D. E., Oviedo, E. F. y Serrato, O. (2016). Las prácticas profesionales de los docentes rurales en cuatro sedes de la Institución Educativa Departamental Ipebi de Fómeque, Cundinamarca. [Tesis de maestría]. Universidad de la Salle, Colombia.  
[https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1434&context=maest\\_docencia](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1434&context=maest_docencia)

- Boix, R. (Coord.). (2004). *La Escuela Rural: funcionamiento y necesidades*. CISPRAxis. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BUIxUFmyMakC&oi=fnd&pg=PA14&dq=la+escuela+rural&ots=as3V4ABdMC&sig=LX66UysiQAwWyyEuLYTqnE9AKoY>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 13–23. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129002.pdf>
- Borsotti, C. A. (1984). *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Editorial KAPELUSZ S. A. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/8561/S37019B738\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/8561/S37019B738_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Buendía, L., Colas, M. P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Bustos, A. (2011). Investigación y Escuela Rural: ¿Irreconciliables? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 155–170. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART10.pdf>
- Bustos Jiménez, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, (350), 449–461. [http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/10/re350\\_19.pdf](http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/10/re350_19.pdf)
- Brumat, M. R. y Baca, C. B. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, 1(2), 1–16. [https://iscarena-cba.infed.edu.ar/sitio/ingreso-2018/upload/Brumat\\_Practicas\\_docentes\\_en\\_contextos\\_de\\_ruralidad.pdf](https://iscarena-cba.infed.edu.ar/sitio/ingreso-2018/upload/Brumat_Practicas_docentes_en_contextos_de_ruralidad.pdf)
- Calderón, A. (2015). *Situación de la Educación Rural en Ecuador*. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural –RIMISP. <https://rimisp.org/wp->

[content/files\\_mf/1439406281ATInformeTecnicoSituaciondeEducaionruralenEcuador.p](https://content.files_mf/1439406281ATInformeTecnicoSituaciondeEducaionruralenEcuador.pdf)

[df](#)

Calabuig Moreno, F. y Crespo Hervás, J. (2009). Uso del método Delphi para la elaboración de una medida de la calidad percibida de los espectadores de eventos deportivos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (15), 21-25.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34993/18932>

Carrero, M. L. y González, M. F. (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *PRA*, 16(19), 79-89.

<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89>

Castaño Urdinola, J. T. y Narvárez Medina, D. A. (2020). Aproximación a una tipología de los territorios en conflicto: el caso del Oriente de Caldas, Colombia. *Territorios*, (42), 1-23.

<https://www.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.7051>

Castillo, M., Castro, V., Elvir, A., Vijil, E. y Román, M. (2008). *La Educación Rural Nicaragüense. Hacia un diagnóstico de sus desafíos y posibilidades*. Servicio Holandés de Cooperación –

SNV. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Nicaragua/ciases/20120729082127/016.pdf>

Contreras, S. (2012). Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 367–381. [https://doi.org/10.4067/s0718-](https://doi.org/10.4067/s0718-07052012000100023)

[07052012000100023](https://doi.org/10.4067/s0718-07052012000100023)

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Editorial Morata.

<https://books.google.com.co/books?id=nZpyAgAAQBAJ&pg=PA25&lpg=PA25&dq=la+experiencia+como+irrupci%C3%B3n&source=bl&ots=DwsZxdLsDE&sig=ACfU3U2wuRm2Nx1SEOKeVn-qVm2F->

FMFwg&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjDmtvpm9PhAhUpuVkKHXCZAZIQ6AEwBno  
 ECACQAQ#v=onepage&q&f=false

Chaves, L. y García, J. (2013). Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones.

*Revista Educación*, 37(1), 1-27.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/10626/10297>

Cragolino, E. (2006). Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación

sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina. *Revista*

*Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 101–121.

<https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545365006.pdf>

Daza, H. (2010). La sociedad moderna. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*,

16(2), 61–83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17731129004>

Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención

educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.

[http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO 1421 DEL 29 DE AGOSTO DE 2017.pdf](http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf)

Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Transformación del Campo. Definición de*

*Categorías de Ruralidad*.

<https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/estudios%20economicos/2015ago6%20documento%20de%20ruralidad%20-%20ddrs-mtc.pdf>

Departamento Nacional de Planeación. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto*

*por la Equidad*. Departamento Nacional de Planeación.

Destino Caldas. (2022). *Turismo de naturaleza*. <https://destinocaldas.co/turismo-de-naturaleza/>

Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata.

- Díaz, R. (1997). La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia. *Alteridades*, 7(13), 5-15.  
<https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/522/520>
- Dietz, G. y Mateos, L. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco*, (48), 107-131.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v17n48/v17n48a7.pdf>
- Dillon, E. (2006). La educación rural en la Argentina de hoy. *Anales de la educación común*, 2(5), 185-192. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/344>
- Duque, G. (2019). *Centro Sur de Caldas: ¿Un Área Metropolitana?* Cámara de Comercio de Chinchiná.  
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/77214/centrosurdecaldasunareametropolitana.pdf>
- Duque Escobar, G. (2013). Manizales: conurbación Centro-Sur y Ciudad Región del Eje Cafetero. *Primer foro temático del Plan de Ordenamiento Territorial de Manizales*, 23 de mayo de 2013. Manizales, Colombia.  
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/11856/gonzaloduqueescobar.201317.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Echavarría, C. V., Vanegas García, J. H., González Meléndez, L. y Bernal Ospina, J. S. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.2>
- Educación rural: la tarea pendiente. (2019). *Revista Semana*.  
[https://www.semana.com/educacion/articulo/educacion-rural-la-tarea-pendiente/625441?fbclid=iwar3dpxkj\\_1fbhfa5p-bpud6bdysp9o\\_ckxj5bzig\\_n4d41ttechlgjznqo](https://www.semana.com/educacion/articulo/educacion-rural-la-tarea-pendiente/625441?fbclid=iwar3dpxkj_1fbhfa5p-bpud6bdysp9o_ckxj5bzig_n4d41ttechlgjznqo)

- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (30), 39-62. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80003003.pdf>
- Federación Nacional de Cafeteros de Colombia. (2020). *Escuela y Café, proyecto educativo de la FNC, ganadora en los reconocimientos a las buenas prácticas en Desarrollo Sostenible de Pacto Global Colombia*. <https://federaciondecafeteros.org/wp/listado-noticias/escuela-y-cafe-proyecto-educativo-de-la-fnc-ganadora-en-los-reconocimientos-a-las-buenas-practicas-en-desarrollo-sostenible-de-pacto-global-colombia/>
- Feu i Gelis, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(3). <https://silو.tips/download/la-escuela-rural-en-espaa-apuntes-sobre-las-potencialidades-pedagogicas-relacion>
- Feu, J. (2008). La escuela rural desde la atalaya educativa. En Garreta, J. y LLevot, N. (Eds.). *Escuela rural y sociedad*. (pp. 61-86). Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida. [https://www.researchgate.net/profile/Jordi\\_Bochaca/publication/265240055\\_Garreta\\_J\\_LLevot\\_N\\_Edit\\_Escuela\\_rural\\_y\\_sociedad\\_Servei\\_de\\_Publicacions\\_de\\_la\\_Universitat\\_de\\_Lleida\\_Lleida\\_Espanya\\_pp\\_1-171\\_2008/links/5405da6c0cf23d9765a76dc4.pdf#page=61](https://www.researchgate.net/profile/Jordi_Bochaca/publication/265240055_Garreta_J_LLevot_N_Edit_Escuela_rural_y_sociedad_Servei_de_Publicacions_de_la_Universitat_de_Lleida_Lleida_Espanya_pp_1-171_2008/links/5405da6c0cf23d9765a76dc4.pdf#page=61)
- Fundación Compartir. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado. Resumen ejecutivo*. Fundación Compartir. <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/resumen-ejecutivo-docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf>
- Fuster Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1). [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2307-79992019000100010](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010)

Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, (55).

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/3919Gallardo.pdf>

Gobernación de Caldas. (2019). El modelo de Educación Rural con escuela nueva ya es política educativa departamental mediante resolución. El modelo llega al 93,6 % de las escuelas del campo en Caldas y es referente en el país.

<https://caldas.gov.co/index.php/prensa/noticias/6648-el-modelo-de-educacion-rural-con-escuela-nueva-ya-es-politica-educativa-departamental-mediante-resolucion-el-modelo-llega-al-93-6-de-las-escuelas-del-campo-en-caldas-y-es-referente-en-el-pais>

Gobernación de Caldas. (2020). *Plan de Desarrollo de Caldas (2020 - 2023)*.

<https://caldas.gov.co/index.php/inicio/mecanismos-de-control/transparencia-1/10-6-planeacion/153-6-7-plan-de-desarrollo/331-2020-2023/1494-plan-de-desarrollo-de-caldas-2020-2023>

Greaves, C. (2008). Educación para el Campo. En *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*. (pp. 181–221). El Colegio de México. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv47wbw2.11>

Grigsby, Ch. (2012). *La Educación Rural en Nicaragua: una aproximación a la realidad de la escuela multigrado en León, Jinotega, Boaco y la RAAS*. Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas –IEEPP. [https://documentop.com/la-educacion-rural-en-nicaragua-ieepp\\_5a115b4f1723dd689027869c.html](https://documentop.com/la-educacion-rural-en-nicaragua-ieepp_5a115b4f1723dd689027869c.html)

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Editorial Paidós Ibérica.

Hernández, J. M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de educación*, (1), 113-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19367>

- Hernández, J. M. (2010). Los útiles de la cultura escolar y su narrativa en la España contemporánea. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 65-88. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111971>
- Hernández, J. M. (2012). Miradas Pedagógicas Sobre Bolivia. *Foro de Educación*, (14), 261–270. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4187333>
- Hernández Bonilla, J. M. (2018). La difícil situación de las escuelas rurales en Colombia. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia2020/territorio/la-dificil-situacion-de-las-escuelas-rurales-en-colombia-articulo-856698>
- Hernández, O. G., Jurado, H. D. y Romero, Y. D. (2014). Análisis de publicaciones hispanoamericanas sobre TIC en escuelas y zonas rurales. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 103–126. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce103.126>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Iafrancesco, G. (2013). *Investigación pedagógica formativa*. Biblioteca Nacional de Colombia.
- Jaramillo, D. (2020). Entre el poder y la incertidumbre: experiencias, relatos y pensamientos durante la pandemia. En Castaño-Trujillo, C. (Comp.). *Experiencias desde la cuarentena*. Editorial Corporación Universitaria del Meta -UNIMETA.
- Jaramillo, D. y Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de investigaciones UCM*, 14(24), 142- 149.
- Jiménez, A. (2018). *Historia del pensamiento pedagógico colombiano: Una mirada desde los maestros e intelectuales de la educación*. Editorial UD.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. D. O. No. 41.214. 8 de febrero de 1994.
- Loaiza, Y. E. (2016). *Escolarización, influencias educativas y formación de maestros. Siglos XIX y XX: caso Colombia*. Editorial Universidad de Caldas.

- López, R. y Jaramillo, L. G. (2018). Cuerpo se escribe con p: presencia, palabra y pensamiento en la escuela rural de hoy. *Nómadas*, (49), 87–101. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a5>
- López, Á. A., Castillo, S., Páez, M. A. y Orozco, N. C. (2018). La gestión del conocimiento socioeducativo. En Ospina, D., Burgos, S. y López, C. (Comps.). *Innovación, Gerencia y Gestión de la Educación* (pp. 54-79). Editorial UCM. <https://www.ucm.edu.co/innovacion-gerencia-y-gestion-de-la-educacion/>
- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466002>
- Lozano, M. (2018.). Los héroes en Colombia sí existen, son los profesores rurales. *El Campesino.com*. [http://www.elcampesino.co/heroes\\_dia\\_profesor\\_prfesores\\_rurales/](http://www.elcampesino.co/heroes_dia_profesor_prfesores_rurales/)
- López, Á. (2019). Influencia belga en la educación colombiana en el contexto de la escuela rural. En Hernández Díaz, J. (Coord.), *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*. (pp. 473–484). Ediciones Universidad de Salamanca.
- López, J., Torres, J. y Barrera, N. (2015). Implementación de la Estrategia Planteadas por el PTA en la Institución Educativa La Leona: una mirada reflexiva. [Trabajo de grado]. Universidad del Tolima, Colombia. [http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1568/1/Nohora\\_lucia\\_barrera\\_final.pdf](http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1568/1/Nohora_lucia_barrera_final.pdf)
- Manzanal, M. (2003). Instituciones y gestión del desarrollo rural en Argentina (experiencias y enseñanzas). *Realidad Económica*, 197, 92-115. <http://biblioteca.municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/Publicaciones3.pdf>
- Martínez, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, (45), 33-49. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1995-77852016000100005](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852016000100005)

- Matos de Souza, R., Castaño Gaviria, R. y Clementino de Souza, E. (2018). Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación. *Praxis Educativa*, 22(2), 94–111. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220209>
- Meis, A. (2018). La experiencia originaria del ser humano en el mundo y su relevancia para el quehacer científico, según *Causalidad Psíquica* de Edith Stein. *Veritas*, (40), 161-190. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/veritas/n40/0718-9273-veritas-40-00161.pdf>
- Mikkelsen, C. A. (2013). Debatiendo lo rural y la ruralidad: un aporte desde el sudeste de la provincia de Buenos Aires; el caso del partido de Tres Arroyos. *Revista Colombiana de Geografía*, 22(2), 235–256. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcdg/v22n2/v22n2a13.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). Escuela Nueva. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva>
- MEN. (2015). *Colombia Territorio Rural: apuesta por una política educativa para el campo*. MEN.
- MEN. (2018). *Educación inclusiva e intercultural*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/340146:EDUCACION-INCLUSIVA-E-INTERCULTURAL>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (MinTIC). (2019). Instituciones Educativas de Villamaría. <https://www.datos.gov.co/Educaci-n/INSTITUCIONES-EDUCATIVAS-DE-VILLAMARIA/ifvz-nsy6>
- MinTIC. (2019). Instituciones Educativas de Chinchiná. <https://www.datos.gov.co/Inclusi-n/Social-y-Reconciliaci-n/Directorio-de-Instituciones-Educativas-Oficiales-d/77gc-ra5v>
- MinTIC. (2019). Instituciones Educativas de Neira. <https://www.datos.gov.co/Educaci-n/Sedes-Educativas-del-Municipio-de-Neira-Caldas/e5zz-g7ym>

- Miranda, L. y Rosabal, S. (2018). La gestión directiva en escuelas unidocentes y dirección 1: un desafío para alcanzar la equidad educativa en contextos rurales de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1–30. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.10>
- Montero, C. (Coord.). (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana –MECEP / Ministerio de Educación del Perú. [https://www.academia.edu/9731559/La\\_escuela\\_rural\\_Modalidades\\_y\\_prioridades\\_de\\_intervencion](https://www.academia.edu/9731559/La_escuela_rural_Modalidades_y_prioridades_de_intervencion)
- Mosquera, M. A. (2008). De la Etnografía antropológica a la Etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18(53), 532-549. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70517572006>
- Murcia, N. y Jaramillo, D. (2017). *La Escuela con Mayúscula: Configurando una Escuela para el Conocimiento*. Centro Editorial UCM.
- Naciones Unidas Colombia. (2006). Ficha Técnica. Situación Humanitaria Departamento de Putumayo. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/4D667CF6EAEC83FEC12571B10030F79E-ocha-col-28feb.pdf>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629–636. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>
- Norte de Santander desplazó a Nariño en cultivos de coca. (2020). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/justicia/conflicto-y-narcotrafico/balance-de-los-departamentos-con-mas-cultivos-de-coca-en-colombia-523402>

- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 13-60. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872004000200003&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003&lng=es&tlng=es).
- Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid (OCUVa). (2016). *Diagnóstico de la educación para el desarrollo en el ámbito rural europeo*.  
[https://www.researchgate.net/publication/321300447\\_Diagnostico\\_de\\_la\\_Educacion\\_para\\_el\\_Desarrollo\\_en\\_el\\_ambito\\_rural\\_europeo\\_proyecto\\_DEAR\\_Agenda\\_-\\_EYD\\_2015](https://www.researchgate.net/publication/321300447_Diagnostico_de_la_Educacion_para_el_Desarrollo_en_el_ambito_rural_europeo_proyecto_DEAR_Agenda_-_EYD_2015)
- Ordaz, J. (2009). *México: impacto de la educación en la pobreza rural*. Naciones Unidas CEPAL.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4883/S2009326\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4883/S2009326_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Orozco, C. (2021). Falta de acceso a internet, una trampa de desigualdad. *El Espectador*.  
<https://www.elespectador.com/colombia/falta-de-acceso-a-internet-una-trampa-de-desigualdad/>
- Ospina-Ramírez, D., Orozco, M., López, A., Fernández, O., Ramírez-Marín, A. y Valencia, D. (2021). El desarrollo educativo rural en el posacuerdo: el caso colombiano de comunidades en retorno. En López, Á., Zuluaga, J. y Ospina, D. (Comps.). *Experiencias socioeducativas y desarrollo del potencial creativo para la construcción de paz*. (pp. 114 – 137). Centro Editorial UCM. <https://www.ucm.edu.co/experiencias-socioeducativas-y-desarrollo-del-potencial-creativo/>
- Osuna, C. (2013). Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, 43(2), 451–470. [https://doi.org/10.5209/rev\\_REAA.2013.v43.n2.44019](https://doi.org/10.5209/rev_REAA.2013.v43.n2.44019)

- Parada, P. J. (2017). Práctica social y cultural del campesinado cafetero en cuatro municipios de Caldas. *Revista Colombiana de Sociología*, 40(supl1), 193-212. <https://doi.org/10.15446/rcs.v40n1Supl.65913>
- Pardo, J. L. (2010). *Nunca Fue Tan Hermosa la Basura*. Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Paré, L. y Lazo, E. (2003). *Escuela rural y organización comunitaria. instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Patarroyo, L. E. (2019). Plan Especial de Educación Rural, desafíos y posibilidades. *Cien Días*, (93), 26-31. [https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20180893\\_CienDias93\\_6Educacion.pdf](https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20180893_CienDias93_6Educacion.pdf)
- Patiño, L. F., Bernal, M. E. y Castaño, E. (2011). Caracterización de las dinámicas de la educación rural en sus primeras etapas. (Análisis de caso escuela rural de Caldas). *Revista Veterinaria y Zootecnia*, 5(1), 69–86. <http://vetzootec.ucaldas.edu.co/downloads/v5n1a07.pdf>
- Patiño, S. y Jiménez, A. (2019). La educación imperfecta. En Valencia, G. (Comp.). *Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina. Algunos temas relevantes*. (pp. 202–216). Centro Editorial UCM.
- Peña, C. M. (2014). Conocimiento escolar y saberes campesinos. Encuentros y desencuentros en la escuela rural. *Praxis Pedagógica*, 14(15), 103–123. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.103-123>
- Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, (74), 33–52. <http://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf>
- Pérez, P. (2015). Relación escuela rural – comunidad y su entorno socio productivo y cultural. *Revista arbitrada del CIEG*, (29), 305-317. [https://www.grupocieg.org/archivos\\_revista/Ed-20-\(305-317\)-P%c3%a9rez%20Petra%20-%20Junio%202015\\_articulo\\_id190.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed-20-(305-317)-P%c3%a9rez%20Petra%20-%20Junio%202015_articulo_id190.pdf)

Programa Escuela Nueva, una oportunidad que cumplió 35 años en Caldas. (2017). *El Tiempo*.

<https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/escuela-nueva-celebra-35-anos-de-educacion-en-el-campo-de-caldas-135354>

Quevedo, R. I. (2005). La educación y la capacitación rural en la región Andina. *Agroalimentaria*,

10(21), (93-112). [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-03542005000200006](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-03542005000200006)

Restrepo, J., Correa, M., Palomino, M., Rojas, G. y Rey, B. (2016). *Escuela, Territorio de Paz*.

FECODE / CEID. [http://fecode.edu.co/ceid/images/documentos2017/Escuela territorio de paz.pdf](http://fecode.edu.co/ceid/images/documentos2017/Escuela%20territorio%20de%20paz.pdf)

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envión editores. [http://www.ram-](http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf)

[wan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf](http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf)

Rivera, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre

escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 65, 99–120.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280222.pdf>

Rojo Vivares, J. A. y Cuesta Palacios, Y. (2018). Modelo Escuela Nueva: papel de las guías de

aprendizaje, un estudio de caso en dos centros educativos rurales del corregimiento de Santa Elena del municipio de Medellín. [Tesis de maestría]. Tecnológico de Antioquia, Colombia.

[http://dspace.tdea.edu.co/bitstream/tda/387/1/TRABAJO FINAL-GUIAS DE APRENDIZAJE-word.pdf](http://dspace.tdea.edu.co/bitstream/tda/387/1/TRABAJO_FINAL-GUIAS_DE_APRENDIZAJE-word.pdf)

Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate.

*Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(1).

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/176/197>

Romero, C. (2005). La categorización: un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista*

*de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.

[http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos\\_virtuales/posgrado/maestria\\_asesoria\\_familia\\_r/Investigacion%20I/Material/37\\_Romero\\_Categorizaci%C3%B3n\\_Inv\\_cualitativa.pdf](http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familia_r/Investigacion%20I/Material/37_Romero_Categorizaci%C3%B3n_Inv_cualitativa.pdf)

- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Ruíz, R., García, J. L., Ruíz, F y Ruíz, A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 37-45. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1527>
- Santamaría-Cárdaba, N. y Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (30), 153-176. <https://www.redalyc.org/journal/296/29668176005/html/>
- Santiago Rivera, J. A. (2012). La educación rural y la integración escuela-comunidad como objeto de la educación geográfica. *Geoenseñanza*, 17(2), 5-27. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/42149/articulo1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Scott, J. W. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género: La ventana*, 2(13), 42-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5202178>
- Salas, E. F. (2018). Repensando la educación rural en una zona transfronteriza entre Costa Rica y Nicaragua: El caso de la Región Huetar Norte (RHN). *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-19. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.18>
- Sassen, S. (1991). *The Global City. New York, London, Tokio*. Princeton University Press.
- Sassen, S. (1995). La Ciudad Global. Una introducción al concepto y su historia. *Brown Journal Of World Affairs*, 11(2), 27-43. [http://www.estudislocals.cat/wp-content/uploads/2017/01/La\\_ciudad\\_Global-Saskia-Sassen.pdf](http://www.estudislocals.cat/wp-content/uploads/2017/01/La_ciudad_Global-Saskia-Sassen.pdf)

- Sepúlveda, M. y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART9.pdf>
- Serrano, J., López, L. R., Puentes, G. E., Romero, C.F., Arce, J. E. y Viteri, M.F. (2015). *Colombia Territorio Rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Ministerio de Educación Nacional.
- Steinberg, C., Gatto, F. y Cetrángolo, O. (2011). *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/3853>
- Strauss A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Secretaría de Estado de Agricultura y Ganadería de la Nación. (2010). *La escuela primaria rural en la República Argentina. Fundamento y esquema de planificación*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003674.pdf>
- Tahull, J. y Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, (32), 161–176. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>
- Tenjo Galarza, J. y Jaimes, C. A. (2018). Ingresos y educación en el sector rural colombiano. *Revista de Economía Institucional*, 20(38), 209–233. <https://doi.org/https://doi.org/10.18601/01245996.v20n38.09>
- Treviño, E. (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 33(2), 83–118. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27033204.pdf>
- Vallejo, R. (2009). *Triangulación como procedimiento de análisis para las investigaciones educativas*. Ed. Redhecs.

- Van Arcken, H. (2013). La Escuela Nueva. *Pedagogía Docente*.  
<https://pedagogiadocente.wordpress.com/modelos-pedagogicos/la-escuela-nueva/>
- Vasallo, J. (2021). Educación rural en tiempos de pandemia. *CrossMediaLab*.  
<https://www.utadeo.edu.co/es/articulo/crossmedialab/277626/educacion-rural-en-tiempos-de-pandemia>
- Vázquez, M. J. (2004). Immanuel Kant: el giro copernicano como ontología de la experiencia  
 Madrid. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, (18), 69-93. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Endoxa-20046407A859-1396-0454-7292-B84781B665B7/immanuel\\_kant.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Endoxa-20046407A859-1396-0454-7292-B84781B665B7/immanuel_kant.pdf)
- Viteri, G. (2002). *Situación actual de la educación en el Ecuador*.  
<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2006/gfvd.pdf>
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 12(1), 119-128.  
<https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1364>
- Zalles, A. (2000). Educación y movilidad social en la sociedad rural boliviana. *Nueva Sociedad*, (165), 134–147.
- Zapata, D., y Mayo, G. E. (2014). Actividades de las guías de aprendizaje de escuela nueva promotoras de interacción social en escolares de centros educativos rurales de Marinilla. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia Seccional Oriente, Colombia.  
[http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7062/1/DianaZapata\\_2014\\_escuelanueva.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7062/1/DianaZapata_2014_escuelanueva.pdf)
- Zuluaga, M. F. (2020). Sustitución de cultivos ilícitos en Colombia. *Política Exterior*  
<https://www.politicaexterior.com/sustitucion-de-cultivos-ilicitos-en-colombia/>