

**NARRATIVAS DOCENTES EN ESCUELAS RURALES COLOMBIANAS**

**Albeiro Rodríguez Acevedo**

Tesis doctoral presentada como requisito para optar al título de:

**Doctor en Educación y Sociedad**

Director:

**José Raúl Jiménez Ibáñez, PhD**

**Universidad de La Salle**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Doctorado en Educación y Sociedad**

**Bogotá, D.C., mayo de 2024**

Rector

**Niky Alexander Murcia Suárez, FSC.**

**Bogotá, D.C., mayo de 2024**



Rector

**Niky Alexander Murcia Suárez, FSC**

Vicerrector Académico

**Cristhian James Díaz Meza, FSC**

Decano Facultad de Ciencias de la Educación

**Diego Fernando Barragán Giraldo, PhD**

Director de programa

**Carlos Valerio Echavarría Grajales, PhD**

Subsistema de investigación

**Educación, Lenguaje y Comunicación**

Subsistema de investigación

**Lenguaje, Comunicación y Subjetividades**

Coordinadora del subsistema de investigación

**Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, PhD**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

**Presidente del jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

**Bogotá, D.C. mayo de 2024**

## **Dedicatoria**

A Dios por la vida, la familia y las oportunidades.

A mi familia por su compañía y consejo.

A mi hijo por ser mi motor y motivación.

A todos los colegas y amigos que aportan y fortalecen a la construcción de sociedad  
desde la educación

*Albeiro Rodríguez Acevedo*

## **Agradecimientos**

Doy gracias al creador, al maestro de maestros quien me encaminó al desarrollo de este proyecto académico personal y me lleva al alcance de cada una de las metas propuestas. También agradezco a mis padres, quienes con su ejemplo y dedicación me mostraron que la educación es el camino para el desarrollo humano y social. Igualmente, a mi familia, quienes al ser educadores también me dieron su apoyo incondicional con el compartir de sus experiencias y con cada una de las palabras de aliento y fortaleza en este vaivén de emociones y situaciones que transcurrieron durante este recorrido.

Además, quiero expresar mi inmensa gratitud a todos los docentes rurales que con esfuerzo y dedicación trabajan por el desarrollo de la ruralidad de este país, aportando con sus granitos de arena en los lugares más recónditos de la geografía; son mi ejemplo y motivación para aportar en el reconocimiento de su labor y la reivindicación de ellos en la sociedad. Finalmente, a cada uno de los docentes rurales que cooperaron con las narrativas de sus experiencias, que soportan la realidad de sus contextos rurales, siendo ejes de transformación de nuestra patria.

## Resumen

Esta tesis doctoral presenta un estudio cualitativo de investigación narrativa que se realizó con 15 docentes que se desempeñan en contextos rurales de diferentes departamentos colombianos. El estudio parte de la necesidad de reconocer que la ruralidad configura la subjetividad de los docentes que se desempeñan de maneras particulares, desde diferentes aspectos (narrativas, prácticas pedagógicas, aspectos familiares y emocionales), ya que los docentes rurales se convierten en eje transformador de las comunidades donde se desempeñan, siendo consejeros, amigos, jardineros y, principalmente líderes, que dejan huellas imborrables a donde van.

El objetivo del estudio consistió en analizar la configuración de la subjetividad del maestro en Colombia desde su ejercicio en contextos rurales con el modelo de Escuela Nueva, identificando las diferentes tensiones entre el modelo, la educación rural y la práctica en el aula desde sus propias miradas, además de las tensiones personales, sociales y pedagógicas que se yuxtaponen en la configuración de la subjetividad del maestro rural.

Así mismo, la investigación se posiciona desde el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y el método de Análisis Crítico del Discurso (ACD) relacionando las narrativas de profesores sobre la práctica pedagógica en sus respectivos contextos, además de la interacción con los estudiantes y las comunidades para reivindicar y posicionar la voz del maestro rural frente al modelo de Escuela Nueva que implementan en sus escuelas; encontrando que el contexto de conflicto y ruralidad en Colombia plantea desafíos únicos para la educación; incluyendo limitaciones de recursos, diversidad cultural y lingüística, y la necesidad de adaptar las prácticas educativas a las realidades locales.

*Palabras clave:* Escuela Nueva, narrativas docentes, subjetividad, Educación Rural.

## Summary

This doctoral thesis presents a qualitative narrative research study conducted with 15 teachers working in rural contexts in different Colombian departments. The study is based on the need to recognize that rurality shapes the subjectivity of teachers who work in particular ways, from different aspects (narratives, pedagogical practices, family and emotional aspects), since rural teachers become the transforming axis of the communities where they work, being counselors, friends, gardeners and, mainly, leaders, who leave indelible traces wherever they go.

The objective of the study focused on analyzing the configuration of teachers' subjectivity in Colombia from their practice in rural contexts with the Escuela Nueva model, identifying the different tensions between the model, rural education and classroom practice from their own perspectives, as well as the personal, social and pedagogical tensions that are juxtaposed in the configuration of rural teachers' subjectivity. Likewise, the research is positioned from the interpretive paradigm with qualitative approach and the method of Critical Discourse Analysis (CDA) relating the narratives of teachers about the pedagogical practice in their respective contexts, in addition to the interaction with students and communities to vindicate and position the voice of the rural teacher against the Escuela Nueva model that they implement in their schools; finding that the context of conflict and rurality in Colombia poses unique challenges for education; including resource limitations, cultural and linguistic diversity, and the need to adapt educational practices to local realities.

*Keywords:* New School, teacher narratives, subjectivity, Rural education.

## Tabla de contenido

Introducción .....	14
Proceso metodológico.....	20
Contextualización y desafíos de la investigación .....	22
<i>Objetivo general</i> .....	22
<i>Objetivos específicos</i> .....	22
Sistema educativo .....	24
Política pública educativa .....	26
<i>Políticas públicas educativas</i> .....	29
<i>Política pública en educación rural</i> .....	34
Modelo escuela nueva.....	38
Práctica pedagógica en la educación rural .....	42
<i>Subjetividad del maestro rural</i> .....	43
Revisión crítica del campo de conocimiento .....	47
<i>Investigaciones en educación rural</i> .....	48
<i>Investigaciones en subjetividad y educación</i> .....	59
<i>La narrativa en la investigación educativa</i> .....	66
Diseño del estudio.....	74
<i>Paradigma interpretativo</i> .....	75
<i>Investigación narrativa y análisis crítico del Discurso</i> .....	80
<i>Investigación narrativa</i> .....	80
<i>Análisis crítico del discurso</i> .....	82
<i>Investigación narrativa – análisis crítico del discurso</i> .....	85
<i>Proceso investigativo</i> .....	89
<i>Entrevistas en perspectiva narrativa</i> .....	95
Políticas públicas en educación rural.....	99
El modelo escuela nueva para la escuela rural en Colombia.....	101
Relaciones de poder en la ruralidad.....	113

Normatividad de educación .....	125
Tensiones, poder y subjetividad .....	135
Escuela y ruralidad .....	140
Escuela rural en Colombia.....	141
Ruralidad y modelo escuela nueva en Colombia.....	143
Contexto de la educación rural en Colombia.....	150
Condiciones de la escuela rural en Colombia.....	154
Tensiones, poder y subjetividad .....	162
Formación y experiencia docente .....	167
Formación profesional docente.....	168
Cambios y contexto de la formación docente en la ruralidad en Colombia .....	180
Experiencias y prácticas pedagógicas en la ruralidad colombiana .....	188
Tensiones, poder y subjetividad .....	218
Conclusiones.....	221
Recomendaciones .....	227
Referencias Bibliográficas .....	230

## Lista de tablas

<b>Tabla 1:</b> Políticas públicas .....	30
<b>Tabla 2:</b> Políticas públicas en educación rural .....	35
<b>Tabla 3.</b> Investigaciones en educación rural .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Tabla 4.</b> Investigaciones en la subjetividad en educación .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Tabla 5.</b> Investigaciones de narrativas en educación .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Tabla 6.</b> Relaciones y diferencias entre los métodos de análisis ..	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Tabla 7.</b> Carcterización de los maestros rurales entrevistados	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Tabla 8.</b> Codificación de entrevistas .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>

## Lista de figuras

<b>Figura 1.</b> Variables de la subjetividad del maestro rural .....	23
<b>Figura 2.</b> Ubicación geográfica de los docentes entrevistados .....	93
<b>Figura 3:</b> Categorización .....	9140
<b>Figura 4:</b> Tensiones en juego frente a la configuración de la subjetividad del maestro rural .....	167
<b>Figura 5:</b> Categorización de la escuela rural .....	199
<b>Figura 6:</b> Tensiones en juego frente a la configuración de la subjetividad del maestro rural .....	199
<b>Figura 7:</b> Categorización .....	199
<b>Figura 8:</b> Tensiones en juego frente a la configuración de la subjetividad del maestro rural .....	299

## **Introducción**

Es en el mejoramiento de la calidad educativa del sector rural como se logra desplegar la verdadera fuerza de un país. Por eso se hace prioritario desde los diferentes actores educativos aunar esfuerzos para que poco a poco empiecen a cerrarse sustancialmente las brechas en calidad que se encuentran en la educación rural. Por tal motivo, desde la academia se inicia esta idea de posicionar al maestro de educación básica primaria y rural como agente activo y directo de transformaciones, posicionándolo como eje del reconocimiento de los territorios para que se piense la educación rural desde el territorio donde se inicie la transformación educativa, tomando las experiencias y las realidades del docente, ya que este es quien tiene el conocimiento directo desde la experiencia en la escuela.

Es por esto que a través de esta tesis doctoral se propuso y se pretendió visibilizar al maestro que se desempeña en el sector rural, que convive día a día con la realidad territorial, es quien procura desde su realidad hacer cambios en la sociedad en los contextos más apartados, olvidados y poco visibilizados del país. A la vez se observa cómo este docente rural, apartado de comodidades, conectividad y de su propio contexto familiar, configura su subjetividad desde la práctica pedagógica en la escuela, sus relaciones comunitarias y la transformación de la propia vida.

Para esto se accede a las narrativas de profesores rurales, que comparten su experiencia en la educación rural, mayoritariamente escuelas unitarias (escuelas que por su poca cantidad de estudiantes atienden a niños de diferentes edades y grados, desde

preescolar hasta grado quinto, con un solo profesor para todas las áreas y grupos), o multigrado (condición en donde un solo profesor atiende a más de un grado escolar simultáneamente) para conocer cómo se transforma o configura su subjetividad, siendo este un punto de partida para posicionarlo y darle un lugar prioritario, procurando aportar a la deuda histórica que se tiene con el maestro de este sector, pues algunas investigaciones con enfoque rural tienen en cuenta las estrategias, las metodologías, las características de los contextos, pero nunca al maestro desde la propia práctica.

Así mismo, al tener otros retos y dificultades a las cuales enfrentarse, los maestros se ven “obligados” a sortearlos de manera creativa y recursiva, lo que lleva a una reconfiguración de sus prácticas pedagógicas particulares, a la vez que reconocen cómo la experiencia de trabajo bajo el modelo de enseñanza de Escuela Nueva se convierte en un ejercicio de transformación y adaptación a los contextos rurales, entendiendo el modelo Escuela Nueva como:

programa diseñado para escuelas con enseñanza multigrado donde uno o dos maestros se encargan de los cinco grados que corresponden al ciclo de primaria en Colombia. Las altas tasas de repitencia motivadas por la deserción temporal de los niños campesinos que colaboran con sus padres en las épocas de cosecha fue uno de los problemas al que el programa quiso encontrarle solución. (Villar, 2010, p. 360)

Este modelo es una apuesta propia de la educación rural en Colombia que pretende generar un diálogo entre el contexto y la realidad de la enseñanza llevando al maestro a reflexionar las relaciones entre este modelo, la educación rural, la práctica y el trabajo de aula; influenciadas, además, por las relaciones sociales y comunitarias propias del contexto escolar inmediato.

Para contar con información válida es necesario hacer un recorrido por el país desde las narrativas de los docentes identificando las vivencias de los maestros, lo cual implica comprender cómo un conjunto de experiencias del diario vivir configuran al maestro según sus contextos, dando significado a la acción humana y a las

vivencias individuales dentro de contextos significativos que configuran la ‘situación biográfica’ de los individuos, es decir, la forma específica en que estos se sitúan en la vida para adquirir, construir e interpretar los significados que les presenta su cotidianidad. (Arévalo, 2019. p. 256)

Es aquí donde se analizó cómo la interacción social y cultural influye en los aprendizajes y aporta a la configuración de la subjetividad del maestro en las escuelas rurales, incorporando elementos conceptuales, teorías pedagógicas y psicológicas en diferentes contextos en el campo educativo, aportando al conocimiento y reconocimiento de la población rural colombiana, que busca reivindicar la educación rural frente a los contextos nacionales y, más aún, a la labor del maestro que desempeña y configura en su contexto particular.

Este proceso de reconocimiento por parte del docente reconoce a la educación como un proceso social y de subjetivación, que busca generar cambios sociales y culturales, especialmente en la educación rural, partiendo de la configuración de la subjetividad de los maestros en distintos territorios, tema que poco se ha explorado desde la perspectiva docente, ya que se tiene una visión desde las políticas o experiencias significativas de implementación de diferentes modelos propuestos por el gobierno, motivo por el que se busca posicionar al maestro rural y sus narrativas, así como la forma en la que la experiencia en este campo configura su subjetividad, aportando a la educación en cuanto a

la identificación de algunas características particulares de la educación rural y cómo estas experiencias son plasmadas desde la visión del docente.

Así mismo, se identifica la educación como un dispositivo de subjetivación de todos los actores que intervienen en el acto educativo como una práctica cultural y política que recae en procesos sociales, a través de los cuales busca identificar cómo el contexto rural de la escuela modifica o reconfigura al maestro a través de las interacciones con la comunidad y la cultura del lugar, y la forma en que se adapta e integra al contexto. Así mismo, la comunidad es permeada por el maestro y su subjetividad, es la transición del sujeto a individuo, es decir, el proceso de cambio de un miembro de un colectivo a ser reconocido por su singularidad como ser irreplicable por sus acciones, pensamientos, sensaciones, experiencias y representaciones: es allí donde se posiciona el maestro como sujeto actor y transformador del contexto, el maestro es quien desarrolla una sinergia que implica una reconfiguración.

Este trabajo efectúa aportes directos al campo de la educación rural, lo que permite visualizar en el contexto algunas realidades educativas colombianas, partiendo de las narrativas de los docentes rurales bajo la estrategia de ACD (Análisis Crítico del Discurso), con la cual se busca una propuesta de integración metodológica entre la investigación narrativa y el ACD que lleve a extraer el mayor provecho a las narrativas recolectadas, buscando reposicionar la educación rural y la configuración del maestro desde la diversidad de algunos ambientes educativos rurales.

En suma, es el estudio de la configuración de la subjetividad desde la perspectiva cultural y de autocomprensión del individuo, de acuerdo con el campo educativo donde se genera una conciencia subjetiva, referida “al conocimiento del individuo del lugar subjetivo

y de la tendencia conductual en el conocimiento, que a menudo se refleja en su personalidad independiente y en sus percepciones únicas, las cuales se muestran en las actividades prácticas” (Freire, 2005, p. 24).

Este horizonte permite la proyección social de la labor docente en el sector rural, a la vez que busca la comprensión de las acciones de los sujetos en la práctica educativa desde un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, profundizando en una visión de la labor docente relacionada con la identificación e interpretación de las acciones. De igual forma, la investigación narrativa se ha desarrollado como una estrategia para posibilitar la interpretación, comprensión y búsqueda de significados de la vida y la acción del ser. Desde una perspectiva del lenguaje, se configura la experiencia vivida, como elemento fundamental de interpretación y comprensión de las realidades, considerando la narrativa como la forma de reconocer la subjetividad, porque los participantes construyen y reconstruyen la realidad desde el lenguaje.

Finalmente, es importante mencionar que esta tesis se desarrolló en cuatro capítulos, con el objetivo de describir detalladamente los marcos de ideas establecidos para el desarrollo de la investigación. En el primer capítulo, denominado proceso metodológico, se presenta el marco general de la investigación, describiendo los diferentes aspectos del planteamiento del problema y las bases teóricas, epistemológicas y de investigación, al tiempo que se describe la metodología y su desarrollo, con especial énfasis en la configuración de la subjetividad del docente. El segundo capítulo hace referencia a las políticas públicas en educación rural y en cómo estas interactúan con las dinámicas propias de la educación en contexto, a la vez que se analizan las diferentes dinámicas de poder que están determinadas por aspectos culturales, sociales, económicos e incluso éticos, desde un

análisis cohesionador con las narrativas de los docentes. El capítulo tercero, “Escuela y ruralidad”, plantea desde cuatro ejes la situación de la educación rural, su contexto, el conflicto, la disposición y, finalmente, las instalaciones de la escuela, visualizando cómo la interacción entre estas y las narrativas —resultado de las entrevistas— posibilitan un diálogo sobre las fortalezas y las debilidades que presentan estos espacios en el desarrollo del proceso educativo de los niños desde la perspectiva del docente que convive y desarrolla su práctica en la ruralidad. Finalmente, el capítulo cuarto se enfoca en la formación profesional docente, los cambios en dinámicas, contextos y demás aspectos que influyen en la labor académica en la ruralidad, lo anterior desde una perspectiva experiencial de los entrevistados que, a su vez, dialoga con la realidad del país.

## **Proceso metodológico**

A pesar de las complejas características del territorio, su distribución geográfica, su riqueza cultural y el respeto por las tradiciones y la autonomía de las diferentes comunidades que conforman nuestro país, Colombia ha buscado históricamente mejorar la cobertura y la calidad de la educación; desde la “Revolución en marcha” de López Pumarejo (quien procuró la creación de nuevas escuelas, formación de docentes, educación para adultos, enfoque en la educación rural), pasando por las reformas educativas del 70, la Ley general de educación de 1994, los diferentes planes decenales de educación, hasta los diferentes programas e iniciativas de fortalecimiento educativo que se desarrollan en la actualidad, se ha demostrado la complejidad de esta tarea y se sigue trabajando en ello.

Por esto la educación primaria rural, es uno de los mayores retos, pues se observan marcadas brechas frente a la educación urbana, la cual establece la división de los niveles de educación en primaria, secundaria industrial, profesional y artística desde 1903 con la Ley 39 (Ley Orgánica de Instrucción Pública), reglamentada por el Decreto 491 de 1904 (por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción pública), dividiendo a su vez la educación en urbana y rural.

Luego con la concepción del modelo de tecnología educativa en los años 60 del siglo XX, derivado de las políticas internacionales para los sistemas educativos en América Latina, se procuró la estandarización del sistema educativo, permitiendo que se enseñara lo mismo en el sector urbano y rural con el fin de ir cerrando las brechas existentes. De esta manera, se garantizaba que las personas tuvieran acceso a los mismos contenidos; la aparición del modelo de Escuela Nueva en Colombia en 1976 fue una “respuesta a los

diversos problemas presentes en la educación primaria rural y como un modelo que buscaba superar las limitaciones del programa de Escuela Unitaria impulsado por la Unesco a partir de 1961” (Villar, 2010, p. 360). Dicho modelo fue planeado y diseñado de manera que permitiera atender en un salón de clases a todos los alumnos, garantizando flexibilidad en la promoción y escolaridad completa. Asimismo, emplea métodos de enseñanza y aprendizaje activo que involucra a los padres de familia en la formación de los estudiantes, convirtiéndose en una estrategia clave para el aumento de la cobertura y la calidad de la educación en las zonas rurales. Esta situación nuevamente agudiza la brecha, debido a que ya no es la misma educación estandarizada que proponía la tecnología educativa, sino que ahora se cuenta con un modelo para la educación urbana y otro para la educación rural, que depende de los recursos, la cantidad de estudiantes y la cantidad de docentes, entre otros; constituyendo una educación diferenciada —contrario a lo esperado— pues se proyectaba el modelo que generaría una adaptación al sistema, aunque se constituyó en un modelo paralelo.

Desde el inicio, numerosos estudios se han enfocado en la investigación de las políticas educativas, la evaluación del modelo de la Escuela Nueva, sus características, relevancia y evolución, entre los que se encuentran: “Una mirada a la Escuela Nueva” (Narváez, 2006); *De la Escuela Nueva la Constructivismo: un análisis crítico* (Zubiría, 2003); *Pertinencia del modelo escuela nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura* (Giraldo y Serna, 2016), las cuales se enuncian desde el análisis del modelo y desde diferentes aspectos técnicos y pedagógicos, desde una mirada de los estudiantes, y de los resultados, sin tener en cuenta la experiencia y la práctica del maestro.

Por esto se propende por el reconocimiento de la experiencia del maestro de educación básica primaria que desempeña su praxis en el sector rural, el conocer al maestro y conocer cómo fue ese inicio en la ruralidad y cómo esta práctica lo ha construido y deconstruido como docente, ser social y ser humano; se enfatiza en cómo se caracteriza su subjetividad, y, en definitiva, por su ser y su práctica.

### **Contextualización y desafíos de la investigación**

A continuación se dan a conocer los objetivos de la investigación

#### ***Objetivo general***

Analizar la configuración de subjetividad del maestro en Colombia desde contextos rurales con el modelo de Escuela Nueva.

#### ***Objetivos específicos***

Explorar los factores que intervienen, se entrecruzan y yuxtaponen en la configuración de la subjetividad docente.

Conocer las tensiones personales, sociales y pedagógicas de los docentes rurales que trabajan el modelo Escuela Nueva.

Identificar relaciones entre el modelo Escuela Nueva, la educación rural, y la práctica en el aula desde una la mirada de los docentes en contextos rurales

Estos objetivos proponen claridad y orientación, toda vez que ayudan a la delimitación y el enfoque de las tareas que se desarrollan en el marco de la de la investigación.

Es así que para poder individualizar y caracterizar los diferentes elementos que intervienen en la configuración de la subjetividad del maestro rural, se planteó la ambigüedad de las relaciones entre cada variable, y se muestra una representación que permite al lector plantear diversas configuraciones y relaciones entre estas.

### Figura 1

*Variables de la subjetividad del maestro rural.*



*Nota.* Elaboración propia.

Con esta representación se plantean las complejas y estrechas relaciones entre las categorías más relevantes, en donde todas hacen parte de su estructura, dando forma y solidez a la figura que representa la investigación, es decir, que la idea central está dada en la subjetividad del maestro rural y cada arista constituye una variable importante para tener en cuenta influyendo de manera directa. Igualmente, se propone en la parte superior, aquellas que se consideran más amplias, como lo son: escuela, ruralidad y políticas públicas, la cuales afectan el quehacer docente, además se plantea cómo las prácticas pedagógicas son afectadas por estas.

## **Sistema educativo**

Hoy en día el sistema educativo colombiano se encuentra distribuido en varios niveles: educación inicial (preescolar), educación básica primaria (1-5 grado), educación básica secundaria (6-9 grado), educación media (10-11 grado) y educación superior, el cual se encuentra reglamentado y vigilado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Así mismo, es el Estado por intermedio del MEN quien selecciona a sus docentes mediante la presentación de algunas pruebas generales y el análisis de los estudios cursados por los candidatos para ocupar los cargos de docentes y directivos docentes en el sector público. De esta manera, se espera seleccionar a los mejores maestros, siendo ellos mismos quienes seleccionan el lugar en donde trabajarán, muchas veces con el desconocimiento del contexto y sus características, llegando a enfrentar grandes retos. Es por ello por lo que, en algunas ocasiones, docentes sin ninguna experiencia y poco conocimiento sobre las particularidades de la educación rural llegan a lugares apartados en donde no logran adaptarse fácilmente, llevando procesos arduos y complejos que les permitan adaptarse a estos contextos.

Por lo anterior y, según datos del MEN (2021) relativos a su distribución, el sector (rural – urbano) identificó que de los 58.856 docentes oficiales que se desempeñan en el nivel de básica primaria en el sector rural, el 67 % son mujeres frente a tan solo el 33 % de hombres. Esto genera una reflexión sobre por qué esta amplia diferencia según género, y cuál es su incidencia en la práctica. De igual manera, el 45 % de los docentes poseen títulos de licenciados, encontrando en segundo lugar que el 18 % de los docentes rurales en Colombia son normalistas superiores, y solo el 18 % del total tiene por lo menos un

postgrado; estas cifras son bastante diferentes en cuanto a porcentajes de los docentes de otros niveles o áreas de enseñanza.

De igual manera, y teniendo en cuenta las cifras anteriores, es importante afirmar que en el país se implementan algunas estrategias y proyectos, entre los cuales están Proyecto de Educación Rural (PER), Plan Especial de Educación Rural (PEER), Programa Todos a Aprender (PTA), Viva la escuela, entre otros; buscando cerrar las brechas entre los resultados que obtienen los estudiantes de los sectores urbanos y los que obtienen aquellos del sector rural.

Hoy en día, la educación en Colombia se enfrenta a varios desafíos y cambios, debido a que se tiene el propósito de buscar el mejoramiento de la calidad educativa y la reducción de las brechas educativas presentes entre los sectores urbanos, rurales y rurales dispersos, para lo cual se busca la implementación de planes, programas y metodologías que, como lo plantea Moreno y Vargas (2020), presentan resultados variados, en cuanto a cobertura y calidad, pues estos deben estar estructurados teniendo en cuenta las particularidades de cada territorio.

Tal como lo propone Gómez (2021), las brechas tanto en la educación urbana y rural como en los diferentes estratos socioeconómicos continúan lejos de ser niveladas, siendo la ruralidad la menos favorecida, esto debido a recursos, cantidad de beneficiarios y su relación con la inversión realizada, ya que se necesitan grandes inversiones que favorecerían a poca población, situación que pone en jaque a quienes implementan las políticas en el sistema educativo colombiano, que busca siempre hacer una inversión que favorezca a la mayor cantidad de la población. Caso observable con la conectividad y la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), pues de acuerdo

con lo expresado por Rodríguez (2022), este es uno de los elementos mayormente observables en contextos rurales, en donde hay escasez de equipos, servicio de electricidad o conectividad, aspectos fundamentales para la integración de dichas tecnologías a los procesos de enseñanza aprendizaje de nuestros niños, niñas y adolescentes

Durante la pandemia, las TIC se convirtieron en uno de los sistemas que apoyaron con mayor eficiencia la educación remota, y permitieron tanto a docentes como a estudiantes que esta transición fuera menos traumática. De igual manera, la falta de estas herramientas tecnológicas en la ruralidad develó algunas falencias de los docentes en el uso adecuado y eficiente de las mismas, observando abruptos cambios en las dinámicas educativas, lo que lleva a buscar formas de actualización de los sistemas de formación y actualización docente, como lo plantea Ospina y Pérez (2023), señalando que “el mejoramiento de la calidad educativa depende de la actualización y mejoramiento de los procesos de formación de los docentes, la cual ha mostrado avances, pero la implementación efectiva sigue siendo un desafío importante” (p. 83), pues la calidad educativa en la ruralidad y frente al sin número de brechas y falencias, está directamente marcada por la capacidad de adaptación del maestro

### **Política pública educativa**

El Estado colombiano desarrolla diferentes políticas enfocadas al mejoramiento de la calidad a nivel educativo, aunque estas “no favorecen necesariamente a todos los asociados y no siempre resuelven sus problemas. En ocasiones, solo los conduce a situaciones manejables que garantizan gobernabilidad” (Cortés, 2004, p. 77), lo cual conlleva que en ocasiones las decisiones tomadas no aportan lo suficiente al mejoramiento proyectado. Esta situación es específica a nivel educativo en donde dicha política pública parte de

organismos de crédito externos e internos, los pactos o declaraciones suscritos ante la comunidad internacional, la propuesta gubernamental, los requerimientos de grupos alternativos (por ejemplo, La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y, como es obvio, se deben tener en cuenta los recursos disponibles. (Cortés, 2004, p. 77)

Dentro de las políticas establecidas actualmente por el gobierno que tienen incidencia directa en la educación, se encuentra el Decreto No. 1793 del 21 de diciembre de 2021, sobre el Presupuesto General de la Nación (PGN) que, para 2022 la destinación para la educación es de 49.4 billones de pesos, siendo este el más alto del PGN y el más alto de los últimos años, aunque en contramedida se puede observar que esto es una reducción en el porcentaje de dinero destinado al sector, teniendo en cuenta que se pasó del 16.5 % en 2019 y al 14.1 % en 2022 —el dinero aumentó pero en menor medida a las proyecciones de crecimiento económico—. Lo anterior implica que Colombia se encuentra en desventaja de inversión frente a los demás países, encontrándose en último lugar de América Latina y por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Así mismo, aunque el presupuesto pareciese grande, de los 49.4 billones de pesos asignados para 2022, según el PGN, el 89 % de este rubro está destinado a funcionamiento, es decir, salarios y prestaciones sociales de docentes, administrativos, contratistas y funcionarios, quedando tan solo un 11 % para inversión, lo que demuestra el gran déficit económico en el sector y lo cual justifica la falta de inversión en aspectos importantes como:

- Infraestructura: una gran cantidad de instituciones educativas tienen problemas, fallas e incluso instalaciones insuficientes para la educación de niños y jóvenes.
- Transporte: a pesar de que el gobierno estableció un programa de transporte escolar hace unos años con el objetivo de aumentar la cobertura y mejorar las condiciones de los estudiantes, con el objetivo de acercar a los estudiantes a escuelas secundarias y universidades superiores, se han encontrado numerosos desafíos. Estos desafíos incluyen las condiciones geográficas difíciles del país y la falta de vías terciarias adecuadas.
- Alimentación: uno de los programas gubernamentales destinados a este propósito es el Programa de Alimentos para Escolares (PAE), que tiene como objetivo mejorar la nutrición de los niños conectados con el Sistema Educativo, proporcionando alimentación a todas las escuelas públicas del país. Desafortunadamente, este programa se ha convertido en un foco de corrupción, ya que en ocasiones se prioriza el lucro sobre el bienestar de los estudiantes, a menudo brindando un servicio cuestionable.

Aunque se ve el incremento, este se da mayormente en educación superior, para educación básica primaria se hace un recorte de un billón de pesos, pues se pasa de 1.6 billones a tan solo 0.6 billones para el 2022, todo lo cual logra afectar significativamente el sistema educativo, la educación primaria y al sector rural.

Por otra parte, el gobierno nacional desarrolla programas y proyectos enfocados en el mejoramiento de la calidad de la educación, algunos son exitosos y con objetivos

específicos que se debilitan por causa de la reducción del presupuesto y redundando en el retroceso o estancamiento de los resultados en educación por parte de los estudiantes.

### ***Políticas públicas educativas***

El planteamiento de las políticas públicas educativas en Colombia está principalmente desarrollado desde cuatro componentes que son:

- Cobertura: cuyo objetivo consiste en maximizar las posibilidades de acceso a la educación por parte de la población en los diferentes niveles de escolaridad, especialmente, en las zonas rurales y marginales del territorio.
- Calidad: asegurar que la educación ofrecida en el país sea de la mayor calidad posible, se brindan orientaciones y lineamientos en el sector.
- Eficiencia: eje enfocado en el fortalecimiento en la gestión de los recursos y la optimización de los gastos en esta cartera, lo cual genera políticas y diversas orientaciones.
- Pertinencia: en este eje el Gobierno Nacional diseña políticas que permitan la alineación de la oferta educativa con las necesidades del país, el mercado laboral y las necesidades de contextos y ciudadanos.

A continuación, se presentan las principales políticas educativas en estos cuatro ejes mencionados.

**Tabla 1.**

*Políticas públicas*

ENFOQUE	LEY-NORMA-ESTRATEGIA	DISPOSICIÓN	PROPÓSITO
COBERTURA	Ley 1804 de 2016	Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones	<p><b>Artículo 1°. Propósito de la ley.</b> La presente iniciativa legislativa tiene el propósito de establecer la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral en el marco de la Doctrina de la Protección Integral.</p> <p>Con ello busca fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de edad, así como la materialización del Estado Social de Derecho.</p>
	Decreto 1075 de 2015.	incluye disposiciones para la implementación del PAE	Tiene como propósito, aportar a la política de permanencia escolar de los niños, niñas y adolescentes, brindando un complemento alimenticio en la escuela.
	Ley 1618 de 2013	Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.	<p><b>Artículo 3°. Principios.</b> La presente ley se rige por los principios de dignidad humana, respeto, autonomía individual, independencia, igualdad, equidad, justicia, inclusión, progresividad en la financiación, equiparación de oportunidades, protección, no discriminación, solidaridad, pluralismo, accesibilidad, diversidad, respeto, aceptación de las diferencias y participación de las personas con discapacidad, en concordancia con Ley 1346 de 2009.</p>
	Programas de Subsidios y Apoyo Económico	Becas y subsidios	<p>Iniciativas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser pilo paga.</li> <li>• Becas ICETEX</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gratuidad para la educación superior en universidades públicas.</li> </ul>
	<b>Ley 1620 de 2013</b> de <b>Programa de Jornada Única</b>	<p>Brinda orientaciones para la implementación de la jornada única en instituciones educativas públicas, buscando extender la jornada educativa con el propósito de mejorar la calidad</p> <p>Implementa la jornada única en los colegios públicos para extender el tiempo de clases y mejorar la calidad educativa, brindando una cobertura más completa en la formación académica</p>
	<b>Ley 30 de 1992</b> <b>Red Nacional de Educación</b> y <b>Ley 115 de 1994</b> <b>para la Ciencia y la Tecnología</b>	<p>Busca promover la educación técnica y tecnológica en la educación media y superior, con el fin de brindar herramientas de formación en ciencias y tecnología.</p>
<b>CALIDAD</b>	<b>PND 2018-2022</b> y <b>PND 2022-2026</b>	<p>Contempla diferentes programas y estrategias buscando mejorar la calidad y disminuir la deserción, con la implementación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estándares de calidad</li> <li>• Derechos básicos de aprendizaje</li> <li>• Lineamientos curriculares.</li> <li>• Formación docente.</li> </ul>
	<b>ICFES</b> y <b>SABER:</b>	<p><b>Estrategia de Evaluación de la Calidad Educativa</b></p> <p>Desarrollo de evaluaciones estandarizadas, (Pruebas Saber, Saber Pro, TYT, entre otras, que pretenden medir el desempeño académico en los diferentes niveles de educación, brindando datos que aportan al análisis y proyección de estrategias de mejoramiento.</p>
	<b>Modelo de Calidad Educativa</b> de	<p><b>Modelo de Calidad de la Educación (MCE)</b></p> <p>Plantea herramientas y parámetros que aporten a la evaluación y mejoramiento de la calidad educativa.</p>
	<b>Ley 715 de 2001</b> <b>Formación y Capacitación Docente</b> y <b>Ley 115 de 1994</b>	<p>Propone estrategias de formación continua a maestros, promoviendo la actualización y profesionalización.</p>

			Becas del MEN y las Secretarías de Educación, para la profesionalización o formación continua a maestros y maestras en Colombia
	<b>Decreto 1075 de 2015:</b>	<b>Política de Evaluación del Desempeño Docente</b>	Propone directrices de evaluación al desempeño de los maestros, manteniendo un alto nivel de los educadores y, por ende, del nivel de calidad.
	<b>Programa de Mejoramiento de Instituciones Educativas</b>	<b>Modelo de Gestión Escolar:</b>	Plantea estrategias en pro del mejoramiento continuo. Propone la implementación de planes de acción enfocados en superar deficiencias y mejorar la calidad educativa
	<b>Ley 1732 de 2014</b>	<b>Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.</b>	Fomenta la educación en Valores y Formación Integral
<b>EFICIENCIA</b>	<b>Ley 715 de 2001</b>	<b>Optimización del Gasto en Educación</b>	Propende por el uso eficiente del presupuesto de educación, proponiendo mejoras en la gestión eficiente del gasto.
	<b>Ley 115 de 1994 y Decreto 1075 de 2015:</b>	<b>Rediseño Curricular y Actualización de Contenidos</b>	Busca estrategias para la actualización y mejoramiento de los currículos, procurando por la pertinencia y eficiencia de la educación
	<b>Política de Evaluación y Acompañamiento Institucional</b>	<b>Modelo de Evaluación Institucional. - GUIA 34 (1998)</b>	Plantea sistemas para la evaluación y seguimiento de las IE, mediante la implementación de planes de mejoramiento.
	<b>Fortalecimiento de la Gestión Administrativa Educativa</b>	<b>Modelo de Gestión Administrativa: GUIA 27:Gestión estratégica del sector (2007)</b>	Propone procedimientos enfocados a la optimización de la administración educativa, lo que redundará en una gestión eficiente de recursos y procesos.
<b>PERTINENCIA</b>	<b>Ley 70 de 1993 y Ley 21 de 1991</b>	<b>Educación Intercultural Bilingüe</b>	Busca promover la educación respetando las lenguas, lenguajes, cultura y demás particularidades de los pueblos indígenas, afrocolombianos y demás, favoreciendo el respeto de la diversidad.

<b>Ley 749 de 2002</b> <b>Ley 115 de 1994:</b>	<b>Programa de Formación para el Trabajo</b>	Favorece la integración de la educación media y superior a las necesidades del mercado laboral, brindando la posibilidad de educación técnica y profesional.
<b>Ley 99 de 1993</b> <b>Ley 1712 de 2014:</b>	<b>Política Nacional de Educación Ambiental</b>	Busca la inclusión de la educación ambiental al currículo de la escuela para que los educandos adquieran habilidades y conocimientos necesarios para el cuidado del medio ambiente
<b>Ley 1146 de 2007 y Ley 1620 de 2013:</b>	<b>Estrategia de Educación en Derechos Humanos</b>	Articula los derechos humanos con el currículo escolar, de manera que se promuevan derechos y deberes.
<b>Decreto 1075 de 2015 y Ley 115 de 1994:</b>	<b>Reformas Curriculares</b>	Plantean estrategias y directrices para la actualización y adaptaciones curriculares pertinentes en pro del aseguramiento de la relevancia y coherencia entre el currículo y las necesidades de los contextos.

*Nota.* Elaboración propia.

La tabla nos muestra algunas de las más importantes políticas diseñadas y establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, en los cuatro ejes descritos. De manera que, se observa que pese a las buenas intenciones del gobierno en procura del mejoramiento de la educación, estas dependen de varios factores que, principalmente, se deben alinear con las necesidades sociales y económicas del territorio y con los objetivos, situación que se observa aun precaria, redundando en la baja efectividad de algunas políticas. Se identifica, principalmente, la falta de alineación de dichas políticas con los contextos socioeconómicos y culturales de las poblaciones, teniendo en cuenta la gran diversidad que tiene el país.

Por otra parte, se considera que en algunas ocasiones los recursos son insuficientes, toda vez que la implementación de políticas no llena las necesidades, requisitos y

presupuestos, se limita su capacidad y calidad, así como se encuentra la desigualdad en dicha implementación, lo cual genera y amplía las brechas educativas en las diversas regiones y grupos sociales.

De igual manera, se encuentra resistencia al cambio por parte de los actores educativos, y para actualizar o modificar las prácticas establecidas se necesitan tiempo, formación, capacitación continua, motivación y asertividad en la comunicación.

Finalmente, existe una falta de monitoreo y evaluación a las políticas, hay una ausencia de mecanismos de evaluación que aporten a la identificación de fallas y falencias para que se logren hacer ajustes, según se observe durante la implementación, pues de no existir un modelo o sistema que mida resultados, se hace imposible conocer el nivel de éxito de una política.

### ***Política pública en educación rural***

La UNESCO en 1961 realizó un piloto de implementación de estrategias flexibles, las cuales aportaban al mejoramiento y cobertura de la educación en los sectores rurales. En 1976 permitió la implementación del ‘modelo Escuela Nueva’ definiéndose como: “Modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano-marginales” (MEN, 2014, p. 7).

Para el trabajo del modelo, el gobierno nacional junto con la Agencia Internacional para el Desarrollo (USAID/AID), la UNICEF y el Plan de Desarrollo Integral para la Costa Pacífica (PLADEICOP) diseñaron y distribuyeron las primeras cartillas del programa que apoyarían la labor con los estudiantes.

Esto repercute naturalmente en la educación ya que Colombia es un país mayormente rural, pues según información del Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC, 2021) para el 2014 “el área geográfica del país era de 114 millones de hectáreas, mientras que el área catastral era de 101,6 millones de hectáreas, de las cuales el 99,6 %, es decir 101,2 millones de hectáreas, son áreas rurales” (IGAC, 2022). Así mismo, y según información del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2021), la población se encuentra mayormente ubicada en el sector urbano con un porcentaje de 71,1 %, en cabeceras municipales, un 7,1 % en centros poblados y tan solo un 15,8 % en el sector rural disperso.

A continuación, se presentan algunas propuestas de políticas públicas específicas para el sector rural

**Tabla 2.**

*Políticas públicas en educación rural*

LEY-NORMA-ESTRATEGIA	DISPOSICIÓN	PROPÓSITO
Ley 115 de 1994	Ley General de Educación Capítulo VI - Educación Rural:	Establece principios para la educación en sectores rurales, proponiendo adaptaciones curriculares de métodos y estrategias, dependiendo de los contextos.
Decreto 1075 de 2015	Capítulo VII - Educación Rural:	Regula situaciones puntuales <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización escolar</li> <li>• Adaptación del currículo</li> <li>• Gestión de recursos</li> </ul>
PNER - 2001	Programa Nacional de Educación Rural	Mejoramiento de la calidad educativa en áreas rurales, mediante: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitación docente</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación curricular</li> <li>• Mejora de infraestructura</li> </ul>
Programa de Educación Rural Integral - 2009	de	Estrategia de mejoramiento de la calidad educativa en zonas rurales	Iniciativas de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de maestros</li> <li>• Actualización curricular</li> <li>• Fortalecimiento de infraestructura</li> </ul>
Programa de Fortalecimiento de Instituciones Educativas Rurales	de	Red de Instituciones Educativas Rurales (2006)	Busca fortalecer redes de escuelas rurales, mediante. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestructura</li> <li>• Recursos educativos</li> <li>• Formación docente.</li> </ul>
Decreto 1075 de 2015		Estrategia de Atención a Escuelas Multigrado	Plantea lineamientos para la educación de escuelas rurales multigrado, mediante la adaptación de métodos pedagógicos.
Plan Nacional de Educación Digital	de	Estrategia de Acceso a Tecnología en Zonas Rurales (2020)	Propuestas para llevar tecnología educativa a la ruralidad, promoviendo y ampliando las oportunidades de acceso a estos recursos en contextos apartados del país.
Ley 1732 de 2014		Educación en Contextos de Conflicto y Paz	Propuestas para fortalecer la educación en regiones afectadas por el conflicto armado.
Programas de Formación de Maestros para el Medio Rural	de	Iniciativas de Capacitación y Formación (formalizado e 2016)	Apartados específicos para maestros rurales, dentro de la proyección de becas o créditos condenables
Política de Inversión en Infraestructura:		Subsidios y Apoyo a la Infraestructura Educativa Rural (2014)	Proyectos de mejoramiento de la infraestructura escolar.

*Nota.* Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la información planteada en la anterior tabla, se puede decir que el Gobierno Nacional ha procurado diseñar políticas enfocadas específicamente en el sector rural, teniendo en cuenta las diferentes particularidades de los contextos. De igual manera, los esfuerzos educativos se han enfocado en brindar educación en centros poblados donde

se tiene una mayor cobertura y cantidad de estudiantes, pues los sectores rurales se encontraban aislados, y de realizar inversión esta es alta, pese a poder atender a pequeñas poblaciones estudiantiles, no obstante, se han venido aunando esfuerzos para hacerle frente a esta problemática.

Es por esto por lo que históricamente se han desarrollado diferentes estrategias que apuntan a la disminución de las brechas en estos sectores. Así, hacia el 2009, el Estado planteó la implementación del Proyecto Educativo Rural (PER), el cual buscaba direccionar la labor del maestro rural y, a su vez, reducir las dificultades relacionadas con calidad y cobertura, a través del diseño e implementación de diferentes estrategias flexibles que tengan en cuenta las características propias de los contextos y las relaciones de la escuela con la familia, la comunidad y la economía.

Como implementación de las mencionadas estrategias flexibles, se adoptó el modelo de Escuela Nueva como un modelo pedagógico propicio para el trabajo de las escuelas rurales, unitarias y multigrado, pues consideraron que el modelo aportaría al mejoramiento de la calidad y a las dinámicas rurales, permitiendo que los estudiantes avancen a su ritmo y que también apoyen a sus familias en las épocas de cultivo y cosecha, las cuales venían siendo un gran obstáculo que desembocaba en un gran problema de deserción escolar.

Hoy en día, además del trabajo con el modelo Escuela Nueva, la atención con el programa de alimentación escolar y el acompañamiento del PTA (Programa Todos a Aprender), se busca continuar y potenciar la educación rural que aún se encuentra en desventaja frente a la urbana y mucho más ante la privada. Los esfuerzos desarrollados aún no son suficientes, pues la dinámica académica y pedagógica en las escuelas rurales está

congelada en el tiempo, tanto en materiales, como en libros, formación docente e infraestructura.

### **Modelo escuela nueva**

Si bien la Escuela Nueva inicia en la década de los setenta como un momento en la historia de la educación en Colombia, esta tiene su origen en el desarrollo de nuevas tendencias simultáneas a la educación tradicional que se gestaban, instalando algunas tendencias educativas europeas y norteamericanas de la mano de John Dewey (Escuela Activa) y Ovidio Decroly (Centros de Interés), generando el movimiento denominado *Escuela Moderna, Escuela Activa o Escuela Nueva*, pues iba en contraposición con la pedagogía o educación que hasta ahora venía siendo desarrollada bajo el modelo tradicional católico.

Dichas tendencias con el tiempo fueron influenciando la educación en diferentes países incluyendo Colombia, donde se adoptaron dichas tendencias que se desarrollaron bajo la denominación de modelo Escuela Nueva, la cual inició en el país en 1975, como:

un intento por dar respuesta a los diversos problemas presentes en la educación primaria de carácter rural, y como un modelo que buscaba superar las limitaciones del programa de Educación Unitaria impulsado por la UNESCO a partir de 1961. (Villar, 2010, p. 360)

Este modelo se origina en Colombia de la mano del profesor Oscar Mogollón, quien desde el trabajo en su escuela rural procuró una forma de optimizar las prácticas pedagógicas por medio de la implementación de diversas estrategias, las cuales posteriormente fueron adoptadas por compañeros de escuelas unitarias (escuelas donde un

solo maestro atiende todos los grados de la educación primaria y preescolar). Es así como dicha estrategia fue creciendo por el departamento de Santander, posicionando a su vez al estudiante desde un rol activo de su propia formación, teniendo responsabilidades y manejo de su propio tiempo según las características económicas del contexto.

Posteriormente, y tras ser reconocida como estrategia de éxito, despertó el interés Vicky Colbert, quien en compañía de Beryl Levinger y Óscar Mogollón optimizaron la propuesta de trabajo, dando nacimiento al *Modelo Escuela Nueva* en Colombia que, poco a poco, fue ganando espacios en la medida que se expandía por diferentes territorios, hasta el punto que el Gobierno Nacional decidió adoptarla como política educativa de atención al sector rural en Colombia, mediante Decreto 1490 de 1990, buscando dar respuesta a las problemáticas de la educación rural que se venían presentando como la deserción, el ausentismo en temporadas de cosecha, la falta de cobertura; proyectando el mejoramiento de la calidad de la educación. Dicho modelo solo ha sido regulado o reglamentado mediante la Ley 115 de 1994 que en el capítulo 4 se refiere a la “Educación campesina y rural”, donde se plantean algunas orientaciones para que las entidades territoriales promuevan esta educación y la ajusten según sus necesidades.

Estas políticas educativas y normas se encuentran vigentes desde su adopción por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) mediante el Decreto 1490 de 1990 hasta la fecha. Por lo tanto, el modelo Escuela Nueva ha estado activo y vigente por más de 30 años, teniendo una perspectiva de modelo pedagógico para la educación rural, con el objetivo no solo de lograr el acceso y retención de los niños en las escuelas, sino “mejorar la calidad de los aprendizajes a través del cambio en el proceso de enseñanza en la escuela y la

formulación de estrategias pedagógicas basadas en los principios de la educación activa centrada en los niños” (Villar, 2010, p. 358).

Es tal el éxito que ha tenido el modelo Escuela Nueva en diferentes lugares donde existen condiciones educativas similares a las colombianas, en cuanto a población, territorio, economía y condiciones de vulnerabilidad, está siendo implementada en países como: “Brasil, Chile, El Salvador, Filipinas, Guatemala, Guyana, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uganda, India, Vietnam y Timor” (Fundación Escuela Nueva, 2021); apoyada por USAID y UNICEF como estrategia de mejoramiento de la calidad, siendo además reconocida entre las tres mejores experiencias educativas a nivel mundial.

Desde su primera distribución, estas primeras cartillas han sido actualizadas en dos ocasiones —solo en su presentación visual— mientras el contenido continúa siendo prácticamente el mismo. Dichas cartillas fueron diseñadas y publicadas en 1987, con una reimpresión en 1989, aunque estas presentaban dificultades de impresión debido a la tipografía y tecnología de la época para este fin; posteriormente se rediseñaron para su segunda entrega y, finalmente, la última actualización se realiza en 2010, presentando las que hoy en día se entregan en la mayoría de las escuelas rurales colombianas por parte del MEN. Por lo tanto, se consideran desactualizadas en muchos temas; además, a la fecha el Estado solo distribuye las guías de las áreas de matemáticas y lenguaje a las sedes focalizadas por el Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional.

Otra dificultad encontrada en el trabajo con este modelo es que las guías fueron elaboradas solo a partir del grado segundo, lo que conlleva que haya una brecha o salto metodológico para los estudiantes que cursan grado primero y preescolar, lo cual, en una

escuela unitaria, dificulta en gran medida el trabajo del maestro rural, quien debe apropiarse de diversas estrategias para abordar su práctica pedagógica desde diferentes metodologías al mismo tiempo, situación que hace que “se genere un alto grado de heterogeneidad y dispersión, y aún contradicciones, entre valores y prácticas pedagógicas, y entre materiales, textos y contenidos” (Gómez, 2010, p. 297).

El modelo de Escuela Nueva hoy en día cuenta únicamente con el material de lenguaje y matemáticas en algunas de las sedes rurales, pues la cobertura de dichas guías ha ido disminuyendo con los años, motivo por el cual en la escuela solo se aplican algunas estrategias (Gobierno Escolar, CRAs, guías de algunas áreas), teniendo el maestro que solventar las demás faltantes del modelo original. Por esta razón, aunque se promulgue dicho modelo a nivel nacional, la realidad de la escuela es muy diferente.

Lo anterior nos invita a pensar que entre 1990 y 2022, es decir, por más de 30 años se ha venido desarrollando la misma estrategia de enseñanza en el país con mínimos cambios. Además, es importante comprender que el mundo va cambiando a pasos agigantados mientras la educación y la forma de enseñar ha quedado estancada, o por lo menos para los sectores rurales de Colombia.

El modelo de Escuela Nueva presenta una perspectiva de amores y odios, toda vez que algunas investigaciones muestran las dos caras de la moneda. Autores como Gutiérrez y Rodríguez (2021), muestran cómo se fomenta el aprendizaje activo y participativo, redundando en la mejora de la comprensión, a la vez que este también “ha logrado una adaptación significativa en contextos rurales, proporcionando una estructura educativa flexible que permite a los estudiantes aprender en entornos desafiantes” (López, 2022, p. 85). Así mismo, investigaciones recientes demuestran las fortalezas del modelo frente a la

capacidad de promover la autonomía y la responsabilidad en el estudiantado, lo cual aporta a su formación integral, (García & Morales, 2023).

Por otra parte, se observa que “a pesar de las intenciones del modelo Escuela Nueva, la implementación desigual y la falta de recursos adecuados han limitado su eficacia en varias regiones, especialmente en áreas más empobrecidas” (Martínez, 2022, p. 91), demostrando, una vez más, que los planteamientos pedagógicos y de política educativa deben ser asumidos de manera particular para las poblaciones rurales y rurales dispersas.

De igual manera, se plantean retos específicos relacionados con la formación continua del profesorado, ya que son ellos quienes se enfrentan a los retos de adaptación de metodologías y estrategias del modelo como lo plantea (Castaño, 2021, p. 78), ya que es allí donde se identifican mayores dificultades pues “la integración curricular en el modelo Escuela Nueva ha presentado dificultades significativas, especialmente en la alineación de los contenidos con los estándares educativos nacionales” (Rodríguez, 2023, p. 106).

### **Práctica pedagógica en la educación rural**

En Colombia existen marcadas diferencias en la práctica pedagógica de la educación rural frente a la urbana, pues las mismas características de los contextos hacen que esto suceda. En la mayoría de los casos un maestro atiende a un grado específico en el sector urbano, mientras que en las escuelas rurales es solo un maestro quien atiende a todos los grados de primaria e incluso preescolar: a esto se le conoce como Escuela Unitaria. En otros casos un solo maestro debe atender a varios cursos (multigrado). Lo anterior, pese a ser una dificultad, ha venido convirtiéndose en una oportunidad para los maestros rurales, quienes diseñan diferentes estrategias que aprovechen estas situaciones.

Así mismo, la formación docente influye en la práctica pedagógica, ya que en la mayoría de ocasiones los docentes formados en universidades realizan sus prácticas en espacios controlados y cercanos, lo que hace que cuando sus egresados se enfrenten a una Escuela Unitaria se vean frustrados ante la dificultad inmediata de asumir los retos que esta plantea; es así como deben iniciar un nuevo proceso de aprendizaje para dar solución a este percance, lo que conlleva un tiempo significativo en el cual las clases se convierten en un espacio de ensayo y error mientras el maestro se acopla al contexto.

Otra característica importante es la de relaciones sociales y administrativas, ya que el maestro de una Escuela Unitaria se convierte en eje de la comunidad siendo él quien apoye muchas situaciones sin tener la preparación adecuada y el conocimiento de diferentes situaciones administrativas que implica su labor.

Por otro lado, están a aquellos docentes formados en Escuelas Normales, quienes durante su formación están en contacto directo con este tipo de contextos, realizando incluso sus prácticas allí, lo que permite que para ellos estas situaciones no sean distantes, sino el pan de cada día, logrando que asuman con mayor facilidad la dinámica y las prácticas pedagógicas de las escuelas que acompañan.

### ***Subjetividad del maestro rural***

Todos los aspectos anteriores inciden directamente en la configuración de la subjetividad de los maestros rurales, así como la práctica y la experiencia *in situ*, generando cambios en la persona y la práctica pedagógica, moldeándolo nuevamente, cambiando algunas ideas, proyectos, formas de trabajar, ver la academia, la comunidad y las problemáticas propias del ámbito en el que se desarrollan, debido a que

la subjetividad del maestro rural involucra una compleja interacción entre las experiencias personales del docente, sus percepciones del entorno educativo y las demandas específicas del contexto rural en el que trabaja. Esta subjetividad influye en cómo los maestros interpretan su rol, enfrentan desafíos y se relacionan con sus estudiantes y comunidades. (Zapata, 2022, p. 35).

Aquí es importante tener en cuenta que cada maestro, en su vida universitaria o como normalista superior, se forma para el desempeño de su labor docente, realiza la práctica pedagógica, conoce los diferentes modelos pedagógicos y muchas generalidades que sirven para visualizar el trabajo que después de egresados desempeñarán en las escuelas rurales. Aunque toda esta teoría es puesta en práctica, no se logra que el futuro maestro realice un proceso de inmersión en ellas o que logre evidenciar las dificultades y particularidades de los diferentes contextos, es decir, que se están preparando para un modelo de enseñanza que no siempre es con el que se van a encontrar en su trabajo.

Dentro de la configuración de la subjetividad del maestro rural es primordial comprender que “el contexto rural no solo presenta desafíos logísticos para los maestros, sino que también moldea su subjetividad al influir en sus expectativas, motivaciones y la manera en que perciben su papel educativo dentro de la comunidad” (Ríos & Morales, 2023, p. 78), siendo esto un aspecto clave y diferenciador de la práctica y el ser maestro en los diferentes sectores de la sociedad, la economía y la cultura.

La Universidad o las Escuelas Normales moldean la subjetividad, las prácticas, las relaciones, pero es la escuela misma la que transforma al maestro rural, pues específicamente en el sector rural se encuentran con la realidad educativa del campo colombiano, con todas sus falencias y necesidades. Es así como el maestro encuentra que

debe asumir seis cursos y la totalidad de las áreas del conocimiento él solo; además de apoyar las diferentes actividades escolares y extraescolares, como el arreglo periódico de las escuelas, el trabajo de proyectos productivos y pedagógicos, debiendo integrarse a la comunidad en donde va asumiendo una posición de liderazgo y convirtiendo a la escuela en el eje de transformación de la comunidad.

Muchos maestros rurales deben lidiar con las problemáticas convirtiéndose en psicólogos, cocineros, celadores, agricultores, ingenieros, consejeros, gestores sociales, administradores y demás funciones de servicios generales, situación para la que ninguno se ha preparado, siendo este, el más fuerte choque emocional y laboral del maestro rural. Esto mismo lleva a que él se compenetre con la comunidad, convirtiéndose en parte activa de la misma, asumiendo roles, costumbres, léxico, reconfigurándose como maestro y como persona, ya que “la subjetividad del maestro rural está marcada por experiencias personales únicas, incluyendo la adaptación a condiciones de trabajo difíciles y la influencia de factores socioeconómicos y culturales en su desempeño y bienestar” (Hernández, 2021, p. 56).

Por otra parte, es importante tener en cuenta que cada una de las aristas del problema identificadas y planteadas anteriormente guardan una sinergia, pues se configuran en diferentes aspectos para tener en cuenta ya que son estos los elementos fundantes de la configuración de la subjetividad del maestro de educación rural, permitiendo de esta manera que se visibilicen como parte de un todo.

Es esto lo que nos lleva a preguntarnos: *¿cómo la experiencia del ejercicio docente configura la subjetividad del maestro en la educación rural colombiana?* El investigador parte de las conversaciones y narrativas de los maestros rurales acerca de sus vidas, sus

prácticas y las relaciones que el diario vivir ha estado configurando entre estas históricamente, hasta hacer del docente, un docente que dialoga, un docente que se reinventa, es decir, se encuentra en un proceso de reconfiguración desde su ser y su hacer; buscando *analizar la configuración de la subjetividad del maestro colombiano desde el ejercicio como maestro en contextos rurales con el modelo de Escuela Nueva* en esta variada geografía regional, social y humana que se encuentra en el país. Además, se *identifican aquellas relaciones entre los modelos de enseñanza rural y la práctica en el aula desde la mirada del maestro en contextos rurales, caracterizando las tensiones personales, sociales y pedagógicas de los maestros rurales, en la medida que se determinan las variables que intervienen, se entrecruzan y yuxtaponen en la configuración de la subjetividad del maestro.*

Todo esto desde el análisis de las narrativas de los maestros rurales, desde donde se observan algunas particularidades que permiten evidenciar varios aspectos de las realidades docentes donde solo se conocen las cifras, pero no se identifica el contexto de las escuelas desde la voz del profesor, de aquel profesor que aún es un referente de su territorio, de su colectividad, aquel maestro que aún es considerado como un ejemplo o un eje de trabajo en la comunidad y que está vinculado, pasando a ser parte de ella de manera activa y permanente, instaurando incluso su núcleo familiar. Es allí donde se logra conocer desde las historias y narrativas en primera persona, cómo funciona y cómo es la aplicación real del modelo Escuela Nueva —no en los contextos ideales que son los que se muestran como experiencias exitosas—, así como sus experiencias, opiniones, deseos, adaptaciones particulares del modelo, entre otras situaciones.

De igual manera, se observa que en ninguna de las investigaciones consultadas se hace relación directa a aquellas experiencias del maestro en el aula, ninguna le da voz a este importante actor; tampoco se tienen en cuenta sus historias, sus experiencias, sus prácticas, sus emociones al momento de enfrentarse al aula rural; no se tiene presente que conversar con un maestro se convierte en una oportunidad de escuchar historias, relatos sobre experiencias escolares, mostrándonos algunas percepciones y saberes únicos desde sus vivencias. Es en estos relatos donde además se conocen de primera mano las características distintivas de las escuelas, de las comunidades, aquellos acontecimientos que hacen de estas experiencias situaciones únicas, inolvidables e irrepetibles.

Por otra parte, se da poca importancia a la documentación narrativa de las experiencias en la escuela por parte de los maestros, teniendo en cuenta que allí radica la riqueza de estas, los relatos, desde donde se comprende el mundo escolar, desde la mirada de quienes lo protagonizan. “De esta manera al tejer sus narraciones, los docentes comunican sus sabiduría práctica, y, al mismo tiempo, permiten a otros destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría” (Suarez et al., 2004, p. 25), dando valor y posicionando al maestro y sus narrativas a nivel investigativo, como protagonistas desde aquellas particularidades que dan forma a la escuela real y no ideal, a la escuela que vive, que siente, no como una construcción fría, sino como el micromundo que comparte y construye comunidades desde el diario vivir.

### **Revisión crítica del campo de conocimiento**

El presente *corpus* se construyó desde tres perspectivas diferentes: investigaciones relacionadas con educación rural, investigaciones sobre la configuración de subjetividad y, por último, investigaciones sobre narrativas de maestros rurales como metodología de

investigación, realizadas a nivel nacional e internacional. Fueron tomadas de las bases de datos SCOPUS, EBSO, ERIC, DIALNET, TESEO, CLACSO, Tesis en Red, y en total se analizaron 52 fuentes, dentro de las cuales hay quince (15) artículos de investigación, treinta y tres (33) tesis doctorales y dos (2) tesis de maestría.

De la revisión crítica de las investigaciones realizadas en este tema, se deben considerar algunos aspectos desde los planteamientos propuestos y los hallazgos de los investigadores, presentando una descripción y análisis de los diferentes documentos, tesis y artículos revisados, de los cuales se toman algunos apartes del proceso de investigación relacionados con las temáticas de interés para esta investigación.

### ***Investigaciones en educación rural***

**Tabla 3.**

*Investigaciones en educación rural*

INVESTIGACIÓN	CATEGORÍA	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIÓN
<i>Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe La nueva ruralidad: conceptos y medición.</i> Yannick Gaudin (2019)	Nueva ruralidad	Presentar una variedad de ideas sobre la ruralidad y los métodos para analizar, caracterizar y medir los espacios rurales, así como sus efectos en la política pública.	Trabajo de investigación analítica sobre los cambios recientes en la ruralidad.	Entender la diversificación productiva y la heterogeneidad rural, permite que los programas públicos de desarrollo territorial y las políticas de apoyo al desarrollo rural sean más efectivos.
<i>Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas</i> (Mendoza, 2004)	Nueva ruralidad	Analizar aspectos de la nueva ruralidad y cómo las nuevas tecnologías han permitido fortalecer procesos sociales, económicos y educativas.		El análisis de las realidades educativas en las zonas rurales requiere una consideración de lo cultural, tanto en su relación externa con la vida campesina que es fundamental para el

				currículo escolar como en su relación interna.
<i>La ruralidad: Análisis de las representaciones del profesorado y propuesta para la enseñanza aprendizaje del compromiso con la ruralidad aplicada en la región del Maule (Chile) Muñoz Canessa (2014).</i>	Ruralidad	Analizar las representaciones que los docentes mantienen frente a la población rural.	Investigación cualitativa - Estudio de carácter propositivo interpretativo.	Sería apropiado que las universidades, en sus programas de capacitación inicial de docentes, abordaran el tema de la ruralidad desde la perspectiva de la complejidad y el compromiso social.
<i>L'ús dialògic de les tic i la participació de la comunitat en entorns rurals i entorns d'extraradi: una oportunitat per a l'èxit educatiu i la superació de desigualtats (Martín Casabona, 2014).</i>	Ruralidad	Mejorar la cohesión social y los resultados académicos. En el contexto de las sociedades informacionales, que requieren habilidades y competencias para seleccionar y procesar información, desde entornos rurales.	Investigación comunicativa– Estudio de caso	Un binomio clave para el éxito educativo y para la superación de la desigualdad educativa y social en zonas rurales es la combinación de una educación de alta calidad basada en la participación de la comunidad y el aprendizaje dialógico.
<i>Análisis de la escuela rural de enseñanza primaria en Cabinda (Angola). Un abordaje organizacional (Bumba, 2017).</i>	Ruralidad.	Buscar el fomento de la profesionalización de maestros y directivos, la dotación de recursos con la participación de las autoridades, nacional y locales.	Ecléctica de carácter descriptivo	Existe escases en las condiciones laborales para el trabajo consistente y eficaz del profesor de primaria rural.
<i>Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del</i>	Ruralidad	Describir las ventajas y desventajas del ámbito rural en comparación con el urbano, según las	Mixto	Para abordar las diversas ruralidades, es inadecuado homogeneizar el sector rural.

<i>profesorado</i> (Herrera y Buitrado, 2015).		evaluaciones de los docentes.		
<i>Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses</i> (García Prieto, 2015)	Escuela rural	Identificar el rumbo de la escuela rural en la sociedad posmoderna en relación con la conexión digital, manteniendo la identidad cultural y territorial.	Estudio bibliográfico	La escuela rural responde a la educación, pero tiene menos recursos o recursos que otras escuelas urbanas.
<i>Relación familia-escuela estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula</i> (Esteban, 2015).	Escuela rural – contexto	Reconocer la relación entre la escuela y la familia, así como los beneficios de incorporar la escuela a los contextos y las familias.	Mixta (cualitativa, cuantitativa) – investigación acción	El interés y la motivación son esenciales, por lo que se debe involucrar a las familias en el aula.
<i>Problemas y retos de la educación rural colombiana</i> (Gaviria, 2017).	Educación rural	ofrecer un punto de vista sobre la situación actual de la educación rural.		Para incorporar a los planes educativos de las instituciones educativas rurales, se deben desarrollar pautas que se vean reflejadas en propuestas concretas que recojan los elementos de identidad y vida campesina.
<i>Representaciones del profesorado sobre la calidad de la educación rural y su comparación con los planteamientos estatales. El caso del</i>	Escuela rural	Analizar las representaciones de los profesores de educación primaria en el municipio de Neiva (Colombia) sobre la calidad de la educación rural, su relación con los	Enfoque mixto – estudio de caso	Los docentes están más de acuerdo en entender la calidad de la educación como una situación de articulación de la educación - productividad como una educación pertinente al

<i>municipio de Neiva, Colombia (Motta, 2021).</i>		planteamientos estatales y los posibles efectos de esta relación en la eficacia y eficiencia.		contexto, las personas y sus capacidades personales.
<i>La educación rural en escenarios de paz y posconflicto. Un acercamiento al estado del arte, una revisión bibliográfica acerca de la educación rural en el marco del posconflicto en Colombia y el papel que desempeña el docente en él (Trujillo y Cardona, 2019).</i>	Escuela rural	Las responsabilidades de la educación superior en los escenarios de posconflicto y la educación rural y posconflicto factores de interés que se combinaron para crear un acercamiento al estado del arte.	Investigación bibliográfica	La importancia de la educación rural en el desarrollo de las comunidades está relegada, debido a la constante brecha de inequidad que es difícil de superar en países como Colombia.
<i>Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes de (Gonzalez et al., 2020).</i>	Aula multigrado	Identificar las fortalezas y debilidades de las escuelas multigrados a partir de las diversas experiencias de los maestros con los que se está trabajando.	Investigaciones de corte cualitativo – estudios de caso.	La educación multigrado es un desafío complejo que requiere una organización específica de estrategias y metodologías educativas.
<i>Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía (Bustos, 2006)</i>	Aula multigrado	Conocer los componentes que componen los grupos multigrado en la educación primaria en Andalucía y entender sus consecuencias.	Metodología combinada, cuantitativa y cualitativa	La atención personalizada, una mayor frecuencia de actividades en equipo, una mejora de las relaciones sociales y una disminución del comportamiento agresivo son los aspectos positivos que el profesor destaca con respecto a los estudiantes de grupos multigrado.

<p><i>Utilización del aprendizaje cooperativo para la transformación de los aprendizajes del alumnado y la formación continua de las maestras en un centro rural agrupado</i> (Pérez, 2014)</p>	<p>Aula multigrado</p>	<p>Detallar cómo el aprendizaje cooperativo mejora en los estudiantes de educación primaria cuando se utiliza desde un área curricular. Determinar si el aprendizaje cooperativo es adecuado para las escuelas rurales.</p>	<p>Cualitativo</p>	<p>Las aulas multigrados tienen características como: un bajo número de alumnos matriculados y la presencia de diferentes grados en un mismo espacio, lo que las hace inadecuadas para la formación práctica y conduce a situaciones en las que no se aprovechan las oportunidades que se presentan en este tipo de contextos.</p>
<p><i>La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia</i> (Beltrán y Cuellar, 2014).</p>	<p>Escuela Nueva</p>	<p>Reconocer desde qué perspectivas se basa la propuesta didáctica de la Escuela Nueva para transformar y modernizar los métodos de enseñanza de las ciencias y los saberes en la escuela.</p>	<p>Investigación bibliográfica</p>	<p>La Escuela Nueva en Colombia tuvo un impacto significativo en las ideas sobre la escuela y la infancia, así como en las formas de enseñanza en las instituciones de capacitación docente y la escuela primaria.</p>
<p><i>El programa Escuela Nueva en Colombia</i> (Villar, 2010).</p>	<p>Escuela Nueva</p>	<p>Hacer una revisión de dicho modelo a través del análisis desde la pedagogía activa, los supuestos, estrategias y evolución.</p>	<p>Investigación bibliográfica</p>	<p>A pesar de su importante contribución a la educación rural, el programa actualmente tiene múltiples limitaciones en cuanto a su implementación y modelo.</p>
<p><i>Escuela Nueva una oportunidad para el cambio</i> (Cardona et al., 2016)</p>	<p>Ruralidad, Escuela Nueva y subjetividad</p>	<p>Promocionar el aprendizaje en estudiantes desde una perspectiva de construcción de su subjetividad, para lograr enfrentarse al contexto y transformarlo según los</p>	<p>Metodología cualitativa - enfoque social y cultural.</p>	<p>Podemos llegar a la conclusión de que la Escuela Nueva tiene la capacidad de ser innovadora porque fomenta el desarrollo y la capacidad social al trabajar</p>

		retos de lo que denomina la nueva ruralidad.		en conjunto con la comunidad y aprovechar al máximo el contexto educativo.
<i>La Escuela Nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los profesores</i> (Ramírez,2019).	Ruralidad, escuela nueva Subjetividad, narrativas	Comprender las motivaciones que impulsan al maestro a vivir y actuar, debido a sus experiencias previas y otros factores que afectan su trabajo, como su estado de ánimo, sus motivaciones, sus emociones.	Investigación narrativa.	
<i>Enseñar en la escuela rural. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado</i> (Bustos, 2007).	Ruralidad y subjetividad	Presentar el proceso de adaptación del maestro recién egresado y la manera como este debe replantearse lo aprendido para poder desempeñarse en el sector rural	Metodología etnográfica.	Los patrones de actuación docente en el contexto de la multigraducción no son los mismos que en el de los graduados.
<i>Escuela, un espacio para aprender a ser feliz. La ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar.</i> (Cherobim, 2004).	Ruralidad y subjetividad	Reconocer y determinar las implicaciones relacionales entre los miembros de la comunidad educativa que son relevantes para la construcción de un clima escolar rural.	Cualitativa – estudio de caso.	Aunque los maestros son conscientes de los desafíos que enfrentan en su trabajo, también comprenden que deben buscar soluciones para problemas que surgen fuera del ámbito escolar.
<i>Narrativas de paz en contextos educativos rurales. Voces de maestros y maestras.</i> (Echavarría et al., 2019).	Ruralidad, subjetividad y narrativas	Investigar las capacidades políticas, éticas y ciudadanas de 600 educadores y educadoras de instituciones educativas rurales.	Estudio mixto	La educación rural no es un concepto urbano. Es una construcción social que se teje entre las historias y narraciones de maestros y maestras que experimentan los efectos de una política

---

educativa centrada en  
condiciones externas  
homogéneas de un modelo  
educativo.

---

*Nota.* Elaboración propia.

Es importante iniciar este abordaje teniendo claridad acerca de la concepción de la ruralidad, ya que

la ruralidad en Colombia, más allá de ser simplemente una condición geográfica, se configura como un complejo entramado de dimensiones económicas, sociales y culturales que reflejan desigualdades persistentes y desafíos específicos en el acceso a servicios básicos, infraestructura y oportunidades de desarrollo (Álvarez & Martínez, 2023, p. 45),

dejando de lado la idea simple de diferenciar lo urbano y lo rural dependiendo únicamente de su localización geográfica. Ahora bien, en cuanto a la revisión realizada en torno a investigaciones en educación rural, se encuentran avances en diferentes líneas, las cuales se describen a continuación:

Inicialmente debemos tener en cuenta que se pretende necesario dar un contexto general desde un posicionamiento en cuanto al concepto de ruralidad en el cual se enmarca la investigación. Es por esto por lo que, como lo plantea Gaudin (2019), hoy en día se está desarrollando una nueva concepción acerca de lo que se entiende como ruralidad, ya que se pretende dejar de lado la concepción de lo rural relacionándolo con lo alejado y con lo agropecuario. Un concepto determinado únicamente por su geografía y distancia de las urbes o contextos más “desarrollados”, dando un paso hacia la comprensión de la ruralidad con un enfoque más global, teniendo en cuenta aspectos como lo cultural, social y teniendo

en cuenta las diferentes dinámicas comerciales que allí se desarrollan, lo cual permite mejorar la eficiencia de los diferentes procesos socioeconómicos y el impacto de las políticas públicas.

Además, como lo plantean Herrera y Buitrado (2015) y Gaviria (2017), es importante no asumir la educación rural de una manera global, ya que se deben tener en cuenta las características propias de los entornos en cada territorio e incluso en un mismo municipio; es posible encontrar diferentes culturas y dinámicas sociales lo que lleva al planteamiento de estrategias educativas, sociales, económicas y culturales diferentes, invitando a la deshomogenización del sector rural (Pérez, 2014), lo que redundará el fortalecimiento de las comunidades y la educación en territorio.

Así mismo, Mendoza (2004), plantea la importancia del uso de la tecnología en el desarrollo de las poblaciones rurales, de manera que su uso potencia el mejoramiento de las diferentes dinámicas que se implementan, logrando de esta manera que se potencien estrategias de fortalecimiento económico y cultural, sin dejar de lado aspectos importantes como la identidad de las poblaciones y el campesinado.

Desde esta perspectiva encontramos algunas investigaciones que giran en torno a aspectos educativos en contextos rurales que brindan algunas miradas sobre el camino ya recorrido en este tema, desde diferentes perspectivas, según la metodología de investigación o los intereses de cada investigador. Es el caso de la realizada por Martín Casabona (2014) y Esteban (2015), quienes aportan en el reconocimiento de la comunidad y la familia como ejes de desarrollo y fortalecimiento educativo en los contextos, ya que se hace importante la conjugación de estos actores; de manera que hagan parte de la dinámica diaria de la escuela, teniendo en cuenta que la educación es una tarea de todos, no pudiendo

la escuela actuar como una isla, llevando al maestro rural a integrarse a la comunidad, e integrar a la comunidad en el desarrollo de planes y proyectos que articulen la educación a la ruralidad, lo que desemboca en el mejoramiento de los resultados académicos de los niños, niñas y adolescentes.

García Prieto, (2015) Bumba, (2017) y Motta, (2021), desde sus investigaciones nos llevan a repensar la educación las políticas públicas y el desarrollo social. Es necesario dejar de actuar desde la dinámica de la necesidad, desde la política de la escasez y la falta de inversión, invitando a todos a voltear la mirada a la ruralidad, pues es allí en donde el país tiene el potencial de desarrollarse en otros sectores, siendo esta una tarea constante en el tiempo que dará sus frutos en un futuro no muy lejano, iniciando por la dotación de recursos y oportunidades de desarrollo, tanto para estudiantes, como profesores, quienes quedan “enterrados” allí.

Además, se parte de la realidad del conflicto o posconflicto que vive Colombia (Trujillo y Cardona, 2019), y destaca a la educación como aquel factor integral que aporta al desarrollo de las comunidades y fortalecen la implementación de políticas sociales, desde la inequidad de las realidades colombianas.

Por otra parte, las investigaciones analizadas nos presentan la estrategia de escuelas multigrado en la educación rural, estrategia que demuestra que un solo docente se encarga de dos o más grados en una misma escuela, hasta llegar a tener que abordar los seis grados de preescolar y primaria, esto teniendo en cuenta la poca cantidad de estudiantes que se impactan allí.

De manera general, González et al. (2020) plantean la complejidad de la tarea del maestro rural en las Escuelas Multigrado o Unitarias, pues se deben abordar diferentes temáticas, niveles de complejidad y problemáticas diarias de manera simultánea, teniendo estos algunos aspectos importantes descritos por Bustos (2006), quien dentro de sus hallazgos muestra cómo el ejercicio de integración del maestro rural a la comunidad es un trabajo casi personalizado en algunas escuelas; la cercanía de los actores lleva a que allí se presente una más baja aparición de comportamientos agresivos, con un alto grado de control y manejo de emociones por parte de los miembros de la comunidad educativa.

Es así como en Colombia la estrategia utilizada para el trabajo con dichas Escuelas Unitarias o Multigrado se desarrolla en el modelo Escuela Nueva, modelo que desde su implementación en la década de los 70, hasta hoy en día, continúa desarrollándose en estas escuelas, convirtiéndose en eje de desarrollo para variadas investigaciones. Es el caso de Beltrán y Cuellar (2014) y Cardona et al. (2016), quienes concluyeron que existió un impacto positivo de la implementación de este modelo desde su implementación, y proponen la idea de implementar esta estrategia para la transformación de diferentes estrategias y modelos que aporten, igualmente, al mejoramiento de la calidad de la educación.

Caso opuesto la postura de Villar (2010) quien hace una revisión del modelo y describe situaciones no tan exitosas del modelo, dicho autor plantea aquellas deficiencias que se encuentran en su implementación, debido al estancamiento de las políticas e inversión en la ruralidad, como lo son, el estancamiento metodológico y estratégico del modelo, ya que no ha avanzado según las nuevas condiciones de los territorios, a la vez que

se a disminuido el apoyo gubernamental en su aplicación, para la capacitación y adquisición y distribución de cartillas en el territorio colombiano.

Por otra parte, se revisaron investigaciones acerca la ruralidad, la escuela rural y el modelo Escuela Nueva, pero esta vez desde la subjetividad de los diferentes actores educativos. Es el caso de Cherobim (2004), quien con su “ecología de saberes” reconoce y delimita las relaciones e interacciones en la escuela rurales, y cómo estas determinan el clima escolar y el desarrollo de la practica pedagógica.

De igual manera Bustos (2007), Ramírez (2019) y Muñoz Canessa (2014) realizan planteamientos acerca de la influencia de las escuelas y universidades en la configuración de la subjetividad del maestro rural desde la óptica de la práctica en el aula para, finalmente, encontrar a Echavarría et al. (2019), quien da voz a los maestros rurales que desarrollan su labor en la ruralidad colombiana, comprendiendo a la educación rural como una construcción que se teje en la voz del maestro, desde las realidades de cada territorio.

En conclusión se puede observar que, aunque la educación rural con el tiempo ha empezado a tomar un papel importante en las investigaciones, no ha ocurrido lo propio en el campo de las políticas educativas, ya que continuamos educando con un sistema y una metodología que no ha evolucionado satisfactoriamente en los últimos treinta años, ya que continua con las mismas estrategias además de la falta de inclusión de otros aspectos relevantes en la actualidad, como las tecnologías de la información y la comunicación, ente otras necesidades modernas educativas, ampliando la brecha educativa que ha existido históricamente entre el sector urbano y rural, teniendo en cuenta además que el modelo de Escuela Nueva ha evolucionado a nivel administrativo, buscando ampliar su aplicación a nivel nacional e internacional. Sin embargo, su carácter pedagógico no ha evolucionado de

la misma manera, ni siquiera en aquellos aspectos en los que avanza la sociedad y la tecnología.

### ***Investigaciones en subjetividad y educación***

Las experiencias son exclusivas de la persona que las experimenta y solo están disponibles para su conciencia. Aunque ciertos aspectos de la experiencia son objetivos y accesibles a cualquier persona, otros solo son accesibles solo a la persona que las vive. Es un tema de interés para los investigadores, y es por esto por lo que se realizó el análisis de algunos planteamientos relacionados directamente con la escuela, la práctica y la experiencia pedagógica.

**Tabla 4.**

#### *Investigaciones en subjetividad en educación*

<b>INVESTIGACIÓN</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>CONCLUSIÓN</b>
<i>Estatus de la profesión docente en el nivel de educación escolar básica en el municipio de Carapeguá, Paraguay desde la percepción de los miembros de la comunidad educativa</i> (Medina L. R., 2021).	Subjetividad y contexto	Analizar el estado de la profesión docente en el nivel de educación escolar básica desde la perspectiva de los docentes, padres de familia y estudiantes en el municipio de Carapeguá, Paraguay.	Paradigma mixto y alcance exploratorio-descriptivo	No cuentan con la tecnología necesaria para brindar una enseñanza adaptada a la sociedad y a los tiempos actuales.
<i>Poder, discursos y reformas educativas en la configuración de la identidad emocional y profesional docente</i> (Ocampo, 2019).	Subjetividad docente-estructuras de poder	Investigar cómo cambió la identidad emocional y profesional de los maestros en Colombia entre 1999 y 2013, en un período en el que también ocurrieron cambios en las	Investigación bibliográfica narrativa	Los maestros que se presenta “una sobrecodificación del contexto escolar, lo que genera unos impactos emocionales y culturales, que terminan configurando

		estructuras de poder, los discursos y las reformas implementadas en el ámbito académico.		subjetividades hiper adaptadas" (Ocampo, 2019, p. 297).
<i>Jóvenes de entorno rural: un lienzo pintado por la subjetividad y las aspiraciones de vida</i> (Moreira, 2019).	Subjetividad y ruralidad	Examinar los procesos de aspiraciones de vida de los jóvenes y la construcción de sus subjetividades, en cómo las disparidades causadas por la condición social, de clase, género y territorio afectan la vida actual de los jóvenes.	Cualitativa	La perspectiva laboral, las relaciones, los modelos y los aspectos de reconocimiento de la ruralidad son temas emergentes durante el contacto con los jóvenes.
<i>La institución escolar y sus efectos en la estructuración del sujeto</i> (Socolovski B, 2014)	Subjetividad y escuela	Identificar los efectos de la escuela sobre la estructura mental del estudiante	Cualitativa de corte postpositivista	En ocasiones, la escuela parecía reorientarse hacia la creación de sujetos/objetos del mercado.
<i>La acción educativa en el aula: análisis de las variables que intervienen en la práctica: un estudio integrado</i> (Loro, 2016)	Subjetividad y escuela.	Analizar y comprender las variables involucradas en la acción educativa en el salón de clases desde una perspectiva interactiva y sistemática.	Estudio combinado-integrado (cuantitativa y cualitativa)	Considera el salón de clases como el lugar donde se inicia el aprendizaje y donde se establece la subjetividad de los estudiantes y el maestro.
<i>Despliegue de la subjetividad docente. Percepciones y proyecciones axiológicas respecto a la convivencia escolar</i> (García Vidal, 2017).	Subjetividad y formación profesional	Investigar los pensamientos, sentimientos y prácticas de los maestros en relación con el clima escolar, comparando las declaraciones de los maestros con sus propias experiencias.	Investigación mixta, de carácter descriptiva	A nivel axiológico, los profesores expresan su descontento en varias áreas, como la sensación de soledad y la falta de capacitación y recursos específicos para la formación de valores.

<p><i>La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado</i> (Guzmán Palacios, 2018)</p>	<p>Subjetividad y formación profesional</p>	<p>Conocer los contenidos y características constitutivas de la identidad de enseñanza profesional creada por los maestros durante sus experiencias de enseñanza profesional en los primeros programas de enseñanza en instituciones públicas y privadas.</p>	<p>Investigación interpretativa</p>	<p>Es posible resaltar la coexistencia de múltiples identidades en el substrato discursivo de los sujetos de estudio como representaciones del autoaprendizaje.</p>
<p><i>Pedagogía nómada y disidencia epistémica. Explorando subjetividades alternativas en la formación de futuras maestras</i> (Barragán, 2019)</p>	<p>Subjetividad y formación profesional</p>	<p>Describir, analizar e interpretar las ideas, representaciones y experiencias relacionadas con la identidad profesional de los profesores de educación infantil y primaria, en particular las relacionadas con el periodo de su formación inicial y los primeros años de trabajo en la escuela.</p>	<p>Cualitativa-educativa</p>	<p>La enseñanza brinda a los participantes la oportunidad de relacionarse con los demás y hacer algo por ellos, mejorando así la sociedad.</p>
<p><i>Influencia de variables personales en la docencia relación de las percepciones de autoeficacia del profesorado con sus fortalezas y virtudes, felicidad, sentido del humor y personalidad</i> (González, 2015)</p>	<p>Subjetividad y formación profesional</p>	<p>Analizar la posibilidad de que diversas variables personales del profesorado influyan en su percepción de la autosuficiencia.</p>	<p>Enfoque cuantitativo, no experimental, estudio descriptivo.</p>	<p>Para desempeñar con éxito las funciones docentes, los maestros necesitan competencias personales y académicas.</p>

<p><i>La formación del profesorado para la Escuela Rural: una mirada desde la educación física.</i> (Chaparro et al., 2018)</p>	<p>Subjetividad Formación profesional</p>	<p>Conocer y comprender los posibles fallos de los programas de preparación del profesorado en su intento de mejorar sus prácticas de enseñanza de la ER, así como las oportunidades y limitaciones que ofrece a los educadores para avanzar en el campo de la EF.</p>	<p>Paradigma cualitativo, descriptivo e interpretativo - un estudio multi casos instrumental.</p>	<p>Pocas veces se ha planteado el tema de qué tipo de formación necesita un profesor de EF para ejercer su profesión en una escuela rural con condiciones distintas al modelo de escuela que se da en la formación inicial.</p>
<p><i>La neo liberalización de la profesión docente en Chile. Adscripción, creación y cotidianidad de los cambios</i> (Fardella Cisternas, 2013).</p>	<p>Subjetividad y practica pedagógica</p>	<p>Conocer desde el discurso del maestro como son reconfiguradas las prácticas pedagógicas in situ</p>	<p>Cualitativa</p>	<p>Los profesores presentan dificultades y diferencias con las políticas, ya que no tienen en cuenta la subjetividad del docente, de los niños y de los contextos</p>
<p><i>Subjetividad y discontinuidad identitaria: narrativas docentes de la Argentina desde una perspectiva psicociológica</i> (Hernández, 2011)</p>	<p>Subjetividad – narrativas</p>	<p>Exponer un análisis respecto al uso y contenido de las categorías de la subjetividad y de la identidad docente en el nivel medio de enseñanza de la Argentina.</p>	<p>Análisis documental – estudio de caso múltiple.</p>	<p>Existe una sobreexplotación interminable de un “superyó docente”, y el desentrañamiento de la pluralidad identitaria docente.</p>
<p><i>Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo</i> (Farrero, 2016)</p>	<p>Subjetividad – narrativas</p>	<p>Mejorar la práctica profesional en la formación de profesores principiantes a través de la narración y el análisis del cuento autobiográfico.</p>	<p>Investigación narrativa – análisis de relatos autobiográficos</p>	<p>Las voces de los estudiantes desempeñan un papel importante en este proceso, que es una de las mejores cosas de este nuevo enfoque curricular en la formación del profesorado. La administración del plan de</p>

---

estudios y de los entornos de aprendizaje ha favorecido los procedimientos de empoderamiento de profesores y alumnos mediante interacciones con los estudiantes y espacios híbridos.

---

*Nota.* Elaboración propia.

Las investigaciones desarrolladas en relación con la configuración de la subjetividad en el campo educativo son escasas como lo manifiesta Ramírez (2005): “en el ámbito educativo en especial, hacen falta investigaciones y trabajos sistemáticos que den cuenta de las múltiples problemáticas vinculadas a la subjetividad de los actores de la educación” (p. 3), siendo este un campo poco abordado, especialmente, desde la perspectiva que asume la presente investigación. Por tal razón, es necesario abrir una brecha investigativa sobre este tema.

Por tanto, se parte de las tesis revisadas, como es el caso de Medina (2021), que presenta un análisis del estatus del maestro de educación escolar básica, desde la percepción de la comunidad, en donde se puede identificar que: aún hoy en día en los sectores rurales y en la educación primaria se concibe al maestro como un referente, como un líder que lucha por el bienestar y la educación de los niños, y quien lamentablemente, se encuentra con muchas falencias en los recursos y materiales para el desempeño de su labor, incluso la falta de tecnologías que permitan que la educación esté acorde con los requerimientos actuales.

Además del maestro, Socolovski (2014) y Moreira (2019) plantean investigaciones acerca de cómo la escuela y la ruralidad configuran la subjetividad de los jóvenes y como las políticas educativas se enfocan en convertirlos desde la escuela en sujetos/objeto del mercado, interesados principalmente en formar mano de obra, pretendiendo dejar de lado aspectos tan importantes como la formación integral, que conlleva la formación de ciudadanos y sujetos agentes de cambio en las realidades de sus comunidades. Es el maestro quien procura un equilibrio en dicha formación, aun desde las necesidades a las que él se enfrenta en el aula.

El aula es el espacio de configuración en donde confluyen diversas variables que conducen al aprendizaje tanto del estudiante como del docente, ya que dichas interacciones, como lo plantea Loro (2016), configuran la subjetividad de los actores, aun teniendo en cuenta aquellas consideraciones del maestro que, a pesar de “su soledad, su carencia de recursos y de formación” (García Vidal, 2017), lucha por el fortalecimiento de las relaciones y el clima escolar en donde esta lucha hace parte del espíritu soñador del docente, pues el espacio que encuentran en la enseñanza para relacionarse con los otros y hacer algo que contribuya a mejorar la sociedad (Barragán, 2019). De la misma manera, los maestros rurales presentan un sinnúmero de dificultades y diferencias con las políticas educativas, ya que como maestros en ejercicio tampoco se tiene en cuenta la configuración de la subjetividad de los niños y contextos, desembocando en una homogenización de prácticas y contenidos que afectan al potencial desarrollo de nuestro niños, niñas y adolescentes (Fardella, 2013).

Otro aspecto que se ha investigado acerca de la configuración de la subjetividad del maestro rural es la influencia de las variables personales. González (2015) plantea que para

desempeñarse con éxito, no basta únicamente con las competencias académicas y la práctica pedagógica, sino que también son importantes las competencias de índole personal, las cuales permiten el desenvolvimiento en el contexto al profesor, así como su capacidad de asimilación y adaptación a las diferentes dinámicas de las comunidades y a las particularidades de la escuela a la que llega, en donde además deben interactuar con diferentes prácticas discursivas y dinámicas de poder, que permiten la inmersión en la realidad rural del país, y el desarrollo simbiótico de relaciones entre diferentes actores y entidades, las cuales, bien explotadas, conllevan el mejoramiento de las condiciones de la educación en la escuela rural.

Teniendo en cuenta estas capacidades e identidades personales, podemos afirmar que cada docente tiene procesos de adaptación diferentes, ya que “existe una multiplicidad de identidades que coexisten en el sustrato discursivo de cada uno de los actores educativos y las distintas representaciones del “yo docente” (Guzmán, 2018).

Por otra parte, se debe tener en cuenta la formación del profesorado como uno de los elementos de configuración de subjetividad relevantes, ya que es allí en donde se brindan las herramientas iniciales al futuro maestro, siendo en la práctica cuando se corroboran las posibles carencias de formación, identificables al momento de ejercerla, siendo importante, como lo describen Chaparro et al. (2018), comprender las singularidades que se tienen, así como las posibilidades y limitaciones que se observan al momento de desarrollar su quehacer pedagógico, llegando a pensar que durante la formación académica no se obtienen las suficientes herramientas para el enfrentamiento inicial de la labor.

Finalmente, encontramos algunas tesis que proponen la existencia de una sobre explotación docente, es decir un “superyó docente” pretendiendo que el docente esté en un

proceso constante de autocrítica desde la metacognición y en busca del desentrañamiento de la pluralidad identitaria docente. Hernández Salamanca (2011) sugiere que el docente está en procura del mejoramiento personal y laboral, sin ver la importancia de que esto sea parte de un ejercicio contextual. Lo anterior a través de ejercicios narrativos y autobiográficos, dejando ausente el análisis del conjunto de actores, situaciones y territorios, como lo describe Farrero (2016).

Desde estas miradas, se infiere que se han desarrollado y se están desarrollando actualmente un amplio número de investigaciones que se enfocan en la subjetividad del maestro y de los estudiantes, convirtiendo al sujeto en un importante eje de investigación; observando que es poco lo que se analiza con respecto a la configuración de la subjetividad del maestro rural, su práctica y cómo la ruralidad afecta históricamente el quehacer humano del docente.

### ***La narrativa en la investigación educativa***

**Tabla 5**

*Investigaciones de narrativas en educación*

INVESTIGACIÓN	CATEGORIA	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIÓN
<i>La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI</i> de (Murillo, 2016)	Narrativas	Hace un recorrido minucioso de la historia y evolución del método biográfico - narrativo en Colombia, así como las implicaciones que este ha tenido en los procesos de investigación educativa	Bibliográfico – narrativo	“La acción de narrar y la acción de educar tienen en común el propósito de transmitir experiencias” (Murillo, 2016, p. 153).

<p>La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual (Bolívar y Domingo, 2006)</p>	<p>Narrativa</p>	<p>Presentar el origen, variantes y desarrollo del enfoque biográfico narrativo en las ciencias sociales en los países iberoamericanos.</p>	<p>La investigación narrativa es una parte de la investigación cualitativa convencional, aun cuando hay posiciones que la entienden como un enfoque específico y propio, distintivo de la investigación cualitativa convencional. Polkinghorne (1995); Bolívar et al. (2001).</p>	
<p><i>Construcción de una tesis doctoral a través de las experiencias personales y profesionales de Barba-Martín (2020)</i></p>	<p>Narrativas</p>	<p>Examinar las experiencias personales y profesionales que influyeron en la decisión del autor de escribir su tesis doctoral.</p>	<p>Estudio autobiográfico</p>	<p>“Muchas veces el interés de los niños y niñas por la docencia viene determinado por su deseo de ser como sus maestros, al tener una visión de ellos parecida al amor, al eros” (Steiner y Ladjali, 2005)</p>
<p><i>Narrativas conversacionales con familias y docentes de niños y niñas con discapacidad: un aporte metodológico (Pava-Ripoll, 2015).</i></p>	<p>Narrativas.</p>	<p>Proporcionar un ejemplo de cómo las narrativas podrían utilizarse como técnica de investigación a la hora de ayudar a profesores y familias de niños con discapacidades.</p>	<p>Investigación Narrativa</p>	<p>Se debe tener mesura, evitando sobredimensionar el alcance de la narrativa en la investigación educativa</p>
<p><i>Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural (Torres, 2015).</i></p>	<p>Narrativas– intersubjetividades</p>	<p>Evaluar y analizar cuáles son las experiencias escolares significativas que se construyen en la interacción entre instructores, alumnos y padres de familia.</p>	<p>Enfoque fenomenológico-hermenéutico y una metodología cualitativa de corte narrativo sociocrítico</p>	<p>Las escuelas que construyen experiencias escolares significativas, que permiten la solución de problemas comunes y cotidianos de la región son aquellas cuyos sujetos individuales o colectivos establecen relaciones que trascienden las perspectivas técnicas, prescriptivas e instrumentales de la educación</p>

				centrada en contenidos disciplinares y curriculares, planes y programas de estudio planteados en la reforma educativa.
<i>Aprendizaje cooperativo e innovación educativa en educación primaria. Una aproximación a las resistencias y logros del profesorado desde los métodos biográfico-narrativos</i> (Herrero Nebot, 2019)	Narrativas docentes.	Comprender porque algunos docentes que deciden aplicar el aprendizaje colaborativo como metodología en las clases de primaria continúan aplicándolo y las razones por la cual otros desistieron de continuar con la aplicación.	Bibliográfica narrativa	En cuanto a los profesores que renuncian a la metodología tradicionalista, esta procede de la reticencia al cambio de otros profesores, de la postura teórica de la institución o de las leyes que rigen la educación en su estado actual.
<i>Los principios pedagógicos de un maestro de la escuela pública de Granada desde su historia de vida</i> (Bailón Ballesteros, 2016)	Narrativas - subjetividad	Comprender cómo la experiencia de un profesor de escuela pública a lo largo de más de 26 años como profesional proporciona coherencia entre sus primeras prácticas y su desempeño actual, así como con sus antecedentes personales, sociales y familiares, su contexto escolar y sus proyecciones futuras.	Investigación biográfico-narrativa. Principios de la Teoría Fundamentada, Estudio de caso.	Los principios de la enseñanza se basan en la experiencia única de cada estudiante y en sus experiencias continuas de introspección, autorreflexión, facilitadas por la colaboración intelectual y la introspección.
<i>La voz del alumnado. Una investigación narrativa acerca de lo que siente,</i>	Narrativas-subjetividad	Interpretar los sentimientos y el quehacer de los	Investigación cualitativa, paradigma	Se prevé que, para desafiar el modelo convencional de enseñanza y aprendizaje

<i>piensa, dice y hace el alumnado de magisterio de educación física en su formación inicial</i> (Medina, 2013)		estudiantes de pregrado en Educación Física en los primeros años, a través de los cuales se identifican experiencias, observaciones, conflictos, entre otros que subjetivan su formación y su futura práctica docente.	positivista, modelo etnográfico	establecido en el aula, se consideren, integren y comprendan las perspectivas de los alumnos.
<i>La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base</i> (Cabrera, 2014).	Narrativas-subjetividad	Comprender el proceso de construcción de la identidad a través del relato de un profesor de lenguas extranjeras sin formación.	Investigación Narrativa	Para ilustrar la elasticidad y flexibilidad de las narrativas y cómo se estructuran y modifican en función del contexto, se consideran las numerosas facetas y formas en que puede desarrollarse la identidad de los profesores.
<i>Experiencia, saber y enseñanza. Seis docentes universitarios con discapacidad</i> (Delgado, 2018).	Narrativas, subjetividad	El objetivo es investigar y demostrar las formas en que los profesores universitarios con diversas deficiencias utilizan sus conocimientos pedagógicos y su estilo de enseñanza para entablar un diálogo con la experiencia de la discapacidad.	Cualitativo, con aproximación cuantitativa, descriptiva.	Los profesores que participaron en la actividad demuestran que este conocimiento es polifacético, se basa en la experiencia y sirve de plataforma para la autoexpresión, la comunicación interpersonal y el empoderamiento de una persona. La elaboración de su experiencia nos demuestra cómo uno puede seleccionar y crear significados que divergen de los dictados por la costumbre y la cultura.
<i>Significados de respeto y trasgresión de las normas morales en la escuela. Interpretación</i>	Narrativas Subjetividad	Interpretar las representaciones que los alumnos hacen de la moralidad, el respeto y la transgresión.	Paradigma cualitativo, enfoque hermenéutico, de tipo narrativo	El respeto de una norma moral, en una situación concreta, se realiza siempre a partir de un razonamiento en el que se coordinan las expectativas,

<p><i>de narrativas</i> (Mondragón, 2019).</p>				<p>intereses y necesidades propias, con las de las demás personas implicadas</p>
<p><i>Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad</i> (Fernandez, 2017).</p>	<p>Narrativas-subjetividad</p>	<p>Investigar los obstáculos y apoyos que los estudiantes con discapacidad encontraron, esto para alcanzar las metas y resultados.</p>	<p>Investigación Bibliográfico-narrativa.</p>	<p>La normativa actual no garantiza, por ejemplo, un alto nivel de educación, el valor de los servicios de asesoramiento y orientación profesional o la capacidad de adaptación del personal administrativo y de servicios.</p>
<p><i>La historia que nos nace, Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar Historia en Bachillerato</i> (Hormazábal, 2016).</p>	<p>Narrativas-práctica pedagógica</p>	<p>Reconsiderar la forma en que se enseña historia en la escuela secundaria, considerando el punto de vista, la experiencia y la introspección de los profesores con respecto a la interacción que tienen con los estudiantes en el aula.</p>	<p>Investigación cualitativa-educativa</p>	<p><i>La historia que nos nace, Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar Historia en Bachillerato</i> (Hormazábal, 2016).</p>
<p><i>Narrativas de las prácticas pedagógicas en contextos impactados por el conflicto interno armado colombiano. Relatos de maestros de escuelas normales superiores</i> (Molano, 2019).</p>	<p>Narrativas-práctica pedagógica.</p>	<p>Descifrar las prácticas educativas descritas por los docentes de instituciones situadas en escenarios afectados por el conflicto armado interno en Colombia, con el fin de determinar los significados que subyacen a las mismas.</p>	<p>Investigación Acción participativa</p>	<p>La perspectiva narrativa nos permite ver cómo la práctica educativa es rica en relatos e historia que puede comprenderse como una trayectoria esencial que alterna entre un horizonte y unas condiciones que influyen en la elección de la práctica pedagógica.</p>
<p><i>Estudio del desarrollo profesional del maestro y</i></p>	<p>Narrativas y práctica docente</p>	<p>Utilizar como guía los valores que sustentan dicha vida profesional,</p>	<p>Investigación biográfico-narrativa</p>	<p>Desde un punto de vista sociocrítico, existen varias historias de educadores que demuestran</p>

<i>la maestra narrativas en contraste</i> (Planells, 2017).	qué ocurre entre los objetivos originales del profesor y los resultados y conclusiones a los que llega al final de su carrera.	cómo su trabajo ha tenido un impacto crítico en los entornos profesionales y sociales, ya sea a través del activismo o de una práctica prácticamente silenciosa.
<i>De la formación en artes visuales a la práctica educativa: narrativas en torno a la constitución de identidades profesionales y tránsitos vividos por docentes noveles</i> (Rios, 2018).	Narrativas, formación profesorado	Examinar los retos y encuentros que se plantean en la formación profesional y los primeros años de experiencia laboral.
	Investigación Cualitativa- perspectiva constructorista.	Es fácil demostrar que los licenciados necesitan programas de formación continua observando la perspectiva que los nuevos profesores tienen de la formación original que recibieron.

*Nota.* Elaboración propia.

Históricamente se han desarrollado investigaciones desde diversos aspectos relacionados a la educación, hoy en día con un interés creciente en la ruralidad, ya que se ha identificado este aspecto como relevante que ha llevado al vuelco de la mirada a los territorios que históricamente han sido rezagados en el desarrollo de políticas públicas y gubernamentales.

De igual manera y como una forma de dirigir la mirada a los territorios, se ha desarrollado el enfoque biográfico narrativo en las ciencias sociales especialmente en los países iberoamericanos donde viene en creciente auge y desarrollo, como lo manifiestan Bolívar y Domingo (2006), mediante la implementación de investigaciones de tipo narrativo, pues se pretende usar las experiencias y el planteamiento de los protagonistas para el desarrollo de planes y proyectos que permitan atender de manera más eficaz las necesidades de las comunidades rurales.

Por tal motivo, se abordan investigaciones narrativas en el sector educativo con el fin de lograr una perspectiva más amplia acerca de las posibilidades de usar los resultados como punto de partida en el desarrollo de la presente investigación, teniendo en cuenta que “la acción de narrar y la acción de educar tienen en común el propósito de transmitir experiencias” (Murillo, 2016, p. 153).

Por otra parte, Barba-Martín (2020) identificó que muchas veces el interés de los maestros por la docencia vino determinado por el deseo de ser como alguno de sus maestros que dejaron huella, anhelando ser como ellos, presentando una visión de ellos parecida a la empatía, al amor, al eros, como lo plantean Steiner y Ladjali (2005).

Este tipo de investigación debe asumirse con mucho cuidado ya que, como lo plantea Pava-Ripoll (2015), se debe tener mesura al procurar no sobredimensionar el alcance de la narrativa en la investigación educativa, sino que debe considerarse como una herramienta que aporta al reconocimiento de la importancia de las narraciones al momento de configurar políticas y prácticas, lo cual nos permite una visión más amplia, pero a la vez más cercana de la labor educativa.

Desde la investigación, Torres (2015) observa que la escuela es un lugar en el cual los sujetos, ya sean individuales o colectivos, establecen las relaciones que superan cualquier técnica, prescriptiva e instrumental centradas en los aspectos curriculares y extracurriculares, a la vez que estos emergen de las historias personales de cada sujeto, desde la experiencia, y la cooperación intelectual, así como a procesos introspectivos como lo enuncia Bailón Ballesteros (2016), que aportan a la configuración de la identidad y subjetividad del maestro rural, desde la flexibilización de los relatos y de cómo estos se configuran y posteriormente se adaptan a los diferentes contextos, (Cabrera Bellido 2014).

Contrario a esta postura, Delgado (2018) realiza una investigación con docentes con discapacidad, observando que el saber tiene múltiples dimensiones, todas estas ancladas a la experiencia que se configura como lugar de enunciación, siendo el fortín desde el cual, el docente interactúa y se empodera, permitiendo que sea la experiencia el punto de partida para la construcción de diferentes significados desde y hacia la tradición y la cultura, que pone en juego lo que Mondragón (2019) propone como la construcción de significados de respeto y transgresión a las normas morales, comprendidos desde la diversidad, y teniendo en cuenta las individualidades de los diferentes actores, las cuales también son abordadas por Fernández (2017), esta vez desde la mirada de la educación inclusiva, poniendo de manifiesto la impotencia frente a la falta de apoyo y reconocimiento real de los demás, desde las narraciones de estudiantes con discapacidad.

De igual manera, se debe entender que las narrativas no siempre son las historias contadas, sino también aquellas que no se han contado nunca, aquellas que se quedan en la experiencia y la memoria, marcando el actuar, sabiendo que desde una perspectiva sociocrítica existen historias que muestran cómo la práctica docente influye en contextos sociales y profesionales, incluso de lucha, o práctica silenciada, según el planteamiento de Planells (2017). Además existen historias de vida y narrativas que no están dadas desde la oralidad, son aquellas que se cuentan desde las marcas sociales, económicas y culturales, es decir, desde la transformación intrínseca del contexto, siendo estas también un posible referente de la investigación de corte narrativo como plantea Molano (2019), donde la mirada narrativa permite comprender la carga histórica de las narraciones que solo pueden ser visibilizadas desde una mirada particular de cada sujeto y que configuran la subjetividad.

Así mismo, se plantean otras investigaciones como las realizadas por Ríos (2018), Hormazábal (2016), Medina (2013) y Herrero (2019), quienes desde sus tesis narrativas presentan las resistencias y barreras de estudiantes, docentes en formación y docentes graduados, frente al cambio por parte de otros, a planteamientos teóricos y metodológicos de la practica educativa, las instituciones y los territorios; invitándonos a repensarnos como miembros de una comunidad educativa estableciendo reflexiones desde y para la práctica educativa, partiendo de la voz del alumnado.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede observar que se han desarrollado y se están desarrollando actualmente un amplio número de investigaciones que se enfocan en la subjetividad del maestro y de los estudiantes, convirtiendo al sujeto en un importante eje de investigación, observando que se enfoca en menor medida a la configuración de la subjetividad del maestro en su práctica en la ruralidad.

Finalmente se encuentra que todas las investigaciones revisadas confluyen alrededor de las temáticas abordadas desde diferentes perspectivas, a la vez que se observa la falta conexión entre las narrativas de los maestros rurales, la ruralidad y la configuración de la subjetividad del maestro, así mismo, dan una perspectiva amplia de los intereses investigativos.

### **Diseño del estudio**

Se desarrolla una investigación narrativa, desde la cual se tiene el interés de comprender la configuración de la subjetividad del maestro rural, a través de las narrativas del propio educador, sobre sus prácticas educativas en el entorno rural. Es por esto por lo que la investigación se posiciona desde el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo,

método Análisis Crítico del Discurso (ACD) desarrollado con un grupo de profesores, en donde por medio de entrevistas semiestructuradas se recolecta la información.

### ***Paradigma interpretativo***

Por lo anterior, la investigación se desarrolla desde un paradigma interpretativo entendiendo el concepto de paradigma establecido por Khun, (1971) para quien un paradigma es un

sistema coherente no sólo de teorías científicas, sino también de metodologías, formas de concebir la realidad, valores compartidos, ejemplares de investigación tácitamente aceptados como modelos [...] en la ciencia un paradigma es un conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. (p. 27)

Además, el paradigma interpretativo emerge como una necesidad de comprender el sentido y la acción social de practicar una ciencia de la realidad de la vida, buscando la comprensión del contexto social y cultural; este paradigma tiene sus antecedentes históricos en “la fenomenología, el interaccionismo simbólico interpretativo, la etnografía, la antropología, etc. Sus impulsores surgen de la escuela alemana y se considera a Husserl su fundador. Los más representativos autores son: Dilthey, Baden, Berger, Shutz, Mead, Blumer, Lukman, etc.” (Ricoy, 2006, p. 16).

Este paradigma busca constituir una reflexión en la práctica y desde la práctica, por medio de hechos observables y desde las interpretaciones realizadas por el propio sujeto, posterior a un proceso de interacción con el otro desde diferentes contextos abordados. Así

mismo, se busca la comprensión de la realidad, teniendo en cuenta que el conocimiento es cambiante y depende de la perspectiva que se aborda por el investigador y no por esto deja de ser real y fiable. En la investigación social y educativa supone un doble proceso de interpretación que busca la construcción de sentido y el análisis de las diferentes formas de dicha construcción, es decir: por un lado, implica la forma en la que se interpreta la realidad que se construye socialmente; y por el otro, se considera la manera en la que los investigadores sociales o educativos buscan comprender cómo los sujetos construyen socialmente sus realidades.

El paradigma interpretativo es un enfoque metodológico en la investigación social y educativa que prioriza la reflexión crítica sobre la práctica, emergiendo desde la práctica misma y nutriéndose de ella. Este enfoque se sustenta en la observación y análisis de hechos concretos, a partir de los cuales se desarrollan interpretaciones que son realizadas por los propios sujetos involucrados en el proceso de investigación. Estas interpretaciones surgen tras un proceso interactivo y dialógico con ‘el otro’, es decir, con aquellos sujetos que participan y coexisten en los diversos contextos estudiados. Este proceso resalta la importancia del intercambio y de la construcción colectiva del conocimiento en la comprensión de la realidad.

Desde esta perspectiva, el conocimiento es visto como un ente dinámico y flexible, sujeto a transformaciones constantes y dependiente de la óptica desde la cual se aborde. Esta característica subraya la naturaleza subjetiva y relativa del conocimiento que, aunque dependiente de la perspectiva del investigador, no pierde su validez ni su confiabilidad. El conocimiento, en este sentido, es una construcción que emerge del diálogo entre diversas

perspectivas y experiencias, y se enriquece en la medida en que se nutre de múltiples contextos y realidades.

Este paradigma sugiere dos procesos separados de interpretación en el contexto de la investigación social y educativa. Por un lado, hace hincapié en cómo las experiencias, convicciones y comportamientos de los sujetos configuran la organización de su entorno y cómo perciben el mundo, se centra en cómo se entienden y se producen socialmente las realidades. Por otro lado, se enfoca en el proceso a través del cual los investigadores sociales o educativos procuran comprender y analizar estas construcciones de sentido. De esta manera, el investigador no se limita a ser un observador pasivo, sino que participa activamente en la interpretación de las realidades sociales, reconociendo la pluralidad y complejidad de las experiencias humanas.

Así, el paradigma propuesto busca trascender los enfoques tradicionales en investigación, enfatizando la necesidad de abordar los fenómenos sociales y educativos desde una perspectiva holística y contextualizada. Reconoce la importancia de considerar la globalidad de los fenómenos, así como la especificidad y particularidad de los contextos en los que estos se desarrollan. Este enfoque promueve una comprensión más profunda y matizada de las realidades sociales y educativas, y alienta el desarrollo de investigaciones que sean sensibles a las dinámicas y características específicas de los contextos estudiados.

De igual manera, el estudio se posiciona desde la investigación cualitativa, pues esta “se interesa, en especial, por la manera en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido por la vida de las personas, por sus comportamientos, por sus interacciones” (Vasilachis, 2009, p. 7). Este enfoque cualitativo se implementa para la investigación, ya

que se busca la comprensión de las acciones de los sujetos en la práctica educativa que nos concierne, desde una mirada de hechos subjetivos.

En el campo de la investigación cualitativa, el proceso investigativo se enfoca en la generación de conocimientos a través de la validación de la información, prestando especial atención a aquellos aspectos de la realidad social que, si bien no son cuantificables, ofrecen una comprensión de las experiencias humanas. Esta modalidad de investigación se centra en las experiencias vividas por los sujetos que participan en los estudios, reconociendo que estas experiencias son fundamentales para la comprensión de las dinámicas sociales y culturales.

Por tanto, la investigación cualitativa, tal como lo señala Balcázar (2013), privilegia la subjetividad y las intersubjetividades que se desenvuelven dentro de los contextos específicos. Esta metodología se interesa particularmente en la cotidianidad y en la dinámica de interacción entre diferentes elementos sociales y personales, considerándolos como objetos de estudio. Dicha perspectiva permite una aproximación más cercana y detallada a las realidades complejas y multifacéticas que caracterizan a las sociedades humanas.

Uno de los aspectos distintivos de la investigación cualitativa es el establecimiento de diálogos entre sentimientos, acciones, emociones y creencias de diversos sujetos y comunidades. Estos diálogos se llevan a cabo a través de técnicas como entrevistas, observaciones participativas y análisis de documentos, que permiten a los investigadores acceder a las percepciones y experiencias de los sujetos de estudio. A través de este enfoque, se busca comprender cómo los individuos y comunidades interpretan y dan sentido a su entorno, sus relaciones y sus experiencias de vida.

En realidad, las investigaciones cualitativas reconocen a los sujetos y comunidades como agentes fundamentales en la generación de nuevos conocimientos sobre las sociedades y los sujetos mismos. De este modo, el conocimiento se contempla como un proceso dinámico y colaborativo, y no como algo estático o unidimensional, en el que la participación de los sujetos de estudio profundiza y amplía nuestra comprensión de la realidad social. Este método permite abordar la diversidad y complejidad de las experiencias humanas y ayuda a construir un cuerpo de conocimientos más inclusivo y representativo de las distintas dimensiones de la vida social.

Dentro la investigación se considera que “la investigación cualitativa abarca distintas orientaciones y enfoques, diversas tradiciones intelectuales y disciplinarias que se fundan, muchas veces, en diferentes presupuestos filosóficos y que despliegan renovadas estrategias de recolección y de análisis de los datos” (Vasilachis, 2009, p. 7); además, es importante aclarar que el enfoque cualitativo propende por la interpretación de realidades subjetivas y, no por ello, este enfoque deja de ser parte de una investigación científica, a la vez que “se interesa, en especial, por la manera en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido” (Mason, 1996, p. 4), por las interacciones de los sujetos y sus interacciones al igual que sus comportamientos.

Comprendiendo que “el objetivo de la investigación cualitativa es el de proporcionar una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven” (Taylor y Bogdan, 1982), y por eso se concluye que este enfoque de investigación se centra en la subjetividad, tomando desde adentro el fenómeno que se va a estudiar, de manera completa e integral. Este es un proceso inductivo en donde el investigador interactúa con

los participantes en la investigación, a la vez que busca respuestas a las preguntas planteadas desde la experiencia social y, para este caso, la experiencia educativa.

En concordancia con lo anterior, se plantea una investigación de tipo narrativo, pues se considera que es una forma de adentrarse a lo más profundo de las acciones y las relaciones, a través de las voces de los principales actores, pues “la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible” (Ricoeur, 2006, p. 10-11).

### ***Investigación narrativa y análisis crítico del Discurso***

Es importante aclarar que hoy en día, las investigaciones que son desarrolladas bajo la metodología de corte narrativo desarrollan su propio sistema de análisis de la información. Es aquí en donde se propone realizar un análisis diferente proponiendo una integración entre la investigación narrativa con un Análisis Crítico del Discurso, lo que aportara una visión particular de ver y escuchar las narrativas de los maestros rurales en los contextos rurales colombianos.

### ***Investigación narrativa***

En los últimos años ha surgido un creciente interés por las nuevas formas de investigación narrativa en el campo de la educación social y en el campo de la investigación educativa. Es por esto por lo que se aborda la narrativa, entendida como “una condición ontológica de la vida social y, a la vez, un método o forma de conocimiento” (Sparkes y Devís, 2007, pág. 1).

Esto debido a que las historias y narraciones de las personas—en este caso los profesores—se conciben como las representaciones de los recursos culturales, pedagógicos e incluso históricos que dan sentido a los sujetos y a las comunidades, ya que reconocen el carácter histórico de las sociedades.

La investigación narrativa “es de una importancia especial para la ciencia de la educación ya que nos brinda información acerca de cómo las personas experimentan y procesan los acontecimientos de sus vidas, incluyendo las medidas educativas” (Murillo, 2015), permitiendo que se construya a partir de la experiencia aportaciones importantes al contexto y que aporten a la configuración y reconfiguración de las prácticas pedagógicas, convirtiéndose en

una excelente estrategia mediante la cual los profesores pueden documentar su práctica para compartir con otros colegas aquellas estrategias que les han sido más o menos exitosas, con el propósito de aprender de los demás y aprender de sí mismos. (Landín et al., 2019, p. 235).

Como lo describe Bruner (1998), la narrativa no se reduce a un abordaje metodológico, sino que es una alternativa desde la cual un sujeto puede plasmar y constituir tanto la realidad como la subjetividad frente a esta, considerándose como una manera de expresar la vida para que la experiencia subjetiva que se exterioriza pueda configurar la existencia social que sale del sí mismo y se dirige al otro. Entregando un papel protagónico al sujeto, quien a través de sus narraciones se convierte en sujeto de la investigación, entendiéndose, además, como la lectura de un contexto que se interpreta desde la subjetividad de quien la realiza, estableciendo como lo plantea Ricoeur (2002) una tensión entre la estructura de la narración y la interpretación del contexto desde el cual se realiza.

En las aulas los maestros estructuran sus experiencias a través de sus historias, dando a estas un significado que permite al sujeto reconocerse como producto de sí mismo, es decir, que es el resultado de sus propias experiencias, acciones y decisiones, las cuales lo han llevado a construir su propio ser y su actuar. Por ello, “las descripciones narrativas muestran que la actividad humana es una implicación en el mundo con propósito” (Sparkes y Devís, 2007, p. 40).

La investigación narrativa posee una ambivalencia: “por un lado, es ‘darle voz’ a los profesores principiantes y en ejercicio sobre sus preocupaciones y su vida profesional; es así como este enfoque supone un rompimiento habitual de cómo se investiga y comprende lo social” (Bolívar et al., 2001, p. 47). Además de poder considerar a los maestros y sus prácticas como aquellas situaciones que le suceden en el aula, en la labor diaria, es aquello que lo afecta subjetivamente y se convierte en causa de su formación y transformación. Por tal razón, es importante conocerlas de primera mano, es decir, desde sus narrativas, pues se encuentran aspectos más personales y privados, que no dejan de ser importantes para la investigación, es allí donde queremos descubrir al maestro rural de Escuela Nueva.

### ***Análisis crítico del discurso***

El discurso históricamente se puede plantear desde tres perspectivas: la primera desde la teoría discursiva, que ve al discurso como un elemento constitutivo de la identidad del sujeto y la realidad social, tal como lo plantea Laclau (2017) quien comprende el discurso como una forma de construcción y articulación de significados, los cuales estructuran la realidad de la política, la sociedad y la cultura, y que se van construyendo en la medida que se interactúa, es decir, la manera en la que el discurso crea la realidad.

La segunda perspectiva comprende el discurso como un elemento constituido, vista desde la teoría del materialismo histórico y la teoría crítica marxista siendo abordado desde la visión acerca de cómo el lenguaje y la comunicación se involucran en la sociedad, la economía y la política dentro del capitalismo, observando cómo la clase dominante que quiere ejercer dominio sobre los otros crea diversas formas de dominación, a través del discurso mismo.

Finalmente, se encuentra una tercera perspectiva, la cual se considera más oportuna, ya que guarda un equilibrio entre las anteriores y se adapta a las intenciones del investigador en la manera en la que se desarrolla el Análisis Crítico del Discurso —en adelante ACD—, como método de análisis de las narrativas obtenidas de los maestros, entendiéndolo como:

un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. (Van-Dijk, 2017, p. 203)

Así mismo el ACD va más allá de una mera crítica a la oratoria, y apunta al análisis de las relaciones entre el discurso y la sociedad, haciendo su enfoque sobre las relaciones de poder que se desarrollan en dicha sociedad, la cual se enfoca en cómo esas dinámicas de poder se evidencian en la escuela y configuran las prácticas de los profesores de escuelas rurales atendidas bajo el modelo de Escuela Nueva.

De igual manera, los diferentes tipos de discursos, como la formación académica del maestro, la política pública frente al contexto en el que este maestro desarrolla su práctica y

las políticas mismas que rigen la educación, generan diferentes dispositivos de poder e interactúan para generar una nueva dinámica de poder. Es decir, cómo interactúa el poder desde las diferentes perspectivas en la escuela, y su empleo como estrategias de dominación o control en los diferentes grupos.

El ACD tiene su origen en un “movimiento en contra de los métodos, teorías, análisis de la ciencia descontextualizada de sus condiciones, las consecuencias sociales y políticas. En ACD nos interesa cómo la dominación social se (re)produce” (Van Dijk, 2002, p. 24), y cómo esta se evidencia en las interacciones y la jerarquización de los contextos rurales. Lo que se busca, tal como lo plantea Flowerdew (2013), es establecer relaciones entre los textos y los contextos que los rodean al estudiar los recursos de la lengua emplea para establecer dichas relaciones.

Desde la perspectiva del ACD debemos tener en cuenta cuatro conceptos fundamentales desde la perspectiva de análisis que son: en primer lugar, el poder, el cual consiste en el tener influencia o capacidad para imponerse, teniendo en cuenta que todo sujeto tiene poder: muchas veces este cede en diferentes medidas a otros de manera total o parcial por diversos motivos. Tal como lo manifiesta Foucault (1988), el poder no solo se posee, sino que este se ejerce, pues en definitiva en cuanto al poder no sabemos quién lo tiene, pero sí sabemos quién no lo tiene.

En segundo lugar, nos referimos a la ideología, entendida como la manera en que el mundo asimila el discurso, desde las características particulares de los sujetos o grupos, siendo esta una construcción discursiva con un significado que depende del contexto; otra perspectiva corresponde a la hegemonía que, según Gramsci (1971), es el consentimiento espontáneo que dan las masas a la dirección general impuesta por la vida social y el grupo

dominante. Finalmente, se debe tener en cuenta ‘el texto’ considerándose como la unidad de la lengua que se desarrolla en determinado contexto.

### ***Investigación narrativa – análisis crítico del discurso***

La investigación narrativa tiene su propio método de análisis de la información, planteada desde varios enfoques, como lo son: el análisis temático que identifica y analiza temas recurrentes (Riessman, 2002); el enfoque hermenéutico que es la comprensión de su significado más profundo en donde “comprender” significa ampliar las posibilidades de ser. (Ricoeur, 2003); enfoque narrativo estructural que implica desglosar las narrativas en elementos estructurales, como personajes, tramas y configuraciones (Propp, 1971); análisis de redes narrativas que examina las conexiones entre las narrativas y cómo se entrelazan para formar redes complejas de significado (Bruner, 1997); el análisis de la voz narrativa que se presenta en la narrativa y en la voz del narrador (Bakhtin, 1986), entre otras maneras que se aborda dicho análisis narrativo.

A pesar que la investigación narrativa tiene sus propias maneras de análisis de las narrativas, desde esta investigación se decide realizar un Análisis Crítico del Discurso, buscando ir más allá de lo meramente descriptivo y dar un paso hacia la comprensión de las dinámicas de poder que confluyen en estas narrativas. En la siguiente tabla se presentan las consideraciones para dicha la elección.

**Tabla 6***Relaciones y diferencias entre los métodos de análisis*

PERSPECTIVA	RELACIÓN	DIFERENCIAS	
		ANÁLISIS NARRATIVO	ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO
Enfoque analítico	Buscan comprender mejor el significado del texto, desde una mirada general de contexto y forma.	Enfoque de estructura	Enfoque de poder
Énfasis en la interpretación	Propenden por la interpretación del texto	Desde aspectos puntuales como el tiempo narrativo, los puntos de vista, personajes, estructuras y demás.	Desde la crítica ideológica, además del análisis del lenguaje para dominar o resistir.
Consideración del contexto	Tienen en cuenta el contexto	Examina las formas en que el relato se ve influido por el entorno histórico, cultural y social.	Analiza cómo las estructuras de poder afectan la elaboración o recepción del discurso.
Exploración de significados implícitos	Se preocupan por los significados implícitos en los textos.	Simbolismo y metáforas dentro de la narrativa	Prejuicios y agendas políticas ocultas en el discurso.
		Microanálisis	Macro análisis
Enfoque		Subjetividad	Estructuras sociales

*Nota.* Elaboración propia.

Es importante tener en cuenta que estos dos métodos de análisis no distan entre ellos de manera significativa, depende del enfoque que el autor pretende dar a la interpretación de los resultados, o al análisis de las narrativas de los maestros que participan.

Teniendo en cuenta esto, es de suma importancia saber cómo desde las narraciones de los maestros, se pone en juego una serie de discursos que van configurando la manera de ser y hacer del maestro, cómo interactúan el discurso y el poder en el aula, develando las

dinámicas y dispositivos que ponen a funcionar las metodologías específicas en la práctica pedagógica del maestro. De igual manera, se busca dilucidar cómo funciona el discurso gubernamental sobre la educación en lo que es y debe ser la escuela rural, pues en realidad no sucede de esa manera. El sistema educativo colombiano propone políticas de atención rural que en la práctica no funcionan o funcionan parcialmente, surge la necesidad de reestructurarlas para dar una mejor atención a los estudiantes según los diferentes contextos que interactúan en la educación colombiana.

Estas dinámicas hacen que el discurso real que acontece en la escuela y que desarrolla el profesor se constituyan como un eje de construcción de posteriores dinámicas que hacen que las relaciones docente-estudiante y docente-comunidad sean diferentes bajo los mismos principios en diversos contextos, marcando la singularidad de dichas relaciones de poder y dominancia, buscando denunciar dichas situaciones (la realidad que se desarrolla).

Todo esto nos lleva a identificar el ACD como una estrategia para mirar entre líneas en las narrativas recolectadas por los maestros, de manera oral, ya sea presencial o virtual, convirtiéndose en una metodología de análisis, buscando una sinergia entre el ACD y al análisis narrativo. Esto lleva a asumir el ACD no desde el análisis literal de las palabras o el discurso, sino desde el análisis del contexto en general (las instalaciones, los profesores, los estudiantes, las políticas, los administradores y directivos de la educación), y las relaciones que estas generan y cómo se desarrollan.

Es necesario visibilizar cómo se educa en el sector rural colombiano, no desde las palabras, sino desde lo que hay detrás: frases, estrategias particulares, mostrando la existencia de las situaciones que configuran o reconfiguran al maestro, su práctica y el

manejo de las relaciones que desarrolla, identificando las tensiones de poder en la escuela rural, además, teniendo en cuenta que el ACD ha de ser un saber riguroso. Sus teorías multidisciplinares deben dar cuenta de las complejidades de las relaciones entre las estructuras del discurso y las estructuras sociales (Van Dijk, 2003, p. 144).

Esta apuesta propone identificar diferentes dinámicas de manipulación en cuanto a lo que se hace creer dentro de las organizaciones o entidades ya sean locales o nacionales; en la virtualización de los individuos, esto relacionado con la dicotomía entre el querer ser del maestro y el deber ser que imponen las organizaciones; el estado de realización, otra de las aristas, entendida como la relación de las metas cumplidas; así como las valoraciones positivas o negativas relacionadas con las políticas de educación rural y la aplicación del modelo de Escuela Nueva.

Todo lo planteado nos lleva a la identificación de las intertextualidades y las interdiscursividades permitiendo tener una versión diferente a la ya conocida sobre el análisis de las narrativas, buscando nuevas perspectivas de investigación mediante la integración de diferentes metodologías o estrategias que giran en torno al sector educativo, desde aquellas formas de resistencia y dominación dentro de las escuelas, las instituciones, las comunidades y las entidades gubernamentales que disponen las políticas.

Finalmente, es importante reconocer que el poder en la escuela no se ejerce únicamente a través de métodos disciplinarios tradicionales —en términos posestructuralistas—, sino que ha evolucionado hacia formas más sutiles y difusas. Las formas de control que se desprenden incluyen la modulación de comportamientos y la implementación de políticas que regulan el desempeño y la participación de los profesores, tanto en la escuela como en la comunidad. Por ejemplo, el uso de la evaluación dentro del

aula de clase y la formación permanente que cada profesor puede realizar desde las necesidades de su contexto.

Desde una perspectiva sociológica, las estrategias educativas pueden ser vistas como medios para perpetuar estructuras sociales existentes. Pierre Bourdieu argumenta que las escuelas funcionan como espacios donde se reproduce el capital cultural y social, lo que a su vez asegura el mantenimiento de imaginarios sobre la sociedad, la comunidad, sobre la idea misma de educación.

El conocimiento del contexto familiar de cada estudiante también juega un papel crucial en el ejercicio del poder en la escuela. Los maestros que se involucran con las familias pueden establecer relaciones más efectivas y comprensivas, lo que puede facilitar un mejor manejo del grupo y una mayor cooperación en el proceso educativo.

### ***Proceso investigativo***

En el proceso se identificaron las características principales con las que debían contar los maestros que nos contaron sus historias y narraciones de vida, tanto personales como laborales, las cuales permitieron hacer una trazabilidad histórica e identificar aquellas situaciones que marcan y configuran la subjetividad de su práctica profesional para hallar criterios que sean particulares o generales dentro del grupo entrevistado.

Sin embargo, el procedimiento de recogida y análisis de datos de este estudio comenzó con una cuidadosa fase de planificación en la que se determinaron las características clave de los participantes. El objetivo principal fue seleccionar maestros que pudieran aportar relatos detallados y significativos sobre sus experiencias personales y profesionales. Estas narrativas permiten trazar una línea histórica que permita identificar los

eventos y circunstancias que han influido en la formación de la subjetividad desde la práctica docente. El propósito era descubrir patrones tanto particulares como generales dentro del grupo entrevistado, lo que a su vez facilitaría la obtención de una comprensión holística y matizada de los fenómenos estudiados, partiendo de las consideraciones iniciales de la investigación. Dentro de esta selección se establecieron los criterios que deberían cumplir los maestros que se entrevistaron. Se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Contexto de trabajo: se buscó que los maestros seleccionados demostraran experiencia puntual en el trabajo en contextos rurales, en el nivel de primaria con escuelas unitarias o multigrado —sin ser excluyente—, ya que también interesa algunos aspectos comparativos con otros contextos o trabajos desarrollados por dichos docentes.
- Género: los antecedentes nos muestran que en el país aproximadamente el 63 % de los docentes en áreas rurales son mujeres frente al 37 % restante de hombres, por lo que contó con una proporción similar de (6) hombres y (9) mujeres en la investigación.
- Experiencia docente: se contó con una variedad en los años de experiencia clasificados en tres niveles: menos de 5 años de experiencia, hasta 15 años de experiencia y más de 15 años de experiencia, buscando obtener una mayor pluralidad en los resultados.
- Formación docente: se buscó que el equipo docente fuera diverso en este apartado. Según el análisis de la información realizado, el más alto porcentaje de maestros rurales tiene una formación profesional en educación, seguido por formación como normalistas superiores, por lo cual, se procuró contar con docentes

con distintas formaciones, desde bachilleres pedagógicos, normalistas superiores, profesionales en educación, profesionales en otras áreas, docentes con especialización y docentes con maestría.

Estos maestros rurales fueron seleccionados mediante la técnica de muestreo por referencia o “rastreo por vínculos” (“Bola de Nieve”), ya que esta técnica permite acceder a información o candidatos a las entrevistas, mediante el uso de las relaciones que existen entre los diferentes miembros del grupo global que se investiga (para este caso, maestros rurales de diferentes departamentos de Colombia).

Esto nos dio como ventaja el hecho de conocer algunos tipos de vínculos existentes y espacios de socialización con los que cuentan nuestros compañeros de la ruralidad. De esta manera, se logra orientar la investigación teniendo en cuenta los diferentes criterios del investigador focalizándose en alcanzar los objetivos planteados ya que

mapeando las relaciones sociales entre sujetos se puede ser sensible a actividades que sean fuentes de sociabilidad como: empleo, proximidad geográfica, actividades religiosas y/o sociales, etc. Habilita también reconocer subgrupos dentro de la población definida, identificando las frecuencias (altas o bajas) de vínculos generados a partir de diferentes espacios y/o actividades y debido a su naturaleza ascendente. (Van Meter, 1990, pág. 37)

La idea original era acceder a un maestro rural por departamento que cumpliera con algunas condiciones, pero por las mismas dificultades del contexto colombiano, solo se logró abordar a 15 maestros que cuentan con las características esperadas, se estudiaron 15 poblaciones, iniciando con un rector que se ha desempeñado como directivo en los

departamentos de Boyacá y Cundinamarca —además de ser miembro del sindicato de directivos docentes de Colombia—, quien facilitó el contacto inicial de otros directivos que, a su vez, apoyaron en el enlace con los docentes de la costa Atlántica.

Por otra parte, es interesante observar cómo se fue tejiendo una red de compañeros que se encuentran en diferentes departamentos debido a las dinámicas propias del régimen de vinculación de los docentes en Colombia, ya que muchos docentes se presentan a concurso de ingreso para otros departamentos diferentes al de su residencia, teniendo en cuenta el número de vacantes ofertadas en las diferentes entidades territoriales. Igualmente, se cuenta con redes no oficiales de docentes según su formación inicial o profesional, es decir, compañeros de las Escuelas Normales y Universidades. Esto permitió que participaran maestros rurales de Antioquia, Arauca, Boyacá, Bogotá, Caldas, Casanare, Córdoba, Cundinamarca, Guajira, Guaviare, Huila, Norte de Santander, Santander, Tolima y Valle del Cauca, quienes accedieron a colaborar con la investigación.

- Finalmente se contó con un grupo de quince (15) docentes que trabajan bajo el modelo de Escuela Nueva, ubicados en el sector rural en los departamentos mencionados demostrando mayor diversidad en cuanto a contextos, realidades, geografía y experiencias, esto con el ánimo de enriquecer la investigación con sus narrativas. Los 15 departamentos de los maestros rurales entrevistados corresponden al 46.9 % de los (32) departamentos que conforman el territorio colombiano. En el siguiente mapa se muestra la distribución (según departamento) de los maestros rurales entrevistados.

**Figura 2**

*Ubicación geográfica de los maestros rurales entrevistados*



*Nota.* Elaboración propia.

Los maestros rurales entrevistados cumplen con los requerimientos planteados en el diseño de la investigación. A continuación, se muestra la caracterización según ubicación, género, formación y experiencia.

**Tabla 7***Caracterización de los maestros rurales entrevistados*

<b>Código</b>	<b>Localización</b>	<b>Género</b>	<b>Formación</b>	<b>Experiencia</b>
E01_ANT	Antioquia	Femenino	Licenciatura en Educación Básica	42 años
E02_ARA	Arauca	Masculino	Normalista Superior Ingeniero Civil	10 años
E03_BOG	Bogotá	Femenino	Licenciatura en pedagogía infantil	5 años
E04_BOY	Boyacá	Masculino	Administración de Empresas Licenciado en Ciencias Sociales	24 años
E05_CAL	Caldas	Femenino	Normalista Superior Licenciatura en Matemáticas (en curso)	11 años
E06_CAQ	Caquetá	Femenino	Bachiller Pedagógico	20 años
E07_CAS	Casanare	Femenino	Normalista Superior	15 años
E08_COR	Córdoba	Femenino	Normalista superior Licenciatura en Educación primaria y promoción con la comunidad.	30 años
E09_CUN	Cundinamarca	Masculino	Normalista Superior Licenciado en Educación Básica	22 años
E10_GUA	Guajira	Masculino	Normalista Superior Licenciatura en Educación Básica.	7 años
E11_GUV	Guaviare	Masculino	Bachiller pedagógico Normalista Superior	8 años
E12_SAN	Santander	Masculino	Normalista Superior Licenciado en Educación Básica Especialista en Lúdica Magister en aplicación de TICs para la Enseñanza	10 años
E13_NSAN	Norte de Santander	Femenino	Licenciatura en pedagogía Infantil	14 años
E14_TOL	Tolima	Femenino	Normalista Superior Licenciatura en Lengua Castellana Magister en Educación	17 años
E15_VCAU	Valle del Cauca	Femenino	Normalista Superior Licenciatura en Educación	42 años

*Nota.* Elaboración propia.

### ***Entrevistas en perspectiva narrativa***

Para la obtención de la información por parte de los docentes focalizados se desarrolló un proceso de entrevistas, entendidas estas como “una conversación, el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (Denzin & Lincon, 2011, p. 121); siendo además, un texto entre el investigador y el entrevistado con el fin de recopilar la información necesaria a través de narrativas recolectadas, por medio de dos entrevistas realizadas a cada maestro participante en diferentes momentos y desde diferentes perspectivas: prácticas pedagógicas, relación maestro-comunidad, maestro- estudiantes, docentes-autoridades educativas que permitirán obtener la mayor cantidad de información.

Si pretendemos conocer a las personas y su mundo es importante hablar con ellas, pues la conversación es la manera más básica para la interacción humana; es a través de las conversaciones como se conoce a los otros, sus experiencias, sus anécdotas, su ser en sí. Por este motivo, la investigación empleó principalmente una entrevista narrativa, ya que esta brinda la oportunidad de obtener la información necesaria y natural. Es en este tipo de entrevistas donde “el investigador pregunta y escucha lo que las personas mismas cuentan sobre su mundo vivido, sobre sus sueños, temores y esperanzas, oye sus ideas y opiniones en sus propias palabras y aprende sobre su situación escolar y laboral” (Kvale, 2012, p. 23). Este proceso desarrolló los siguientes pasos:

- Se tomaron las 15 entrevistas desarrolladas en el marco de la investigación.

- Se realizó el análisis general de cada una de las entrevistas, mediante la lectura y reconocimiento de estas.
- Se transcribieron cada una de las entrevistas.
- Estas entrevistas se ingresaron al programa Nvivo.
- Se desarrolla un proceso de codificación en tres categorías macro en donde cada una de ellas contienen otras. Se observan en la siguiente tabla:

**Tabla 8**

*Codificación de entrevistas*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Atributos</b>
Escuela rural	Conflicto	Vivencia de diferentes conflictos ya sea con grupos armados, comunidades, compañeros, familias, entre otros que se ven en la ruralidad.
	Contexto	Diferencias y similitudes entre los contextos, proceso de adaptación a las particularidades de las comunidades.
	Disposición	Reacciones de las comunidades, los niños y los compañeros ante la introducción o el crecimiento de diversos programas educativos.
	Estructura	Diseño físico y estructura social de la escuela y las diferentes características con las que se encuentra el docente al llegar.
Formación docente	Antecedentes	Situaciones personales en cuanto a formación, familia, desarrollo académico en su infancia y adolescencia, caminos que llevaron a la selección de la profesión.
	Cambios	Hace referencia a los cambios de tipo personal que se gestaron con el desarrollo de la vida laboral. Así mismo, se incluye la relación de estos con los cambios de locación en función de la labor pedagógica.
	Contexto personal	Situaciones que influyeron en el docente y afectaron la vida misma del docente.
	Experiencia	Cada recorrido laboral dentro de la docencia y otros que se desarrollaron.
	Prácticas pedagógicas	Situaciones propias de la práctica que se viven en el diario, retos, situaciones de éxito y demás que modifican al docente y su práctica.
Escuela rural y escuela nueva	Relaciones de poder	Todas aquellas situaciones en donde se dieron situaciones ancladas a favores políticos, sociales, económicos y de subordinación que generan marcas en el docente.
	Escuela nueva	La relación del modelo con los profesores y su uso en el aula.

	Normatividad en educación – escuela rural	Toda la relación que se genera dentro de la carrera docente y la práctica pedagógica que va anclada a la legislación y que afecta al docente.
--	---	---

*Nota.* Elaboración propia.

Junto con las entrevistas codificadas, se desarrolla la evaluación crítica tanto de los aspectos lingüísticos, como de las relaciones de poder, las formas simbólicas de dominación y la construcción histórica que se han generado en cada una de las personas entrevistadas.

Dentro del proceso de codificación y triangulación se extraen las ideas principales de las entrevistas realizadas. Estas ideas principales se categorizaron teniendo en cuenta los tres principales temas abordados por los entrevistados, como lo presenta la tabla anterior. Así mismo, cada categoría durante su proceso de análisis expuso algunas subcategorías importantes que se reducían en la medida en que avanzaba la codificación, teniendo en cuenta la reiteración de los temas y las articulaciones que estas presentaban internamente.

Posterior al proceso se propuso una triangulación entre las narraciones de los docentes entrevistados y la teoría, produciendo un diálogo permanente donde estos se soportan mutuamente. Se presentan concordancias y algunas diferencias entre estos aspectos, lo cual plantea la importancia de mantener un diálogo, partiendo de la experiencia como eje fundante del desarrollo de teorías.

Esto nos brindó tres interesantes capítulos en donde se desarrollan, dialogan y yuxtaponen las teorías y las narrativas de los docentes rurales en Colombia, quienes desarrollan el modelo de Escuela Nueva en las escuelas donde laboran, finalizando con la reflexión y planteamiento de las conclusiones, según los hallazgos realizados sobre cómo

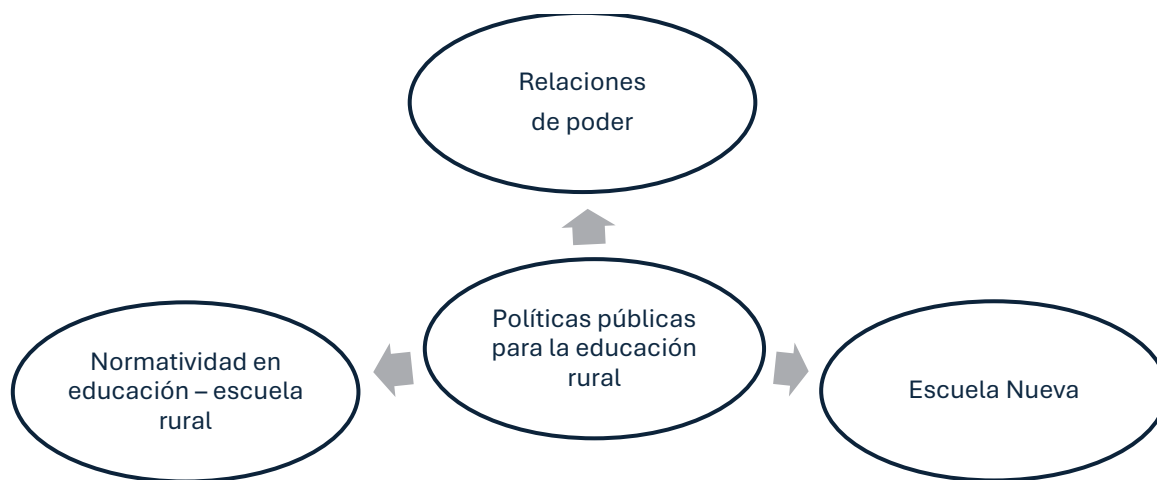
dichos discursos contribuyen a la construcción y reconstrucción de la subjetivación docente.

## Políticas públicas en educación rural

En este capítulo se da una visión general a las políticas públicas para la educación rural, en donde se destaca el modelo Escuela Nueva como estrategia del gobierno nacional para la enseñanza en las escuelas rurales colombianas, y cómo esta es abordada y vivenciada en la realidad del aula, vista desde las narrativas de los profesores, quienes abordan el modelo en cada una de las escuelas.

**Figura 3**

*Categorización*



*Nota.* Elaboración propia.

Así mismo, se plasma cómo las normas y políticas gubernamentales impactan realmente la educación rural desde la mirada del profesor. Finalmente, se realiza un análisis de las relaciones de poder que se desarrollan en la ruralidad y cómo estas afectan la escuela; se adentra en un análisis exhaustivo de las políticas públicas dirigidas a la educación rural en Colombia, delineando con precisión el paradigma de la Escuela Nueva como una estrategia emblemática adoptada por el Gobierno Nacional para revitalizar la enseñanza en las áreas rurales del país. Este modelo, reconocido por su enfoque innovador y

participativo, emerge como un faro de esperanza en un contexto donde las disparidades educativas entre zonas urbanas y rurales son palpables. Sin embargo, su implementación no es un mero acto administrativo, sino es un proceso dinámico que se desenvuelve en el seno de las aulas rurales, moldeado por las vivencias y narrativas de los docentes que se esfuerzan por hacerlo realidad.

Desde esta perspectiva centrada en el aula, se revela la complejidad inherente a la aplicación de las políticas educativas a nivel local. Los docentes, como agentes clave en este proceso, son testigos directos de cómo las normativas y directrices gubernamentales impactan la realidad cotidiana de la educación rural. Su visión crítica y contextualizada ofrece una mirada privilegiada sobre cómo estas políticas se traducen en acciones concretas dentro de las escuelas y cómo influyen en la calidad y equidad del proceso educativo en las comunidades rurales.

No obstante, más allá de las políticas en papel y su ejecución práctica, este capítulo profundiza en las relaciones de poder que subyacen en la ruralidad y su influencia en la dinámica escolar. Las estructuras de poder, tanto formales como informales, moldean las interacciones dentro y fuera del aula, y afectan el acceso a recursos, la toma de decisiones y la distribución de oportunidades educativas. Este análisis crítico permite comprender cómo las dinámicas de poder pueden ser tanto facilitadoras como obstaculizadoras del proceso educativo en contextos rurales, y cómo es crucial abordarlas para promover una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

## **El modelo escuela nueva para la escuela rural en Colombia**

El modelo Escuela Nueva es una innovadora iniciativa educativa que ha tenido un impacto significativo en el Sistema Educativo de Colombia y en otros países de América Latina. Surgió en la década de 1970 como respuesta a los desafíos de la Educación Rural en Colombia, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y promover la equidad y la participación en el ámbito escolar. Desde entonces, el modelo de Escuela Nueva se ha transformado y se ha expandido, llegando a ser reconocido internacionalmente como un modelo exitoso de educación rural y de calidad.

El modelo educativo Escuela Nueva se ha convertido en un referente destacado dentro del panorama educativo colombiano debido a su enfoque y al mejoramiento histórico de la calidad en áreas rurales y marginadas, el despliegue y la consolidación de este modelo también se han visto muy favorecidos por las políticas gubernamentales, que han proporcionado el apoyo institucional, los recursos financieros y el marco normativo necesarios para el crecimiento y el desarrollo del modelo en todo el país, el cual “ha sido evaluado positivamente por diversos organismos internacionales — Banco Mundial, Unesco, Unicef—como una importante innovación en la provisión de educación rural de alta calidad y bajo costo” (Gómez V., 2010, p. 281). Contrasta en gran medida con la opinión de los docentes, quienes manifiestan que “se han realizado investigaciones sobre el funcionamiento de Escuela Nueva, pero estas son realizadas desde un escritorio, como todas las políticas educativas que nos llegan, pero su evaluación en contextos reales diría otra cosa” (E15).

En este planteamiento, la educación inclusiva y equitativa —que garantiza que todos los estudiantes, independientemente de su ubicación o su origen socioeconómico,

tengan acceso a una educación de alta calidad—ha adquirido cada vez más importancia en las políticas públicas. El modelo Escuela Nueva ha sido respaldado por políticas que enfatizan la descentralización y la participación comunitaria en la gestión educativa, permitiendo una mayor autonomía a las instituciones escolares y promoviendo la colaboración entre diferentes actores educativos.

Este modelo, al ser planteado como una innovadora propuesta en el ámbito educativo colombiano, ha requerido de respaldo por parte de las políticas públicas para su implementación a lo largo del territorio nacional. Estas políticas han sido fundamentales en varios aspectos clave que han permitido que el modelo tenga un impacto significativo en la mejora de la calidad educativa, especialmente en áreas rurales y marginadas del país, situación que evidencian los docentes acerca de su trabajo con Escuela Nueva; manifiestan que el modelo, efectivamente, dio un aporte significativo al desarrollo de la educación rural en Colombia y que, lamentablemente, se estancó en su apoyo, financiación y aplicación en la realidad de las escuelas rurales colombianas, encontrándolas descontextualizadas. Señala este docente:

Inicié mi experiencia docente en el año 1995 con el modelo Escuela Nueva, utilizando unas cartillas grandísimas que se llamaban “Escuela Nueva”, después las cambiaron, pero nosotros como docentes siempre las criticamos, a mí me parecían muy buenas, me parecían excelentes, pero no estaban acomodadas al contexto en el que cada región se desempeña. (E09)

En primer lugar, las políticas públicas han reconocido la necesidad de garantizar el acceso a educación de calidad para todos los niños, independientemente de su ubicación geográfica o condición socioeconómica. En este sentido, se han establecido estrategias y

programas específicos para promover la equidad y la inclusión en el Sistema Educativo con un énfasis particular en las zonas rurales donde históricamente se ha registrado un acceso limitado a la educación de calidad, a la vez que estas han respaldado la descentralización y la participación comunitaria en la gestión educativa, reconociendo el papel crucial que juegan las comunidades locales en el desarrollo y el éxito de las Instituciones Educativas. Esto ha permitido una mayor autonomía a las escuelas para adaptar el modelo Escuela Nueva a las necesidades específicas de cada contexto, así como fomentar la colaboración entre diferentes actores educativos, incluyendo docentes, directivos, padres de familia y líderes comunitarios.

En relación con la formación docente, las políticas públicas establecieron programas integrales de capacitación y desarrollo profesional para garantizar que los educadores estuvieran debidamente preparados para implementar el modelo Escuela Nueva en el aula. Esta inversión en la formación docente es fundamental para asegurar la calidad y pertinencia de la enseñanza, así como para promover la sostenibilidad del modelo a largo plazo; también se han establecido mecanismos de evaluación y monitoreo para medir el impacto del modelo Escuela Nueva en términos de logros académicos, retención escolar, participación comunitaria y desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Estos sistemas de evaluación proporcionan información valiosa para la toma de decisiones informadas y la mejora continua del modelo, permitiendo identificar áreas de fortaleza y oportunidades de mejora en la implementación de este, situación que al parecer quedó congelada a nivel gubernamental. Se puede afirmar que como Fundación Escuela Nueva, continúa renovándose, aunque el Ministerio de Educación ha mermado significativamente la formación, capacitación e incluso la financiación. Como lo

manifiestan los docentes (E09), (E11) y (E15), hace más de una década no se recibe capacitación en Escuela Nueva, los docentes más jóvenes nunca la han tenido, hasta el punto de desconocer el funcionamiento del modelo, además de no contar con ningún acompañamiento en el desarrollo de sus prácticas con la aplicación de las estrategias vinculadas a Escuela Nueva.

Para comprender el potencial y las limitaciones de una innovación que se aplique ampliamente, se examina la implementación del programa como componente básico. El gobierno colombiano ha elegido este programa como modelo para universalizar la educación en las zonas rurales. Sus objetivos incluyen garantizar el acceso y la asistencia de los niños a la escuela, así como elevar el nivel educativo cambiando la forma de enseñar en las escuelas y desarrollando estrategias pedagógicas basadas en el aprendizaje activo y centrado en el estudiante.

Además, en las narraciones realizadas por los docentes participantes, se comprenden las diferentes dinámicas de integración entre la Escuela Nueva y la educación rural, denotando falencias que afectan a los docentes en entornos rurales, donde las leyes y normativas a menudo se pasan por alto o no se aplican de manera efectiva. Se destaca la falta de dotación adecuada de recursos didácticos en la escuela, especialmente libros, por ejemplo, a pesar de los años de servicio del docente E08, solo ha recibido dotación una vez, lo que dificulta enormemente su labor educativa. Así mismo, el maestro manifiesta que los libros disponibles están descontextualizados y en mal estado debido al uso repetido y al descuido, lo que compromete la calidad de la enseñanza. Además, el docente se enfrenta a la dificultad de actualizar el contenido curricular ya que no cuenta con el apoyo necesario

del gobierno y se ve obligado a costear los recursos por su cuenta. Tal y como lo menciona el participante (E05):

Yo llevo 8 años en la escuela y una sola vez recibí dotación de libros, solamente de matemáticas y español, las demás materias son libros del programa Escuela Nueva, pero son libros que realmente ya están descontextualizados. Aparte de descontextualizados, no solo han pasado por la mano de uno, ni de tres niños, sino de veinte, todo el mundo no cuida las cosas de la misma manera, entonces les falta la pasta, les falta una hoja, ya están rayados, ya están sucios, de todo, realmente es muy complejo.

Igualmente, se tiene en cuenta que uno de los pilares del modelo es la implementación del componente curricular, el cual “está basado en las guías didácticas y de autoaprendizaje que se presentan para los grados de 1° al 5° en las áreas de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje” (García, 2016, p. 34); componente que según los docentes se encuentra desactualizado y descontextualizado:

yo recuerdo que esas cartillas tenían mucho que ver como con la costa Caribe, la costa Pacífica, si era importante porque usted aprendía de esos sectores de la región, pero no estaban aterrizadas a nuestro verdadero entorno, después cambiaron esas cartillas, hace poco, en el año 2011 o 2012 vi otras de Escuela Nueva, pero ya llegaron de cuatro áreas nada más. (E09)

Los profesores también se han manifestado en contra de los libros Modelo de Escuela Nueva, diciendo que están desfasados y no son muy útiles para la enseñanza de los alumnos. Los recursos no cambian ni siquiera después de hacer renovaciones como nuevas

cubiertas, lo que demuestra que las autoridades educativas no se comprometen a proporcionar materiales actuales y suficientes. El énfasis del modelo Escuela Nueva en el desarrollo holístico de los niños es otro componente esencial. Su objetivo es apoyar el desarrollo de habilidades socioemocionales, cívicas y prácticas, además de la adquisición de información académica, preparando a los alumnos para los retos del siglo XXI. Esto implica desarrollar el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la cooperación, la comunicación eficaz y otras capacidades esenciales para que los alumnos tengan éxito tanto personal como profesionalmente en un entorno rural.

El aprendizaje centrado en el alumno es una de las principales características de Escuela Nueva. Se anima a los alumnos a participar en su propio aprendizaje mediante ejercicios interactivos y enfoques pedagógicos participativos. Los profesores apoyan este enfoque porque no sólo aumenta el compromiso y la motivación de los alumnos, sino que también les proporciona los conocimientos y habilidades que necesitan para enfrentarse a los retos del mundo real. Afirman que las estrategias del modelo fomentan la calidad y permiten desarrollar el liderazgo y la autonomía. Por ejemplo, desde “el gobierno escolar de los alumnos es, por definición, la herramienta que permite a los estudiantes desarrollar valores relacionados con la democracia, la solidaridad, la disciplina y, en general, con el cumplimiento de los derechos y deberes de la vida comunitaria” (Colbert, 1999, p. 53)

A lo largo de los años, se han realizado intentos de mejorar las cartillas de Escuela Nueva, ampliando su alcance temático y ajustándolas a las necesidades del contexto. Sin embargo, persisten desafíos en su implementación efectiva. Se observa una variabilidad en el grado de adopción por parte de los docentes con algunos que las utilizan activamente, y otros que prefieren métodos de enseñanza alternativos. En la actualidad, se evidencia una

tendencia hacia el uso de materiales proporcionados por el Ministerio de Educación Nacional, que no necesariamente siguen el enfoque de Escuela Nueva y que se trabajan de manera más tradicional, grado a grado. Esta situación refleja la falta de eficiencia y efectividad de una estrategia educativa que se adapte realmente a las necesidades específicas de las escuelas multigrado y rurales. A continuación, se muestra lo que expone el docente:

Sí, creería que en algún momento el Ministerio de Educación Nacional tiene que darle una reestructuración y se tienen que implementar cartillas sean de la modalidad de Escuela Nueva o sea la modalidad que el Gobierno escoja. La cartilla debe ser aterrizada a los contextos sociales, especialmente, al contexto multigrado. Porque así usted tenga cinco estudiantes no más, tiene uno en preescolar, uno en segundo, uno en tercero, uno en cuarto, uno en quinto. Entonces, es muy difícil para los docentes si no se tienen herramientas claras poder lograr los que los estudiantes adquieran los aprendizajes que se deben obtener y se pueda dar una calidad educativa como la que realmente quisiéramos dar. (E09)

El testimonio resalta la necesidad de una reestructuración de las políticas educativas por parte del Ministerio de Educación Nacional, en cuanto a un modelo educativo replicable en la ruralidad se requiera, con el objetivo de proporcionar materiales educativos más adecuados y contextualizados. Esto implica no solo una revisión de las cartillas de Escuela Nueva, sino también la exploración de nuevas modalidades y enfoques pedagógicos que se ajusten a las realidades multiculturales y multigrado de las comunidades rurales. Es así como el desafío de proporcionar una educación de calidad en contextos rurales en Colombia requiere una revisión exhaustiva de las políticas y prácticas

educativas, así como una mayor atención a la diversidad cultural y las necesidades específicas de los estudiantes y docentes en estas comunidades.

Además, el modelo Escuela Nueva reconoce el valor de la adaptabilidad y la flexibilidad en la organización escolar. La capacidad de ajustarse a las demandas locales es esencial en las zonas rurales, donde los recursos pueden ser limitados y las situaciones pueden variar. Gracias a la estructura adaptable de Escuela Nueva, las escuelas pueden modificar sus planes de estudio y métodos de instrucción para ajustarlos mejor a las necesidades de cada alumno y de la comunidad, lo que redundará en una educación más eficaz y pertinente.

Así, este modelo representa una alternativa valiosa y efectiva para abordar los desafíos de la educación rural en Colombia. Al centrarse en el estudiante, la flexibilidad y la formación integral, Escuela Nueva ofrece un enfoque holístico que promueve la equidad y la excelencia educativa en las comunidades rurales del país.

De igual manera, los maestros revelan las dificultades prácticas derivadas de la insuficiente provisión de recursos educativos adecuados y actualizados. En el contexto teórico, resalta la desconexión entre las intenciones de las políticas públicas y las realidades operativas en el aula. Destaca la urgencia de reformas que aseguren materiales didácticos pertinentes y en buen estado, esenciales para una enseñanza efectiva y contextualizada a las necesidades locales. Esto subraya un desafío crítico en la implementación del modelo Escuela Nueva, donde la falta de recursos adecuados puede comprometer la calidad y la relevancia de la educación ofrecida.

Por otra parte, los entrevistados subrayan una problemática significativa en la formación y el soporte de los docentes en zonas rurales conflictivas, donde se vislumbra una brecha en las políticas de capacitación docente que falla en preparar a los educadores para las condiciones específicas y a menudo adversas de las áreas rurales. La falta de entrenamiento adecuado para los docentes no solo impide la eficacia pedagógica, sino que también afecta la seguridad y el bienestar tanto de los educadores como de los estudiantes, cuestionando la viabilidad de las políticas educativas en contextos de alta vulnerabilidad:

Bueno, cuando me tocó allá, con la guerrilla al lado y el ejército en el otro; no recibí ningún tipo de capacitación, yo venía de una escuela “pupi” a un sitio que no tenía nada. Con los libros que me daban las niñas yo preparaba, en esa época fotocopiadora. No, mijo, estencil. No sé si tú alcanzaste a conocer el estencil. (E15)

Además, se destacan los retos de adaptar los materiales didácticos y métodos de enseñanza a contextos multigrado y culturalmente diversos. Lo cual, pone en cuestión la capacidad del modelo Escuela Nueva para responder eficazmente a la diversidad de entornos rurales. Revela la necesidad de una planificación más inclusiva y representativa que considere las peculiaridades culturales y regionales para enriquecer el aprendizaje y garantizar la pertinencia educativa.

En una línea similar, los entrevistados describen cómo la repetición y la obsolescencia de los materiales educativos restan entusiasmo y empuje a los estudiantes. Teóricamente, representa una cuestión estructural que inhibe la innovación pedagógica y limita las oportunidades de aprendizaje en la renovación y mejora de los recursos educativos. Resalta la importancia crítica de actualizar y diversificar los recursos

educativos para mantener el compromiso estudiantil y mejorar los resultados educativos en las áreas rurales.

Al resaltar cómo las políticas educativas a menudo ignoran las características únicas y las necesidades de las áreas rurales, se hace una crítica a la estandarización de la educación que no toma en cuenta la diversidad de los entornos rurales, lo que puede resultar en políticas y prácticas que son irrelevantes o inaplicables en estos contextos, a la vez que se promueve la necesidad de políticas más flexibles que reconozcan y utilicen los recursos locales y las particularidades culturales para fomentar una educación más relevante y efectiva entre las políticas educativas diseñadas a nivel nacional y sus aplicaciones en el terreno, subrayando la necesidad de ajustes políticos que consideren las realidades específicas de las escuelas rurales para promover una educación verdaderamente inclusiva y efectiva.

[...]lamentablemente las instituciones educativas rurales, el MEN, los planes curriculares, los DBA, no toman en cuenta el entorno, realmente no, a nosotros nos moldean igual que a una zona urbana, sin tener en cuenta los contextos, sin tener en cuenta sus territorios. (E01)

Además, se señala la disparidad académica entre diferentes instituciones dentro de una misma zona rural: mientras algunas instituciones cuentan con mayores recursos y ofrecen un currículo más amplio y diversificado, otras, como las escuelas multigrado, se enfrentan a mayores desafíos debido a la falta de recursos y al carácter heterogéneo de sus estudiantes. Esta discrepancia crea inequidades en el acceso a la educación y puede afectar el desarrollo académico de los estudiantes:

el modelo en parte funciona y en parte no, también depende mucho de la situación pedagógica, tal como la tome el docente. Porque hay cartillas que ya están bastante obsoletas. Se necesitan herramientas para meterlos más en el cuento de la tecnología, no importa que estemos en ruralidad. Muchas veces hasta uno coloca sus propios recursos para que el niño venga y mire, y se interesen con el cuento, eso les gusta. Pienso que el modelo de Escuela Nueva ya deberíamos dejarlo atrás, con toda esta tecnología que hay. Aunque no sería fácil porque hay compañeros que tienen 12, 20, 25 estudiantes. En ciertas partes no hay computadores para todos. El tiempo se pasa, uno está aquí y está allá, pero sí deberíamos meter un poquitico más de empeño para mejorar esto. (E11)

Por otro lado, se destaca el papel crucial de los docentes en la adaptación y el éxito del modelo educativo en entornos rurales. A pesar de las limitaciones y desafíos, los docentes muestran un compromiso con sus estudiantes, buscando formas creativas de enseñanza y adaptando los recursos disponibles a las necesidades locales. Sin embargo, esta labor a menudo no es reconocida ni apoyada adecuadamente por las autoridades educativas.

Pérez (2024) explora la evaluación de las prácticas pedagógicas de los profesores en la modalidad de Escuela Nueva como un desafío que requiere un enfoque riguroso. Los docentes que trabajan en este modelo son fundamentales para el éxito del sistema educativo en áreas rurales, y es crucial que sean expertos en esta metodología para garantizar su eficacia. Situación que lamentablemente dejó de ser así hace muchos años, ya que la capacitación financiada por el Gobierno Nacional para la implementación del modelo no sucede hace bastante tiempo. El estudio de Pérez (2024) continúa diciendo que se identificaron dificultades en la implementación de la metodología, incluyendo falta de

conocimiento por parte de los docentes, escasez de recursos, condiciones precarias en las escuelas, distancia geográfica y falta de capacitación. Además, se observó que actualmente existe una combinación híbrida de la pedagogía tradicional y la Escuela Nueva en estas áreas.

La implementación del modelo, actualmente, revela una serie de dificultades y obstáculos que los docentes enfrentan en su quehacer diario. Entre estos desafíos se encuentran la falta de recursos materiales y didácticos, la escasez de formación y capacitación docente específica en el modelo de Escuela Nueva, así como las condiciones precarias de las infraestructuras educativas en entornos rurales. Estos factores influyen directamente en la calidad de la enseñanza y en la efectividad del modelo pedagógico, limitando su potencial transformador en estas comunidades.

Sin embargo, es crucial recordar que los instructores que utilizan el modelo Escuela Nueva en las zonas rurales también demuestran un asombroso potencial de adaptación e inventiva pedagógica. Existe una tendencia hacia la hibridación de técnicas educativas, en la que se combinan métodos más vanguardistas de Escuela Nueva con aspectos de la pedagogía tradicional. Este fenómeno refleja la capacidad de los docentes para encontrar soluciones contextualizadas y pertinentes a los desafíos que enfrentan en su labor educativa diaria. En este sentido, el estudio y la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes en contextos rurales bajo el paradigma de la Escuela Nueva constituyen un campo de investigación en constante evolución y relevancia, que contribuye a enriquecer el debate sobre la calidad y la equidad educativa en América Latina y más allá.

Los docentes que trabajan dentro del marco de la Escuela Nueva enfrentan una serie de desafíos inherentes a su labor educativa en entornos rurales. Además de dominar los

contenidos curriculares, se espera que estos profesionales estén capacitados para implementar estrategias pedagógicas participativas y centradas en el estudiante, promoviendo así un aprendizaje activo y significativo. Este enfoque demanda una reconfiguración del rol tradicional del docente, quien ahora se convierte en un facilitador del conocimiento y un guía en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

### **Relaciones de poder en la ruralidad**

Las políticas públicas de educación son un campo de estudio crucial en el ámbito académico y gubernamental debido a su impacto directo en la sociedad y en el desarrollo de las naciones. Estas políticas abarcan una amplia gama de acciones y decisiones gubernamentales destinadas a regular, financiar y mejorar los sistemas educativos en todos sus niveles. Sin embargo, detrás de la aparente objetividad y neutralidad de las políticas educativas, subyacen complejas dinámicas de poder que influyen en su diseño, implementación y resultados.

Por tal razón, es importante reconocer las políticas como un “proceso sociopolítico, complejo y altamente dependiente del contexto, que se redefine a lo largo de su desarrollo por los intereses y los balances de poder entre los actores que dan forma al proceso” (Deubel, 2002, pág. 29), más aún a nivel educativo, ya que son el resultado de procesos de negociación y conflicto entre diversos actores con intereses y agendas divergentes. Estos actores pueden incluir funcionarios gubernamentales, líderes políticos, grupos de interés, sindicatos de docentes, organizaciones no gubernamentales y otros actores sociales. Cada uno de estos actores busca promover sus propias visiones y prioridades en el diseño y la implementación de políticas educativas, lo que puede generar tensiones y disputas sobre

cuestiones clave como la asignación de recursos, la estructura curricular, los métodos de evaluación y la formación docente.

Además, las políticas educativas reflejan y reproducen relaciones de poder preexistentes en la sociedad, incluyendo desigualdades de género, clase, etnia y ubicación geográfica. Por ejemplo, las decisiones sobre la distribución de recursos educativos pueden verse influenciadas por factores políticos y económicos que favorecen a ciertos grupos en detrimento de otros, perpetuando así las desigualdades educativas y sociales. Del mismo modo, las agendas políticas pueden priorizar ciertas áreas geográficas o grupos poblacionales en detrimento de otros, lo que puede generar conflictos y tensiones en torno a la equidad y la justicia educativa.

Como parte de estas tensiones por la definición del “bien común”, los gobiernos en ejercicio tratarán de imponer su propia agenda político-ideológica para fines electorales manipulando a la institucionalidad, y los grupos de personas con ciertos intereses generarán presión a partir de sus capacidades políticas y comunicativas, frente a la opinión pública, para posicionar sus posturas y forzar la apertura de espacios de participación que los incluyan. (Deubel, 2002, p. 34)

En el relato proporcionado por los docentes se vislumbra una compleja dinámica de poder en el ámbito educativo, donde hay dinámicas de poder que prácticamente obligan a los docentes a someterse a cualquier mandato que se les dé. Estos docentes se ven inmersos en un escenario donde, a pesar de no estar preparados para enfrentar la ruralidad, se les asignan responsabilidades y roles que van más allá de su formación inicial.

El testimonio del entrevistado (E08) revela que, ante cambios estructurales como el nuevo estatuto de escalafón docente, algunos compañeros optan por no adaptarse y son desplazados a instituciones lejanas o retirados del Sistema Educativo. Esta falta de flexibilidad y comprensión por parte de las autoridades puede generar situaciones injustas y perjudiciales, tanto para los docentes como para las comunidades a las que sirven.

Por otro lado, se destaca el caso de las comunidades indígenas, quienes, amparadas por la Constitución y la Ley 115 de 1994, ejercen su autonomía educativa desarrollando modelos pedagógicos propios, como el Anna Akuaipa<sup>1</sup>. Este enfoque pedagógico busca preservar la cultura, la lengua y las tradiciones indígenas, pero enfrenta desafíos significativos en su implementación debido a la falta de reconocimiento y apoyo por parte del Sistema Educativo Nacional.

Además, el Decreto 804 de 1995, derivado de una demanda interpuesta por comunidades indígenas ante la CIDH, que reconoce el derecho de estas comunidades a tener educadores propios, lo que brinda un marco legal para el nombramiento de docentes en estas áreas. Sin embargo, queda latente la necesidad de una mayor sensibilidad y comprensión por parte de las autoridades educativas para garantizar el respeto a la diversidad cultural y el ejercicio pleno de los derechos educativos de las comunidades

Además de las dinámicas de poder internas, las políticas educativas también están influenciadas por factores externos, como las agendas internacionales y las presiones

---

<sup>1</sup> El Anaa Akua'ipa es la base teórica para el desarrollo del modelo etnoeducativo, que parte de la identidad, el sentido de pertenencia y el arraigo cultural y territorial de los wayuu, el documento es una guía para que los docentes transformen su práctica y su labor educativa, teniendo en cuenta la cultura y la lengua como contenidos de enseñanza en cada una de las escuelas donde se educan los niños wayuu. (UNESCO, 2021).

económicas. La globalización y la internacionalización de la educación han llevado a la adopción de políticas y reformas educativas que reflejan las tendencias y prioridades globales, como el enfoque en la competitividad económica, la estandarización curricular y la privatización de la educación. Estas tendencias pueden entrar en conflicto con las necesidades y aspiraciones locales, generando resistencia y contestación por parte de diversos actores sociales.

Sin embargo, las políticas públicas de educación son el resultado de complejas dinámicas de poder que involucran a múltiples actores con intereses divergentes (políticos, ONG, empresa privada), en su mayoría con intereses propios, que reflejan y reproducen desigualdades de poder preexistentes en la sociedad, dejando de lado o con una participación mínima a los actores directamente afectados, como lo son las comunidades, los maestros y los estudiantes. Comprender estas dinámicas es fundamental para diseñar políticas educativas más equitativas, inclusivas y efectivas que promuevan el acceso igualitario a una educación de calidad para todos los ciudadanos.

En los relatos proporcionados, se evidencian relaciones de poder que afectan directamente a los docentes, especialmente en entornos rurales, donde las leyes y normativas parecen ser ignoradas o interpretadas de manera selectiva. Se destaca la situación en la que los docentes se ven involucrados en conflictos generados por la falta de coordinación entre las autoridades locales y las uniones temporales encargadas de la administración educativa en las comunidades rurales. Esta falta de claridad y coordinación lleva a que los docentes, a pesar de estar comprometidos con su labor, se vean desfavorecidos y excluidos de la toma de decisiones, pues el docente es quien debe “poner

la cara” a la comunidad, cuando no se cuenta con los recursos, cuando no llegan los alimentos, cuando falla algún eslabón del sistema educativo local.

Por otro lado, se menciona el fallo de la Corte Interamericana de Derechos Humanos a favor de los pueblos indígenas, que exige la presencia de docentes nombrados en propiedad en las comunidades con centros educativos. Sin embargo, la gestión de las uniones temporales, que administran la canasta educativa, ha generado dificultades para cumplir con esta disposición, lo que evidencia una falta de voluntad política para garantizar los derechos educativos de estas comunidades.

Además, se hace referencia a las políticas gubernamentales de excedentes de docentes, que han llevado a situaciones injustas donde los docentes, especialmente, los hombres solteros son desplazados o reubicados arbitrariamente en cualquier sede, sin tener en cuenta su preparación o afinidad con el entorno rural. Esta práctica discriminatoria pone en evidencia la falta de consideración hacia los derechos laborales y la calidad educativa en las zonas rurales, como lo narran los participantes (E09) y (E12):

¿Qué pasa?, que como era una unión temporal quien hacía la vinculación laboral, había que esperar lo que se llamaba la visita y, por lo general, cuando se metía esa visita nunca encontraba a los dueños de la comunidad: —No, fue que no me avisaste, fue que no fuimos a trabajar—, y eso generó cualquier tipo de conflicto, entonces yo para evitar, o sea, los que eran en sí dueños de la comunidad no trabajaban, los que trabajábamos éramos los que estábamos por fuera de la comunidad (E09).

O como lo manifiesta el profesor (E13): “anteriormente los alcaldes nos movían o ubicaban según sus opiniones y sentires, sin tenernos en cuenta, estábamos en manos de ellos, desprotegidos”.

De lo anterior, se entiende que las relaciones de poder en el ámbito educativo rural reflejan una falta de coherencia y compromiso por parte de las autoridades para garantizar el respeto a las leyes y los derechos de los docentes, así como para proporcionar una educación de calidad a las comunidades rurales. Es necesario que se promueva una mayor transparencia, coordinación y respeto hacia los docentes y las comunidades rurales, a fin de superar estas injusticias y mejorar la calidad educativa en estos entornos.

Asimismo, las políticas educativas reflejan y perpetúan las relaciones de poder preexistentes en la sociedad. Por ejemplo, las decisiones sobre la distribución de recursos educativos pueden verse influenciadas por factores políticos, económicos y sociales que favorecen a ciertos grupos en detrimento de otros. Esto puede traducirse en desigualdades en el acceso a la educación de calidad, así como en disparidades en los resultados educativos entre diferentes grupos poblacionales. Además, las políticas educativas pueden ser utilizadas como herramientas para mantener y reproducir sistemas de dominación y exclusión, perpetuando así las desigualdades socioeconómicas y culturales.

Las políticas públicas de educación están inextricablemente ligadas a dinámicas de poder que determinan su formulación, implementación y efectividad. Comprender estas dinámicas es esencial para diseñar políticas educativas más equitativas, inclusivas y efectivas que promuevan el acceso igualitario a una educación de calidad para todos los ciudadanos.

Según Betancur (2011), en una experiencia docente universitaria se utilizó una técnica de juego de roles para enseñar a los estudiantes el proceso de elaboración de políticas públicas. En este método, los profesores desempeñaron el papel de gobernantes y los estudiantes representaron a diversos actores interesados en una determinada política. Este encuentro mostró signos prometedores de su aplicabilidad como instrumento de enseñanza, facilitando una comprensión más profunda de la complejidad inherente al proceso de formulación de políticas públicas que buscan ser legítimas y efectivas, lo cual permite que los futuros maestros tengan alguna perspectiva acerca de la formulación de dichas políticas, aunque la realidad de sus contextos en el desarrollo de su vida profesional, mayoritariamente se centra no en el diseño de las políticas, sino de la implementación en el territorio.

Por otra parte, en el contexto colombiano, las dinámicas de poder en las políticas públicas de educación están influenciadas por una serie de factores históricos, sociales y políticos. El país lleva mucho tiempo luchando contra los problemas de equidad, calidad y acceso a la educación en las comunidades rurales y desatendidas. Estos desafíos han sido moldeados por una larga historia de desigualdades socioeconómicas, conflictos armados y una estructura política fragmentada y descentralizada.

En este contexto, diversos actores, incluyendo el gobierno central, gobiernos locales, partidos políticos, sindicatos de docentes, organizaciones de la sociedad civil y grupos de interés, compiten por influir en la formulación y aplicación de políticas educativas. Estos actores suelen tener agendas y prioridades divergentes, lo que puede generar conflictos y tensiones en torno a cuestiones clave como la financiación educativa, la estructura curricular, la formación docente y la autonomía universitaria.

En Colombia, los programas de educación pública se rigen por complejas dinámicas de poder en las que intervienen numerosos actores con intereses contrapuestos. Es necesario diseñar políticas educativas más inclusivas, igualitarias y exitosas que proporcionen un acceso equitativo a una educación de alta calidad para todos los residentes colombianos. En esta línea de ideas, las políticas públicas de educación en Colombia constituyen un ámbito de estudio significativo que refleja las complejas dinámicas de poder presentes en el país. En un contexto marcado por una larga historia de desafíos socioeconómicos y conflictos armados, la formulación y aplicación de políticas educativas se convierte en un terreno fértil para la negociación y la confrontación entre diversos actores con intereses y agendas divergentes.

Desde el gobierno central hasta las autoridades locales, pasando por los partidos políticos, los sindicatos de docentes, las organizaciones de la sociedad civil y los grupos de interés, cada actor busca influir en la dirección y los contenidos de las políticas educativas de acuerdo con sus propias visiones y prioridades. Este escenario político fragmentado y descentralizado genera tensiones y conflictos en torno a temas cruciales como la distribución equitativa de recursos, la calidad de la enseñanza, la inclusión educativa y la autonomía universitaria.

Asimismo, las dinámicas de poder en las políticas públicas de educación están influenciadas por factores históricos, sociales y económicos arraigados en la realidad colombiana. La persistencia de desigualdades socioeconómicas y regionales, así como la presencia de grupos armados y organizaciones criminales en algunas zonas del país, plantean desafíos adicionales para garantizar un acceso igualitario a una educación de calidad en todas las regiones y comunidades.

Además, las políticas educativas en Colombia están sujetas a influencias externas, como las agendas internacionales y las presiones económicas. La globalización y la internacionalización de la educación han llevado a la adopción de ciertas tendencias y enfoques en políticas educativas desde una perspectiva de desarrollo económico, que pueden entrar en conflicto con las necesidades y aspiraciones locales. Este choque entre lo global y lo local puede generar resistencia y contestación por parte de diversos actores sociales, quienes buscan proteger y promover los intereses de sus comunidades y sectores.

Según Valencia (2020), se están proponiendo directrices para una nueva generación de políticas de desarrollo territorial, así como una evaluación de los logros y dificultades de las políticas de desarrollo territorial rural. Si bien se ha avanzado en la promoción de procesos participativos y en la difusión del enfoque territorial, persisten limitaciones debidas al carácter multisectorial de los procesos, a la falta de coordinación intersectorial y a la complejidad de los resultados obtenidos. Estos factores limitan la participación de los responsables últimos de estas políticas, que son los que viven diariamente en los contextos.

Los principios para una nueva generación de políticas de desarrollo territorial incluyen la necesidad de tener en cuenta los desequilibrios de poder en los territorios, emplear tácticas de intervención más creativas y flexibles, definiendo y acordando los numerosos objetivos para dar cumplimiento a las políticas públicas educativas.

Las políticas públicas educativas en la ruralidad colombiana representan un ámbito crucial en el desarrollo y la equidad del país. En un contexto donde la educación rural enfrenta desafíos únicos, estas políticas buscan abordar las brechas existentes en acceso, calidad y pertinencia educativa. Sin embargo, detrás de la formulación e implementación de

estas políticas subyacen complejas dinámicas de poder que reflejan y reproducen las desigualdades estructurales presentes en la sociedad colombiana.

En primer lugar, es importante reconocer que las políticas educativas rurales están influenciadas por una multiplicidad de actores con intereses y agendas divergentes. Estos actores incluyen al gobierno central, entidades territoriales, organizaciones no gubernamentales, líderes comunitarios, docentes, estudiantes y padres de familia, entre otros. Cada uno de estos actores busca influir en la dirección y los contenidos de las políticas educativas rurales de acuerdo con sus propias prioridades y visiones.

Al verificar los hallazgos dentro de las entrevistas, se logra comprender las distintas nociones que tienen los participantes en torno al tema de las políticas educativas y el trabajo docente en la ruralidad. En este contexto, las políticas públicas en educación en lo relacionado a modelos pedagógicos y la realidad rural están entrelazadas de manera compleja, como relatan los profesores entrevistados. La pandemia, por ejemplo, evidenció las disparidades existentes entre las escuelas rurales y urbanas, donde persisten modelos obsoletos en las primeras, mientras que en las segundas se ha avanzado con enfoques más innovadores, tal y como lo identificó el entrevistado (E01):

imagínate ahora, porque con la pandemia hay un antes y un después, y la educación realmente cambió, dio un vuelco total a la actualidad, a lo que hay ahora. Sin embargo, tú vas a las escuelas rurales y buscas, están los mismos libritos que encontrabas por allá en el 2002, 2003 o 2004. Entonces bastante compleja la situación.

Los profesores al enfrentarse a la realidad del territorio encuentran la necesidad de adaptarse a las particularidades de su entorno y a las demandas del modelo de Escuela Nueva. No obstante, muchos admiten que deben complementar su aplicación con prácticas tradicionales debido a la falta de capacitación y recursos, tal y como lo narran (E02) y (E12), respectivamente:

tenía en ese entonces, muchas carencias, muchas deficiencias formativas. En lo personal, sí hubo un cambio drástico y abrupto con respecto al desarrollo académico que tenía en la escuelita rural, versus lo que vine a enfrentar en una escuela de carácter urbano. Sí, fue bastante duro, pero con facilidad y con fluidez me acoplé a esa situación y el cambio se dio y afortunadamente todo fluyó muy bien. (E02)

El modelo de Escuela Nueva en nuestra Institución se implementa, soy sincero, yo lo he complementado con prácticas propias del modelo tradicional, hay libros que ayudan a complementar lo que es Escuela Nueva. (E12)

Uno de los principales desafíos radica en la falta de consideración del entorno rural en los planes curriculares y estándares educativos establecidos por el Ministerio de Educación. Esto limita el potencial de desarrollo integral de los estudiantes, ya que no se aprovechan las riquezas y particularidades de sus territorios en la enseñanza.

Ante esta situación, se plantea la necesidad de una actualización constante de la metodología de Escuela Nueva, así como una mayor inversión en capacitación docente y recursos tecnológicos para equiparar las oportunidades entre zonas rurales y urbanas. Además, se sugiere que los profesores deberían realizar experiencias de ruralidad antes de su nombramiento, lo que les permitiría comprender mejor las necesidades y desafíos

específicos de estas comunidades. Los docentes expresan que van a la ruralidad sin capacitación en el tema, sin planes curriculares que se adapten; existen muchas limitaciones, tomando en cuenta que el docente al llegar a la ruralidad debe asumir diversos roles con los estudiantes, como lo mencionan a continuación los entrevistados (E01) y (E15):

En la zona rural donde estuve, no conté con capacitación [...] en la ruralidad eres el profesor, eres el médico, el consejero, el psicólogo, hasta el que te da para muchas cosas. Sí, yo siempre he dicho que los docentes debieran hacer por lo menos un año de ruralidad antes de ser nombrados. (E15)

Esto demuestra que el modelo de Escuela Nueva, extensamente implementada en Escuelas Rurales Multigrado, demanda una constante actualización y adaptación a las exigencias contemporáneas con el objetivo de evitar el estancamiento en enfoques educativos rudimentarios o insuficientes. Esta adaptación se torna aún más relevante en un contexto donde la tecnología desempeña un papel crucial en el proceso educativo. Por ende, se hace imperativo que los docentes rurales reciban una inversión sustancial y una capacitación rigurosa en el uso de herramientas tecnológicas, permitiéndoles integrar de manera vanguardista la investigación, la ciencia y la academia, y así superar la brecha digital que a menudo separa a las escuelas rurales de sus contrapartes urbanas.

Es crucial destacar que, si bien las escuelas rurales demandan enfoques metodológicos particulares, ello no debe traducirse en una inferioridad académica o una falta de innovación. Por el contrario, con la adecuada asignación de recursos y un compromiso genuino con la excelencia educativa, las escuelas rurales tienen el potencial de convertirse en verdaderos pioneros en el campo de la educación, aprovechando sus características únicas para inspirar y desarrollar a las generaciones futuras.

En este contexto, comprender las dinámicas de poder en las políticas educativas rurales se convierte en un elemento fundamental para diseñar estrategias y programas que promuevan una educación de calidad y equitativa en todo el territorio colombiano. Esto implica no solo considerar las necesidades y demandas específicas de las comunidades rurales, sino también fomentar la participación de los distintos actores en la toma de decisiones y la implementación de políticas que realmente respondan a las realidades y aspiraciones de quienes viven en estas áreas.

### **Normatividad de educación**

Las políticas públicas y las leyes educativas son componentes esenciales en la creación y ejecución de sistemas educativos justos y eficientes en cualquier comunidad. El marco legislativo y normativo que controla el funcionamiento de las instituciones educativas se describe en estas políticas, junto con las iniciativas y tácticas adoptadas para fomentar la equidad, la calidad y la accesibilidad a la educación.

En primer lugar, es crucial recordar que las normativas relativas a la educación abarcan una amplia variedad de temas, como la elaboración de planes de estudios, la preparación y el desarrollo del profesorado, la evaluación del rendimiento de los alumnos y la infraestructura escolar. El objetivo principal de estas leyes, creadas y aplicadas por los poderes legislativo y ejecutivo del gobierno, es garantizar que la educación cumpla los requisitos mínimos de equidad y calidad establecidos por la sociedad.

Es menester establecer normas y políticas, los gobiernos también son responsables de financiar y gestionar el Sistema Educativo, asignando recursos financieros y humanos para asegurar su funcionamiento adecuado. En este sentido, las políticas presupuestarias y

de financiamiento son aspectos clave de la normatividad y las políticas públicas de educación, ya que determinan la disponibilidad de recursos para la educación y su distribución equitativa entre las diferentes regiones y sectores de la población.

En ese sentido, es importante destacar que la elaboración y aplicación de normativas y políticas públicas de educación son procesos complejos y dinámicos que requieren la participación de diversos actores y la consideración de múltiples factores, como las necesidades y demandas de la sociedad, las tendencias, los desafíos globales, las experiencias y evidencias provenientes de la investigación educativa. Por lo tanto, es fundamental que estas políticas sean formuladas de manera objetiva, participativa y transparente con el fin de garantizar que respondan efectivamente a las necesidades y aspiraciones de todos los miembros de la sociedad.

La normativa educativa abarca muchos temas, como la estructura y organización del Sistema Educativo, la definición de los planes de estudio, la evaluación del rendimiento de los alumnos y las políticas de formación y perfeccionamiento del profesorado. Este conjunto de normas y legislación garantiza un grado fundamental de coherencia y uniformidad en la oferta educativa al establecer los requisitos mínimos de justicia y calidad que deben cumplir todas las instituciones educativas. Estas normas influyen directamente en el desarrollo de las prácticas pedagógicas en las instituciones, como lo manifiesta el docente E03, quien plantea que, lamentablemente, las normas que se establecen para el sector contienen una estandarización de condiciones que en la realidad no se cumplen. Así mismo, E07 comenta que, pese a que el Gobierno establece algunas normas, es él mismo quien las incumple; es el caso de los mínimos en la relación docente-estudiante, o el caso de las dotaciones o infraestructura educativa que es una responsabilidad directa del

gobierno y que no cumple con los requisitos mínimos de calidad. Además de establecer normas y políticas, los gobiernos también desempeñan un papel crucial en la financiación y gestión del Sistema Educativo. El docente E19 entrevistado, señala lo siguiente:

[...] tengo diez niños y mandan una papa para diez niños. No hay recursos para un buen mercado, para un buen alimento, para un niño. En cambio sí tienen un “monitos” [*sic*], una persona que va y visita, y verifica que todo esté perfectamente. Al niño no se le puede dar algo que no haya llegado en la minuta, porque entonces el niño se puede intoxicar, se puede lo que sea, es así, imagínese: una papa para diez niños y aparte tienen que guardar muestra; o sea, ¿qué les dan a los niños? Que les den un menú aparte.

Esto identifica una falta de recursos y financiamiento adecuado por parte del Gobierno para proveer alimentación apropiada a los estudiantes rurales. Explica de manera vívida las carencias de recursos y apoyo gubernamental en el contexto de la educación rural en Colombia. La descripción de una papa dividida para diez niños no solo resalta la escasez alimentaria, sino que pone en relieve la paradoja de un sistema que, mientras insiste en la regulación estricta del menú escolar, falla en proveer los insumos básicos necesarios para una nutrición adecuada. Esto subraya una desconexión crítica entre las políticas formuladas a nivel gubernamental y su implementación práctica en el terreno, especialmente en las zonas rurales. La mención de un “monitos” (monitor), que verifica la adherencia a las regulaciones alimentarias, añade una capa de ironía a la situación, dado que el control estricto contrasta agudamente con la insuficiencia de los alimentos proporcionados. Este escenario refleja no solo una crisis de recursos, sino de prioridades y eficacia en la

administración de programas educativos y nutricionales destinados a mejorar el bienestar de los estudiantes rurales.

Además, se presentan desafíos frente a las adaptaciones forzadas que enfrentan los educadores, desencadenados por cambios en las políticas y normatividad educativa, como es el caso del estatuto docente, específicamente, el tránsito del escalafón 2277 de 1979 al 1278 de 2002. Este cambio normativo, aparentemente abrupto y poco familiar para los docentes, ilustra la dinámica de las reformas educativas y su impacto en la estructura profesional de los educadores. La necesidad de adaptarse a un nuevo sistema y la incertidumbre que ello genera demuestra cómo las políticas educativas, más allá de sus objetivos declarados de mejora y eficiencia, pueden desestabilizar la práctica profesional y la seguridad laboral de los docentes. Además, la cita pone de manifiesto la importancia de la formación continua y la autoeducación entre los maestros como mecanismos para navegar en un contexto de reformas constantes y a menudo confusas, destacando la resiliencia y proactividad del educador frente a las imposiciones administrativas y legislativas.

Bueno, la misma constitución establece que los pueblos indígenas desarrollaran su cultura, cierto. Eso es un derecho fundamental, pero hay otro que establece la Ley 115, que habla sobre el desarrollo curricular, se me escapa el artículo, donde dice que cada institución educativa podrá desarrollar autónomamente su currículo. (E13)

Esto da libertad con relación a las culturas de los diferentes pueblos indígenas, brindando la oportunidad de reorganizar los currículos de manera que se respeten las tradiciones propias de cada comunidad, aunque los docentes rurales consideran que a ellos no le sucede igual, ya que “el gobierno estructura unas políticas y regulaciones de manera

global, desde un escritorio, dejando un mínimo margen de adaptabilidad a los contextos, ya que se debe cumplir con unos criterios preestablecidos académicamente” (E13).

Con lo anterior, se devela la interacción entre las políticas educativas y las comunidades indígenas, específicamente a través del modelo pedagógico Anna Akaupa y la Ley 115 de 1994. Este relato destaca el reconocimiento constitucional y legal de la autonomía cultural y educativa de los pueblos indígenas, como los wayuu, permitiéndoles desarrollar y proponer modelos educativos que preserven su lengua y cultura. La mención de una institucionalidad como La Nación Wayuu, que crea y promueve modelos educativos, subraya la capacidad de autogestión y la importancia de la educación como un vehículo para la preservación cultural. La flexibilidad que ofrece la ley para que las comunidades indígenas adopten o no estos modelos refleja una política de descentralización educativa que respeta la diversidad y fomenta la inclusión.

Sin embargo, la narrativa también sugiere desafíos en la implementación efectiva de estos modelos dentro del Sistema Educativo Nacional, que puede ser rígido y homogenizante, especialmente en la ruralidad del territorio colombiano. Este contexto subraya la necesidad de un enfoque más integrador que permita la convivencia de modelos educativos múltiples y diversos, adecuados a las realidades socioculturales de cada comunidad indígena, dentro de un marco de respeto y reconocimiento mutuo entre el Estado y las autonomías indígenas.

Esto implica según el Departamento Nacional de Planeación (2017), asignar recursos financieros y humanos de manera adecuada para garantizar su funcionamiento eficiente y efectivo. Las políticas presupuestarias y de financiamiento son, por lo tanto, elementos esenciales de la normatividad y las políticas públicas de educación, ya que determinan la

disponibilidad y distribución de recursos para la educación en todas las regiones y sectores de la sociedad. Es imperativo subrayar que el desarrollo y la ejecución de normas y políticas educativas son empresas intrincadas y diversas, que requieren la participación de múltiples partes interesadas, como la sociedad civil, el sector privado y la comunidad educativa en general.

Por esta razón, es importante reconocer que estas políticas deben ser flexibles y adaptables para poder cambiar y satisfacer las demandas siempre cambiantes del entorno global y de la sociedad. En definitiva, fomentar la equidad, la inclusión y el crecimiento humano en cada nación o región requiere políticas públicas y leyes sólidas en materia de educación.

Villero (2022) propuso analizar el marco normativo de la educación a nivel global y nacional en Colombia. Se basó en el trabajo teórico de expertos en educación, así como en documentos y leyes relevantes para contrastar distintas perspectivas sobre el tema. Adoptando un enfoque cualitativo exploratorio, el análisis se centró en la revisión de documentos. Los hallazgos revelaron que los documentos emanados de eventos internacionales abordan y responden a desafíos educativos, y que el marco normativo facilita la formulación de políticas públicas que garantizan el derecho a la educación para todos los ciudadanos, considerado como un deber constitucional esencial para la realización individual, colectiva y cultural en la sociedad.

Así, se reconoce el valor de los aspectos intangibles derivados del conocimiento y el desarrollo sostenible, aunque esto es puesto en duda por los docentes, que manifiestan su opinión respecto a dichos espacios, pues en su mayoría quedan en simples análisis académicos que no trascienden de repensar y analizar la educación desde perspectivas

académicas, pero no se conforman como insumos en el diseño de políticas y el establecimiento de normas que aporten al mejoramiento de la calidad educativa en cada contexto.

Por otra parte, Sánchez (2023) examina los currículos de la educación patrimonial en Portugal, México y España para encontrar similitudes y diferencias jurídicas entre las tres naciones. Las conclusiones indican que las tres naciones tienen concepciones similares del patrimonio, que están estrechamente relacionadas con sus respectivas culturas y expresiones artísticas, así como asignaturas comunes como historia, lengua y arte que se imparten en la educación general sobre el patrimonio. No obstante, se observaron diferencias significativas en otras asignaturas y en los cursos en los que se aborda esta temática, reflejando las distintas trayectorias históricas y cambios normativos de cada país a lo largo del tiempo.

Se plantea la necesidad de futuras discusiones sobre el papel del profesorado, su formación inicial, la práctica docente, el alumnado actual y los diseñadores de políticas educativas, lo que lleva al planteamiento de no ser una problemática nacional, sino ser una situación que afecta a múltiples comunidades, poniendo en tela de juicio de manera indirecta la pertinencia de los planteamientos pedagógicos o la perspectiva educativa de América Latina, pues además, como lo manifiestan los profesores E8 y E13, acá en Colombia traen modelos educativos exitosos en otros países, buscando replicarlos en la teoría, pero sin tener en cuenta aspectos relevantes que influye en el alcance de dichas metas, como es el caso, de la inversión, la relación estudiante-maestro, la cantidad de estudiantes, los recursos educativos, que son significativos en aquellos lugares con experiencias de éxito.

Así mismo, se destacan las complejas dinámicas de poder que afectan a los docentes en Colombia, especialmente en entornos rurales, ejercidas desde los gobiernos centrales, en donde las normativas y políticas educativas a menudo generan dificultades adicionales. Es el caso de la situación vivida en el país con el cambio de estatuto docente, el cual generó amplios inconformismos en la comunidad docente oficial, pues el adaptarse a cambios estructurales en el Sistema Educativo, como la transición del antiguo estatuto de escalafón docente (Decreto 2277 de 1979) al nuevo (Decreto 1278 de 2002), implica un proceso de aprendizaje y comprensión por parte de los docentes, quienes deben entender cómo estos cambios afectan su posición y progresión profesional.

De igual manera, se puede notar en las diversas narraciones de los docentes cómo las normativas y políticas educativas en Colombia pueden generar desafíos significativos para los docentes, especialmente en entornos rurales. Estos desafíos incluyen la adaptación a cambios estructurales, la gestión de eventos imprevistos y la influencia de decisiones políticas externas en la vida profesional y laboral de los docentes.

Por otro lado, las políticas públicas de educación tienen como objetivo aumentar el acceso a la educación de los grupos marginados o vulnerables, mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, disminuir las brechas socioeconómicas en las oportunidades educativas y mejorar la cobertura educativa. Estas políticas se implementan a través de iniciativas y programas focalizados que buscan atender ciertos problemas y demandas en muchos ámbitos educativos, como la educación inclusiva, la formación técnica y profesional, y la educación rural, entre otros.

En las entrevistas, también se arroja luz sobre las complejidades de la aplicación de la normatividad educativa en Colombia y su impacto en los docentes, particularmente en

contextos rurales donde las leyes y regulaciones pueden no siempre beneficiar a los educadores. Se habla acerca de la influencia de las leyes gubernamentales relacionadas con la proporción de docentes por estudiante. En este caso, el entrevistado expone las dificultades surgidas debido a la baja matrícula en la sede donde labora, lo que puede llevar a problemas de cobertura docente. A pesar de estas dificultades, el narrador señala que ha logrado mantenerse en su puesto hasta el momento.

Sin embargo, la narración también revela una práctica que generaba preocupación entre los docentes, se menciona que, si había un excedente de docentes en una sede, se priorizaba la retención del personal femenino con hijos sobre los hombres solteros, quienes eran considerados los primeros en ser reubicados en otras sedes. Esta práctica discriminatoria no solo afectaba la estabilidad laboral de los docentes, sino que también evidenciaba una falta de equidad de género en las políticas de asignación de personal ilustrando cómo las políticas y regulaciones gubernamentales pueden crear desafíos adicionales para los docentes en entornos rurales, como la baja matrícula y prácticas discriminatorias en la asignación de personal.

Estas experiencias resaltan la necesidad de políticas más equitativas y sensibles al contexto para garantizar condiciones laborales justas y efectivas para los educadores en todas las áreas, incluidas las zonas rurales. Las políticas públicas de educación y la normatividad en Colombia representan pilares fundamentales para asegurar el derecho a una educación de calidad y equitativa para todos los ciudadanos del país. Estas políticas reflejan el compromiso del gobierno colombiano con el desarrollo integral de la sociedad a través de la educación, así como su responsabilidad de garantizar que todos los

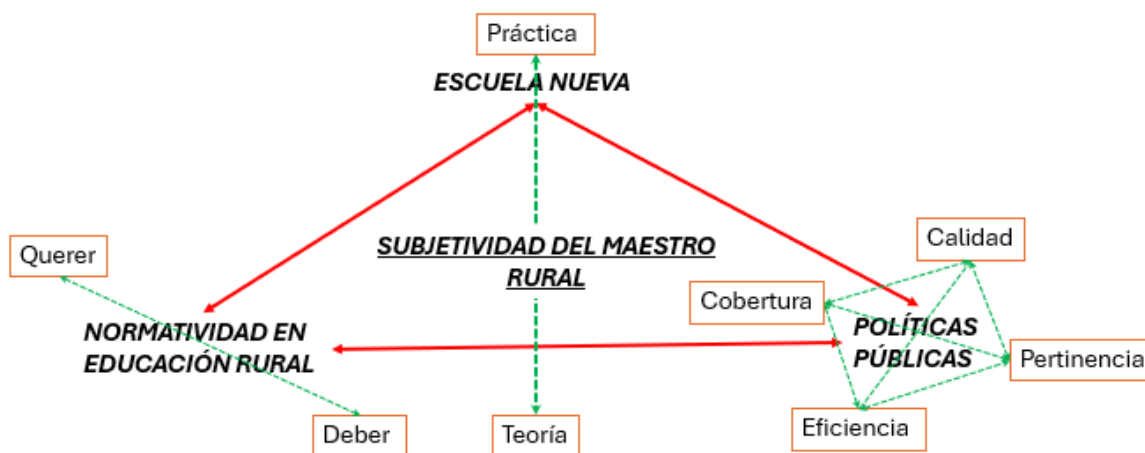
colombianos tengan acceso a oportunidades educativas que les permitan alcanzar su máximo potencial.

Por otra parte, Iregui (2006) ofrece una amplia perspectiva sobre los desafíos y el funcionamiento del sector educativo en Colombia con especial atención en la educación pública, analizando en detalle el desempeño reciente de diversos indicadores sectoriales, incluyendo el gasto público, la cobertura, la eficiencia y la calidad. Demostrando, al igual, lo manifestado por los docentes, sobre la financiación para dar un mayor impacto; la atención, principalmente, a lo urbano, pues allí se beneficia a un mayor número de personas, mientras que en la ruralidad, al presentar una baja cantidad de población, siempre queda rezagada en estos aspectos. Por último, se realizan comparaciones internacionales y se examina el esquema de remuneración e incentivos para los docentes. Los indicadores sectoriales muestran que el enfoque estatal en educación ha estado mayormente dirigido para expandir los niveles de cobertura en los últimos años. Lamentablemente los docentes no se sienten debidamente remunerados teniendo incentivos nulos o mínimos, no cubren a la mayoría de los docentes. Tal como lo manifiesta el profesor E04: “nosotros solos en nuestras escuelitas, estamos olvidados e incluso por los mismos directivos, que envían información y desarrollan actividades, olvidan nuestra falta de conectividad, señal de celular. Estamos en escuelitas a las que muchas veces nadie nos tiene en cuenta”. En el caso del docente E11, quien no ha podido profesionalizarse comenta: “no puedo estudiar, no tengo las condiciones técnicas, no hay luz, no hay internet, no me puedo desplazar los fines de semana de manera recurrente”. Esto afecta el proceso de los estudiantes, además de no recibir otro tipo de incentivo, teniendo en cuenta la ardua labor académica y comunitaria que dentro de la distancia se realiza.

## Tensiones, poder y subjetividad

Figura 4

*Tensiones en juego frente a la configuración de la subjetividad del maestro rural*



Nota. Elaboración propia.

Algunas tensiones que se ponen en juego en la configuración de la subjetividad del maestro rural se identifican dentro del Análisis Crítico del Discurso realizado a las narrativas de los maestros rurales que aparecen en este capítulo, y que giran en torno a las políticas públicas diseñadas para la educación rural por el Gobierno Nacional, además de la normatividad vigente sobre educación rural en Colombia.

Es el caso de algunas situaciones manifestadas por los maestros rurales en donde se quiere hacer mucho por la educación, pero la implementación nacional de las diferentes regulaciones cohibe y desmotiva al docente en el territorio, es el caso de la realización de concursos docentes, en donde se seleccionan docentes que son enviados por el periodo de prueba a escuelas rurales apartadas. Allí llegan docentes noveles o algunos que nunca se han desempeñado en el sector rural, y al poco tiempo renuncian o se trasladan buscando

una mejor calidad de vida, dejando de lado a los docentes que conocen el territorio y han desarrollado su labor allí por muchos años. Siendo estos docentes parte de la comunidad, líderes comunitarios que han gestionado a través de contactos y el desarrollo de relaciones sociales y políticas, recursos y proyectos que sostienen, ya que muchos manifiestan que es poca la ayuda del Estado y de las mismas directivas del establecimiento.

De igual manera, se considera que la intervención política, de promesas y apoyos, rara vez llega realmente a las escuelas alejadas y pequeñas. Así mismo, los recursos girados a la sede principal se invierten de manera general, buscando que se beneficie la mayor cantidad de estudiantes, llevando a la escuela rural con pocos estudiantes y con muchas necesidades, escasos recursos.

Lo anterior pone en tensión al docente frente a su función, su vocación y la resignación de cara a las amplias necesidades que generan frustración y desilusión con respecto a su profesión. Para quienes afrontan la realidad y deciden quedarse allí, es un reto o una meta por alcanzar, queriendo demostrarse a sí mismos, a la comunidad, y a los gobernantes que se pueden hacer cosas en beneficio de las comunidades rurales y apartadas.

Además, se identifican algunas tensiones relacionadas a las políticas públicas y sus cuatro enfoques: calidad, cobertura, pertinencia y eficiencia. El maestro rural considera que, aunque son planteamientos estructurados, su aplicación en los territorios rurales apartados no son tenidos en cuenta, ya que estos son desarrollados desde el discurso de igualdad y homogenización de la educación desde un escritorio por personas que no conocen ni la profesión y el territorio desde la cercanía. Es así como se considera que es muy loable buscar una cobertura del cien por ciento de escolaridad en niños, niñas y

adolescentes que se noten los esfuerzos, ya que se mantienen escuelas con hasta dos estudiantes, teniendo en cuenta el gasto que significa pagar un maestro para ellos nada más.

En cuanto a la eficiencia del maestro rural, está en sus manos el buscar convencer al estudiante de mantenerse en la escuela, hasta el punto que para mantener su escuela abierta, debe tomarse el trabajo de recorrer la vereda buscando niños en edad escolar y convencerlos a ellos y a sus familias para que se escolaricen; además de ponerse en el dilema del “deber de denuncia”, ya que si existen niños en edad escolar sin asistir, “debe” reportar a las entidades gubernamentales para que inicien procesos administrativos que lleven a los niños a la escuela. La tensión está en que el maestro se siente entre la espada y la pared, pues las comunidades en ocasiones toman represalias contra dichos docentes que denuncian, poniendo en juego su tranquilidad.

Debido a estas situaciones de riesgo enfrentadas por docentes, llevan a que el docente deje de desarrollar su labor con tanto esmero, pues la tensión entre el deber y el hacer nos muestra que después de darlo todo por una comunidad, llega alguien de concurso que simplemente hace su periodo de prueba y busca otro territorio para irse, haciendo que tanto esfuerzo realizado se pierda para el docente con el arraigo y el amor por su terruño.

Por otra parte, se puede interpretar un poco de decepción o frustración por parte de los docentes en cuanto al tercer elemento de las políticas públicas, la pertinencia, pues se considera que existe un discurso homogenizante, que no permite que las políticas desarrolladas sean pertinentes en los contextos rurales apartados, pues todo se diseña pensando en situaciones ideales, sin tener en cuenta las particularidades y necesidades del campo. Es aquí en donde, aunque ellos diseñen o implementen estrategias, nunca se podrá estar a la altura de los territorios para los cuales se piensan las políticas.

En cuanto a la calidad del maestro rural, se considera que, al encontrarse en deuda con el sector rural los anteriores aspectos o enfoques de la política pública en Colombia (pertenencia y eficiencia) son difícil de alcanzar, ya que se sienten solos y se consideran atacados por todos los miembros de la comunidad. Esto desde el discurso de los políticos de turno que juzgan a los docentes en masa y vuelcan toda la responsabilidad de los resultados sobre ellos, sin tener en cuenta la poca gestión y los pocos recursos que se destinan a la educación y esto redundando en la precarización del Sistema; así mismo, la comunidad acusa al docente por los resultados, sin tener en cuenta que la educación es una labor compartida con la familia.

Finalmente, la relación entre la teoría y la práctica, específicamente entre la norma y la política pública y el ejercicio docente, define la tensión más grande existente para el maestro rural, ya que en ocasiones se genera un discurso de sumisión tanto del docente, como de la comunidad frente al discurso hegemónico del Gobierno, debiendo asumir siempre una actitud receptiva y buscando la manera de hacer de su práctica pedagógica un instrumento de denuncia frente a estas situaciones, mediante el desarrollo e implementación creativa de actividades, estrategias y demás proyectos que le aporten al mejoramiento de la calidad de su microcontexto.

Desde la perspectiva de Foucault (1975), la subjetividad es el resultado de complejos procesos de poder y conocimiento que moldean la forma en que nos concebimos a nosotros mismos y nos relacionamos con el mundo que nos rodea. Todos estos aspectos configuran la subjetividad del maestro rural, y deben tenerse en cuenta a la hora de plantear o diseñar políticas públicas en los niveles, locales, municipales, departamentales y nacionales. Pues quién mejor que el maestro de la escuela para conocer las necesidades de

un territorio, además de su perspectiva social de las problemáticas que se viven en el día a día de la vereda.

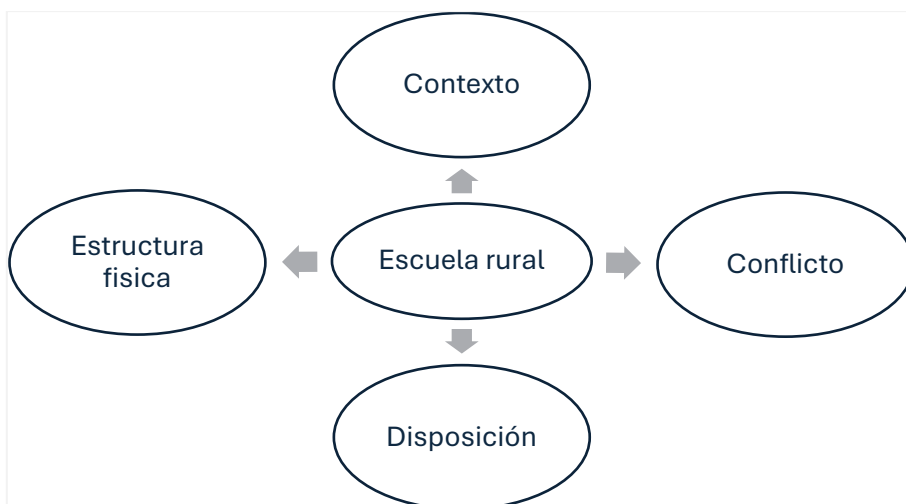
En resumen, todas estas tensiones aportan a la construcción de la subjetividad del maestro rural, la cual se configura mediante la elaboración de conceptos y la ruptura frente a las maneras comunes de pensar, ya que como lo propone Deleuze (1968), la subjetividad no es unitaria, más bien se da como resultado de múltiples procesos en contextos específicos y diferenciados durante el tiempo.

## Escuela y ruralidad

Este capítulo ofrece una exploración de la dinámica educativa en entornos rurales, desglosando cuatro aspectos relevantes delineados a partir del análisis de los testimonios de los docentes. Se proyecta una panorámica comprensiva del contexto de la Escuela Rural, articulada a partir de las percepciones y vivencias de los educadores que confrontan los desafíos inherentes a la enseñanza en regiones que han sido o son afectadas por diversos factores sociales y culturales.

**Figura 5**

*Categorización de la escuela rural*



*Nota.* Elaboración propia

En específico, se aborda la receptividad y la integración del profesorado en el entramado comunitario de las áreas rurales, considerando la complejidad de las interacciones diarias en estos contextos. Además, se examinan las condiciones físicas de las Instituciones Educativas donde se moldea el futuro de niños y jóvenes, subrayando cómo estas condiciones inciden directamente en los procesos de formación y desarrollo. Con este análisis se pretende ofrecer una perspectiva que arroje luz sobre los retos y oportunidades

que caracterizan la educación en contextos rurales colombianos, reconociendo su importancia estratégica en el fomento de la equidad y el desarrollo integral de la sociedad.

### **Escuela rural en Colombia**

La educación es un derecho, pues, desde la adopción en 1948 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el artículo 26, se proclama que “Toda persona tiene derecho a la educación, la educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental” (Declaración Universal de los Derechos humanos, 1948). Esta adopción llevó a que todos los países generaran políticas para el cumplimiento de este, ya que dicha responsabilidad recae directamente en el Estado.

Posterior a la promulgación en Colombia, se procuró dar cumplimiento a dicha proclamación lo más puntualmente posible, para lo cual el país generó diferentes políticas, procurando ampliar la cobertura de educación en el territorio. Por lo cual, priorizó la necesidad de llegar a los espacios más recónditos de la geografía nacional, buscando alcanzar una cobertura educativa para el 100 % de la población en edad escolar; por tal motivo, el gobierno nacional en la Constitución Política de Colombia de 1991, Art. 67, presentó a la educación como un derecho y servicio público, es decir, que este debe brindarse por el Estado.

El Código de Infancia y Adolescencia (2006), en su artículo 28, establece el derecho a la educación de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes del país. Señala que el Estado tiene la obligación de garantizar un año de educación preescolar y nueve años de educación básica, sin ningún costo para las familias que acudan a las Instituciones Públicas. Así mismo, el Estado debe velar por el cumplimiento de este derecho y sancionar a quienes

impidan el acceso de los niños a la educación pública. Este artículo se basa en los principios constitucionales de igualdad, dignidad y participación.

Por estas razones, el Gobierno Nacional sigue ideando nuevas políticas para cumplir con esta responsabilidad y mejorar el acceso de los estudiantes a todos los niveles. Sin embargo, aún queda mucho por hacer para garantizar que todos los niños y adolescentes tengan acceso a la educación. No obstante, se ha intentado preservar o aumentar la cobertura, en particular en las zonas rurales y desfavorecidas del país, poniendo en marcha modelos educativos adaptables destinados a apoyar a diversas demografías o a quienes se encuentran en situaciones precarias. Estos modelos incluyen la Aceleración del Aprendizaje, Posprimaria, Telesecundaria, Servicio de Educación Rural y el Programa de Educación Continuada Cafam. Se destaca el Proyecto de Educación Rural (PER) del Ministerio de Educación Nacional, que busca mejorar la calidad y pertinencia de la educación en áreas rurales.

Por otra parte, debemos hacer claridad particularmente en que la educación en la ruralidad, como lo plantea Méndez (2009), puede entenderse desde dos perspectivas diferentes. La primera, que describe todos los sucesos y fenómenos que tienen lugar en zonas escasamente pobladas que se utilizan principalmente para la producción de productos agrícolas. Esta visión es estática y se basa en criterios demográficos y espaciales. La segunda, que es la más relevante para esta tesis, concibe la ruralidad como la manera en que la sociedad se relaciona con los espacios rurales y cómo, a partir de esa interacción, se crea el significado social de lo rural, la identidad y cómo se aprovecha el patrimonio de dichos espacios.

Por otra parte, es importante comprender lo que se entiende por ruralidad, pues más que un territorio con características de grandes extensiones y distancias, y con poca cercanía con los núcleos urbanos, significa la relación del habitante con su contexto, sus interacciones sociales, económicas e incluso educativas, presentando a la vez dos dimensiones que interesa analizar: “una dimensión subjetiva vinculada a la identidad, y una dimensión instrumental ligada a las formas de valorización del patrimonio” (Mendez, 2009, p. 3), ambas dimensiones afectan de manera directa el sistema educativo.

La educación rural se enfrenta a diversos desafíos que dependen de las condiciones específicas de cada contexto. Entre estos factores que influyen en la implementación de la inclusión educativa se encuentran las características geográficas, económicas, sociales y culturales de cada zona, así como las políticas públicas y la capacitación del profesorado. Como señala Boix (2014), estos aspectos determinan las necesidades educativas de cada comunidad, que no son homogéneas ni estáticas, sino que varían según las circunstancias y los cambios que se producen en el entorno.

Ahora bien, la escuela rural es aquella que se ubica en los sectores rurales y que, por sus condiciones de contexto, tanto sociales, culturales y poblacionales, tiene que ser atendida como Escuela Unitaria o Multigrado en la mayoría de las ocasiones; además de atenderse teniendo en cuenta sus características de heterogeneidad y multinivel, según las necesidades.

### **Ruralidad y modelo escuela nueva en Colombia**

En Colombia se desarrolla el modelo Escuela Nueva como modelo pedagógico para el trabajo en sectores rurales con Escuelas Unitarias o Multigrado, convirtiéndose en una

herramienta para el trabajo de los docentes de dichos sectores. Así mismo, este modelo aporta a la configuración de la subjetividad del docente, desde una perspectiva en donde el educador interpreta y asume su rol en el aula y en la comunidad, estando condicionada por sus vivencias personales, su formación académica y su contexto sociocultural. Estos factores influyen en la forma en que el docente concibe y realiza su práctica pedagógica que no se limita a transmitir conocimientos, sino que también implica ser un mediador de valores, actitudes y comportamientos. Por lo tanto, el docente de la Escuela Nueva debe adoptar una postura más facilitadora y menos autoritaria, creando un ambiente de aprendizaje que favorezca la empatía, el respeto y la colaboración entre los estudiantes (Brumat, 2011), a la vez que se posiciona desde una mirada más empática con la comunidad y los estudiantes como lo manifiestan algunos de los entrevistados:

[...] y veo que estos niños merecen la misma educación, que deben tener los mismos derechos y las mismas garantías, no se les están dando. Hay escuelas rurales de mi municipio y ahora de mi nuevo Colegio que cuentan con cuatro estudiantes, pero al tener esos cuatro estudiantes, solamente tienen un docente porque los apoyos que presta la Secretaría de Educación del municipio nunca llegan. (E9)

Esta situación es comprensible, debido a que siempre se busca el beneficio de la mayor cantidad de personas, considerando que el dinero se asigna teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes que tiene una Institución, lo cual se encuentra reglamentado en el artículo 11 de la Ley 715 de 2001, el Decreto 4791 de 2008, demostrando que al ser tan pocos estudiantes, los recursos son igualmente mínimos. Además, dicha asignación de recursos se hace para el núcleo educativo en general, habiendo directivos docentes que

tienen la potestad de usar el dinero según las necesidades más importantes, lo que lleva a que en ocasiones las sedes más pequeñas sean olvidadas por mucho tiempo.

Esto nos lleva a encontrar grandes falencias, en recursos, salones no adecuados, ausencia de recursos didácticos óptimos, demostrando, como lo manifiesta Gaviria, que la política educativa rural no es pertinente, entre otras cosas, porque bajo esas circunstancias se da cabida un modelo educativo para ciudadanos cosmopolitas; funciona como imagen precisa de saberes que prepara a sus estudiantes para ser buenos consumidores, dejando de lado las aulas perdidas en montañas, valles y páramos del campo, es decir, toda la ruralidad de nuestro país. (Gaviria, 2017, p. 3)

A pesar de las condiciones, los docentes realizan un trabajo con familias, procurando el apoyo comunitario, organizado ferias, fiestas, bingos y demás actividades que permitan la consecución de recursos para el mejoramiento de las condiciones de los estudiantes, usándolos como es el caso del profesor E09, quien con la comunidad recaudó recursos para la compra de puertas, ventanas, baños, un video beam, computadoras portátiles y una fotocopidora. La realización e, incluso, institucionalización de las ferias y fiestas de la vereda se logró recaudar sumas significativas, lo que permitió realizar mejoras tangibles en la infraestructura escolar. La comunidad participó activamente en estos eventos y en la mejora de la infraestructura escolar, proporcionando mano de obra y apoyo para las construcciones y mejoras. Esto refleja un esfuerzo colaborativo entre la escuela y la comunidad para mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

A pesar de los esfuerzos conjuntos, la escuela enfrenta desafíos significativos, como el robo de equipos y materiales que tuvo que enfrentar el profesor (E12), elementos que se

habían adquirido con los fondos recaudados. Con mucho esfuerzo comunitario se logra la adquisición de recursos en bazares, lamentablemente, al poco tiempo fueron hurtados de las instalaciones, teniendo en cuenta que en estas escuelas no se cuenta con celaduría ni grandes sistemas de seguridad, afectando directamente la educación de los niños. Esto generó problemas con la comunidad y puso en evidencia la necesidad de medidas de seguridad adicionales.

Otro aspecto relevante es la implementación de un manual de convivencia, lo que implica efectuar reuniones con padres de familia y estudiantes, para asegurarse de que entendieran los derechos y deberes de sus hijos como estudiantes. Esto fue un paso importante para mejorar la comprensión y el compromiso de los padres con la educación de sus hijos y con las normas escolares, poniendo en evidencia que la vinculación de las comunidades a la escuela ayuda al mejoramiento no solo de la educación en el aula, sino al fortalecimiento de las relaciones de todos los actores educativos, redundando en el mejoramiento de la calidad.

En este enfoque, las reuniones periódicas en las que se abordan facetas importantes de la educación y la administración escolar contribuyen a aumentar la participación de los padres en la vida escolar. Para ello es necesario poner de relieve que la escuela es una organización del Estado y no sólo un componente del barrio o la vereda.

Así mismo, los docentes tienen también que sortear situaciones no tan amenas, como es el caso de uno de los entrevistados, quien contaba dentro de su comunidad con padres de familia que hacían parte directa de grupos armados al margen de la ley, lo que no permitía el desarrollo natural de sus tareas, no por que dichos personajes lo prohibieran, sino por el mismo miedo que generan estas situaciones.

Por este motivo, se ha determinado que la adaptabilidad es una competencia crucial para los profesores que trabajan en zonas rurales. Estos profesores deben ser capaces de modificar sus métodos y enfoques pedagógicos a la realidad única de sus alumnos y de la comunidad en la medida de lo posible. Esta adaptabilidad incluye no solo la modificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, sino también la capacidad de trabajar con recursos limitados y en condiciones a menudo desafiantes.

Los docentes en zonas rurales enfrentan retos adicionales. Estos incluyen, pero no se limitan a la falta de oportunidades de desarrollo profesional y capacitación continua, salarios bajos y, a menudo, un aislamiento profesional y social. Estos factores pueden afectar su motivación y bienestar, lo que a su vez impacta en su desempeño en el aula. A pesar de estos desafíos, muchos docentes en áreas rurales muestran un compromiso notable con sus comunidades y estudiantes, adaptando su enseñanza a los contextos locales y buscando formas creativas de superar las barreras que enfrentan (Arias, 2017).

A su vez, los docentes se enfrentan a la falta de materiales educativos, infraestructura precaria, y el olvido por parte del Ministerio de Educación, además de las dificultades logísticas y culturales, incluyendo el desplazamiento y la adaptación a la cultura rural. Se nota el olvido institucional, ya que el Ministerio de Educación no se apropia de las escuelas rurales. Este desafío se asume en condiciones precarias y con escaso apoyo institucional.

Sin embargo, los docentes han tenido iniciativas para mejorar la situación. Es el caso de una docente en Antioquia quien inició proyectos en colaboración con el Plan Educativo Municipal, la Alcaldía y la Secretaría de Educación para buscar soluciones y recursos, aunque hubo obstáculos y reticencia por parte de algunas instituciones. En uno de

los casos se describe que, tras nueve años de esfuerzo y proyectos, una de las escuelas logró importantes mejoras, incluyendo la construcción de un segundo piso, una sala de sistemas, un laboratorio pequeño y la actualización de los libros reglamentarios. Estas mejoras tuvieron un impacto positivo en las condiciones de aprendizaje para los estudiantes.

Igualmente, los entrevistados mencionan el contraste entre la educación rural y la urbana, y cómo a menudo las instituciones rurales son olvidadas o menospreciadas en comparación con sus contrapartes urbanas. Se menciona el trabajo con recursos limitados, adaptándose a las necesidades de los estudiantes y utilizando el medio ambiente como herramienta de aprendizaje. Se abordan iniciativas como el Plan Educativo Municipal, por ello se enfatiza que en la zona rural, el verdadero desafío para ser un maestro implica trabajar con las manos, el corazón y lo que se encuentre en el medio ambiente. Esta estrategia implica una enseñanza más creativa y adaptada a los recursos disponibles.

Se resalta la diversidad cultural y educativa, se observaron diferencias culturales y educativas significativas entre los estudiantes de diferentes zonas de un mismo municipio, lo que refleja la diversidad dentro de la comunidad rural y la necesidad de adaptar la educación a estas variaciones. Por ende, es importante reconocer la cultura de los padres de familia, quienes a menudo veían la educación escolar como secundaria frente a las necesidades de trabajo en casa. Esto implica un desafío para convencer a los padres de la importancia de la educación y la investigación, por ello es importante tomarse el tiempo para conocer y comprender las historias familiares de los estudiantes, lo que permite abordar sus necesidades educativas de manera más efectiva y personalizada.

A pesar de estos desafíos, se expresa por parte de los docentes el compromiso y deseo de contribuir a la comunidad, destacando el sacrificio personal que esto implica. Esto

refleja la dedicación de muchos docentes que eligen trabajar en zonas rurales y enfrentan dificultades para avanzar en su propia formación. Se presentan reflexiones sobre la dificultad de ser docente rural, la falta de apoyo gubernamental y el contraste con la educación urbana.

Otra brecha de desigualdad en algunas de las escuelas rurales se relaciona con la alimentación. Hasta hace poco, se contaba con un refrigerio industrializado para los niños, y recientemente se implementó un restaurante escolar. Una de las entrevistadas luchó para obtener mesas y sillas para los estudiantes, enfrentando el problema de tener mobiliario deteriorado, especialmente durante la pandemia. Tal y como se muestra en este extracto de la entrevista:

[...] luchamos para que nos dieran las mesitas, porque no tenían dónde comer los niños. Estas sillitas, mire, ya hay cinco rotas y cinco buenas. Lo que pasó con estas sillas es que en pandemia duraron demasiado tiempo guardadas y se cristalizaron (E8).

Esto implica mejorar la infraestructura y los recursos educativos, ofrecer formación y acompañamiento adecuados a los docentes, elaborar currículos y metodologías pedagógicas que sean pertinentes, sensibles a las realidades y las necesidades locales. Asimismo, es fundamental promover la participación y el compromiso de las familias y las comunidades en el proceso educativo para crear un clima de aprendizaje más inclusivo y efectivo.

Históricamente, la educación rural en Colombia ha enfrentado desafíos significativos. Estos incluyen limitaciones en la infraestructura y los recursos educativos,

así como dificultades de acceso debido a la geografía variada y a menudo remota. Las escuelas rurales en Colombia con frecuencia carecen de las instalaciones adecuadas y muchas no tienen acceso a tecnologías de la información y la comunicación, lo que limita las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Arias, 2017).

Los docentes en las zonas rurales de Colombia enfrentan numerosos desafíos, incluyendo el aislamiento, la falta de recursos y oportunidades de desarrollo profesional, y en algunos casos, la amenaza de violencia, observando en la realidad lo que manifiesta González et. al, (2017) frente a la falta de políticas educativas coherentes con las necesidades de estos sectores, reconoce algunos esfuerzos del Estado para resolver problemas parciales en la educación rural. A pesar de estos desafíos, muchos docentes se dedican apasionadamente a su trabajo, adaptando sus métodos de enseñanza a las necesidades de sus estudiantes y trabajando en condiciones a menudo difíciles.

La ruralidad en Colombia también está marcada por la diversidad cultural y étnica, incluyendo comunidades indígenas y afrocolombianas. Esto presenta la necesidad de enfoques educativos que sean culturalmente relevantes y respetuosos. La educación en estas áreas no solo debe abordar las habilidades académicas básicas, sino también valorar y preservar las tradiciones y lenguas locales (Boix, 2011).

### **Contexto de la educación rural en Colombia**

El contexto de la educación rural en Colombia presenta una realidad multifacética y desafiante, ya que históricamente, la educación en las zonas rurales de Colombia ha enfrentado numerosos desafíos, entre los que destacan la limitada infraestructura educativa, la escasez de recursos, la inestabilidad política y social, y las dificultades de acceso para la

población estudiantil. Estos factores han contribuido a una brecha significativa en términos de calidad y acceso a la educación entre las zonas urbanas y rurales del país (Arévalo, 2019).

En el análisis del contexto de la educación rural en Colombia, es imperativo considerar la interrelación entre varios factores clave: las características propias de la educación en zonas rurales, la implementación del modelo Escuela Nueva, la subjetividad del docente y el papel de las narrativas docentes. Esta interrelación se presenta como un complejo entramado que refleja tanto los desafíos como las potencialidades de la educación en estos contextos.

Teniendo en cuenta las experiencias narradas por los docentes, el contexto de la escuela rural y los docentes requieren una atención especial y estrategias adaptadas para superar las barreras y aprovechar las oportunidades únicas que estas áreas ofrecen. A través de un enfoque holístico y contextualizado, es posible mejorar la calidad y la accesibilidad de la educación en las zonas rurales, contribuyendo así al desarrollo sostenible y a la equidad educativa. El contexto de la escuela y la ruralidad en Colombia es un tema complejo y multifacético, influenciado por una variedad de factores históricos, sociales, económicos y políticos. Colombia, con su diversa geografía que incluye montañas, llanuras y costas, presenta desafíos únicos para la educación en sus zonas rurales (Caballero y Chong, 2017).

Una de las constantes marcadas en las entrevistas es la relación afrontada entre la ruralidad y el conflicto armado, pues se resalta en algunas entrevistas que, en el municipio donde trabaja uno de los maestros, este afectó de forma relevante a las escuelas. Aunque el conflicto armado había disminuido, se relata cómo las historias del conflicto quedaron

marcadas en las familias, describiendo situaciones que impactaron a la comunidad. Esto incluye el desplazamiento de las personas y estudiantes que abandonaron las instituciones educativas, lo que resultó en una disminución de la población escolar.

A pesar de la presencia de grupos armados como la guerrilla y los paramilitares en la zona, los entrevistados no experimentaron directamente situaciones de violencia extrema o asesinatos y amenazas personales. Algunos de los involucrados en el conflicto eran miembros de la misma comunidad, incluidos padres de familia que, en cierta manera, antes del cese del conflicto, estos grupos ofrecían una forma de protección o cuidado a la comunidad. Esta situación generó desplazamiento, violencia, influencia de grupos armados en la comunidad. Según las narrativas, los niños influenciados por el entorno del conflicto armado jugaban a ser guerrilleros durante los recreos, expresando aspiraciones de unirse a grupos armados. Uno de los entrevistados menciona un caso de un estudiante que se unió a un grupo armado, lo que resultó en consecuencias trágicas para él y su familia, incluyendo el desplazamiento, la pérdida de su hogar y sustento económico.

Todo esto nos demuestra, como lo plantea Parra (2021), que el conflicto armado ha afectado gravemente la educación rural en Colombia, revelan cómo las escuelas han sido escenarios de guerra, reclutamiento forzado, amenazas a profesores y estudiantes. Las escuelas rurales se han utilizado como bases militares, hospitales improvisados, e incluso campos minados. Esto ha llevado a la censura en las aulas, el abandono de escuelas por parte de profesores y estudiantes por miedo, y una amenaza generalizada a la libertad educativa. Como le sucedió a uno de los entrevistados, quien gracias al apoyo de algunos miembros de la comunidad logra salir a escondidas de la zona, pues su vida corría peligro,

logrando sacar las pocas cosas que tenía con él en su escuela, dejando de lado su labor docente por un tiempo para conservar su vida y anonimato.

Así mismo, se observa que en Colombia se cuentan con investigaciones que nos brindan datos estadísticos y estudios sistemáticos sobre el impacto del conflicto en la educación rural, lo que dificulta una comprensión completa del problema y la formulación de políticas efectivas, ya que no se pueden tomar decisiones únicamente con números, sino que se debe tener en cuenta la voz y la realidad de los personajes implicados, que han soportado las adversidades que ha generado el conflicto armado en Colombia. Las ruralidades en Colombia son diversas y se requiere un enfoque más detallado para abordar sus necesidades específicas. La educación rural ha sido en gran medida descuidada por el Estado, y las políticas existentes a menudo no han sido efectivas debido a la falta de comprensión de las realidades rurales específicas (Arias, 2017). Existe la urgente necesidad de reconocer y abordar los desafíos únicos que enfrenta la Educación Rural en Colombia, especialmente en el contexto del conflicto armado.

Las narraciones y experiencias de los entrevistados muestran la posibilidad de conocer otras perspectivas no tan generalizadas de las situaciones en las comunidades. Es el caso de algunas escuelas en donde los estudiantes compartían experiencias traumáticas de violencia, como asesinatos de familiares y masacres en sus comunidades. Estas historias indican el profundo impacto psicológico y emocional que el conflicto armado tuvo en los niños y sus familias, se relata un incidente en el que un maestro encontró a un estudiante siendo maltratado físicamente por sus padres, lo que le planteó un dilema ético sobre cómo intervenir sin poner en riesgo su propia seguridad o la del niño. Los estudiantes traían a la escuela conflictos personales y familiares relacionados con el contexto de violencia y orden

público en la zona. Esto creaba un ambiente escolar desafiante, donde manejar estas situaciones se convertía en una parte importante del trabajo del educador.

A pesar de no ser el objetivo directo del conflicto armado, los estudiantes y el personal educativo estaban constantemente expuestos a situaciones de riesgo. La escuela representaba la única presencia del Estado en la zona, lo que ubicaba a los educadores en una posición de responsabilidad y vulnerabilidad. En un caso particular, se intervino en la situación de un estudiante que estaba siendo influenciado negativamente por su entorno, incluyendo el consumo de SPA, allí trabajaron con la familia del estudiante para abordar el problema, lo que eventualmente llevó a que el niño fuera trasladado a otro lugar para su bienestar.

Estas son algunas realidades que deben enfrentar los docentes que desarrollan su labor pedagógica en la ruralidad colombiana, quienes como se dice popularmente “*trabajan con las uñas*”, pero que, con su creatividad e ingenio, convierten sus necesidades en oportunidades de mejoramiento, y de manera permanente usan los recursos del contexto como herramientas y estrategias didácticas.

### **Condiciones de la escuela rural en Colombia**

La prestación de servicios educativos de alta calidad se ha visto históricamente obstaculizada por importantes inconvenientes en la educación rural colombiana, como el acceso restringido a los recursos, las infraestructuras inadecuadas y la lejanía geográfica. Además, la violencia y conflictos armados han tenido un efecto significativo en la educación rural, impactando no sólo las instalaciones físicas, sino también la salud social y emocional tanto de los maestros como de los alumnos (Arias, 2017).

Uno de los entrevistados trabajó en una escuela en el Guaviare, donde las condiciones eran extremadamente difíciles. Para llegar a la escuela, se requería un largo camino a pie, seguido de una hora a caballo. La escuela no tenía electricidad y dependía de una planta eléctrica que funcionaba solo por un par de horas por la noche, lo que refleja un retraso significativo en términos de infraestructura y servicios básicos.

Así mismo, los participantes comentan que no tienen acceso a muchos materiales para desarrollar su labor pedagógica, que los libros que tienen a disposición en las aulas de clase son obsoletos o se encuentran en mal estado, como se narra a continuación: “con esos niños trabajé Escuela Nueva, les revisé sus cuadernitos que es como el referente de lo que habían trabajado, detecté qué les faltaba para el año y qué me parecía que les faltaba” (E12).

Por otra parte, se detalla que existen desafíos logísticos, porque el traslado a la escuela implica un esfuerzo considerable, en muchas ocasiones tienen que viajar cada ocho días al pueblo, alquilando una mula para superar el terreno montañoso y lodoso. Esta situación resalta las dificultades logísticas de trabajar en zonas rurales y remotas, tal y como se muestra en el siguiente extracto de la entrevista. Se destaca que, en estas condiciones, la enseñanza se basa más en la vocación que en cualquier otra motivación, dadas las dificultades y los costos asociados con trabajar en áreas remotas. Así lo describe otro docente:

[...] te cuento que por ejemplo, mi compañera y yo salíamos cada ocho días al pueblo, y siempre alquilábamos una mulita para poder subir, porque como te lo dije al comienzo, no había planicie. Entonces era subir, subir y subir. Era como por unas

escalitas con mucho lodo, incluso la bestia se pegaba en el lodo. Ese fue como el recorrido de 9 años (E01).

De igual manera, los estudiantes enfrentaban condiciones geográficas y climáticas difíciles como caminos estrechos y peligrosos, durante la temporada de lluvias, cuando se presentaban deslizamientos de tierra y lodo. Estos desafíos representaban riesgos significativos y dificultades para llegar a la escuela. Como es el caso del profesor (E9), quien debe vivir en la escuela: para llegar a ella cada semana, debe tomar un vehículo por cerca de una hora, luego alquilar una “mula” en la cual se desplaza por cerca de dos horas, por senderos empinados y barrizales profundos, hasta el punto de que los mismos animales se entierran, manifestando que ha visto su vida en peligro por las diversas adversidades de los maltrechos caminos montañosos.

También se presentan limitaciones en oportunidades de ocio y cultura, se describe cómo en las zonas rurales hay falta de presencia del Estado con programas y proyectos, pues la única presencia es la escuelita rural, manifestando que existe la necesidad de más recursos y actividades para los jóvenes. Esto se convierte en obstáculos para el progreso personal y profesional, que se notan en la dificultad de acceder a la formación y capacitaciones en un contexto remoto y aislado.

Así mismo, los entrevistados manifiestan que la mayoría de las construcciones de una escuela en zona rural se da en un lugar pequeño y precario, ubicado en una zona olvidada por el Estado, allí la estructura de la escuela rural se describe como muy precaria, lo que sugiere condiciones físicas desafiantes para el entorno educativo. Además, se menciona la corrupción como un problema significativo en estas zonas olvidadas por el Estado, encontrando también que se asignaban recursos para la educación, estos eran de

mala calidad y no proporcionaban las condiciones óptimas para un trabajo educativo efectivo. Esto es indicativo de los retos adicionales a los que se enfrentan las escuelas de las zonas rurales y desatendidas, donde la corrupción y la falta de ayuda oficial agravan el problema. Los estudiantes se ven afectados por la falta de servicios fundamentales y recursos educativos, lo que sugiere un entorno de aprendizaje problemático. Se enfrentan a problemas como la falta de infraestructuras básicas, el acceso limitado a los servicios públicos y a la tecnología, y las dificultades para conseguir recursos educativos.

Numerosas cuestiones socioculturales y económicas que afectan a las comunidades locales influyen en la educación en las zonas rurales. Entre ellos figuran las normas y creencias sociales que establecen el lugar de los estudiantes —especialmente las niñas— en el hogar y el lugar de trabajo. Además, los retos que plantean los entornos violentos, inestables y conflictivos ponen en peligro la continuidad y el calibre de la educación. Por ello, es necesario implementar políticas y programas educativos que reconozcan y respondan a las particularidades y desafíos de las escuelas rurales y sus entornos.

Por esta razón, un componente clave del proceso de mejora de la educación es la colaboración comunitaria. La eficacia de los esfuerzos educativos depende de la implicación de la comunidad, que incluye a padres, funcionarios locales y otras partes interesadas. La colaboración comunitaria no solo facilita la obtención de recursos y el mantenimiento de las infraestructuras, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida hacia la educación y el desarrollo de los jóvenes.

Lo anterior pone de manifiesto la relevancia de la adaptación y la colaboración comunitaria como factores clave para superar los retos inherentes a los contextos educativos rurales. Se destaca que, a pesar de las adversidades como son las limitaciones de

recursos, infraestructura inadecuada y desafíos geográficos, se ha logrado avanzar significativamente en la mejora de las condiciones educativas en áreas rurales.

Ampliando el contexto de la entrevista, se aborda la experiencia de los entrevistados quienes comentan lo siguiente conforme a las vivencias en las zonas rurales:

La zona es una zona difícil de manejar comunidades difíciles por la situación de conflicto. Como ya se tiene un conocimiento previo, esperarí o aspirarí a que no vaya a cambiar mucho la situación. Aunque uno allá está expuesto todo el tiempo al conflicto, uno no es el objetivo del conflicto de manera directa, no. Aunque nunca sabe en qué momento pueda ir en el camino de la escuela a la casa y pueda ser víctima de alguna situación que se genere por el conflicto. (E2)

El conflicto había terminado más o menos como tipo marzo y yo llegue el 16 de agosto, pero las historias quedaron marcadas en las familias, fueron muy lamentables, muy tristes, y eso también hizo que muchos estudiantes se salieran de las instituciones, que muchas personas migraran. (E1)

Por otra parte, también existen desafíos en la gestión de comportamiento por parte de los estudiantes y según los docentes, esto es producto de las interacciones de la comunidad con las situaciones sociales de su territorio. Es el caso de una situación en la que un estudiante se mostró agresivo y arrinconó a la docente contra una pared. Además, se menciona la falta de apoyo de los padres en la gestión del comportamiento de los estudiantes, lo que agregaba una capa adicional de dificultad para mantener un ambiente de aprendizaje seguro y constructivo: “el estudiante me arrinconó contra la pared, yo estaba

arrinconada contra una pared, hasta me soltó, y todo quedo así porque mandé citar al papá, allá uno no contaba con el apoyo de los papás” (E5).

Así mismo, algunos de los participantes han tenido experiencias personales con el conflicto armado, incluyendo una situación en la que los familiares de un docente fueron amenazados, el docente tuvo que huir debido a acusaciones falsas contra su madre, esto refleja la realidad social y cómo afectó a las personas involucradas en la educación.

También se describe un encuentro con un comandante guerrillero que había amenazado a un familiar. Este encuentro pone de manifiesto la complejidad de las relaciones y la proximidad entre la comunidad y los actores armados en las zonas de conflicto. En una ocasión se realiza a una docente una oferta por parte de un comandante guerrillero para unirse a su grupo, ofreciéndole dinero y una moto, se rechaza la oferta, destacando la dificultad y los riesgos asociados con involucrarse en grupos armados.

Algunos de estos desafíos se relacionan con la seguridad de las escuelas en las zonas rurales, tal y como se narra a continuación: “se metieron al colegio y nos robaron todo lo que habíamos conseguido, los equipos de sonido, los computadores, la fotocopiadora, nuestro colegio como es rural y no tiene celadores” (E9). Otro participante considera que “en la educación rural, hay escuelas que ni siquiera tienen luz, ni tienen techo, ni siquiera tienen tecnología” (E11).

Por otra parte, las áreas rurales, la falta de recursos institucionales como comisarías, hospitales y psicólogos hace que los docentes asuman un papel que sobrepasa su rol como docente en el manejo de problemas como el consumo de drogas entre los estudiantes, se resaltan las limitaciones en cuanto a adaptación a tratamientos, incredulidad de los padres y restricciones económicas. Se menciona la existencia de niñas involucradas en actividades

“pre pago”, buscando dinero fácil con soldados y enfrentando consecuencias negativas como embarazos, violencia y abusos. Esto refleja los desafíos sociales y culturales que enfrentan los estudiantes en la comunidad.

Otra situación que se veía allá en esa escuelita era la de las niñas pre pago, ellas salían de la institución y recuerdo que cogían monte arriba, como dicen por allá, y se iban para donde estaban los soldados, allá se veían cantidades de cosas, que uno dice: —Pero, las niñas por qué tan jóvenes, por qué se van en busca de hombres. Perseguían a los soldados más que todo, porque eran como los que más les daban, a veces ellas dejaban a un lado su estudio, su formación, los deseos de salir adelante, por el dinero fácil. Muchas de ellas salieron aporreadas, embarazadas, algunas violadas, eso acarrea una cantidad de cosas. Te cuento, en esa institución puse mi granito de arena y sentí que ya era hora de salir, me fui para la zona urbana, en la zona urbana trabajé tres años. (E1)

La cultura local presenta desafíos para la educación con padres de familia que priorizan el trabajo de sus hijos en actividades agrícolas y domésticas sobre la educación formal. Los niños a menudo se ven obligados a asumir responsabilidades laborales desde temprana edad, lo que limita su tiempo y energía para la educación.

Uno de los desafíos mencionados es la deserción escolar en la secundaria, donde muchos estudiantes abandonan la escuela para trabajar. Este fenómeno refleja las dificultades económicas y culturales que enfrentan los estudiantes en la comunidad rural. Las escuelas de los entrevistados paulatinamente han logrado mejoras en infraestructura y recursos a pesar de las dificultades, se resalta el crecimiento de la matrícula en la escuela y la persistencia en mantenerla abierta.

A través de la cooperación y el apoyo, la implicación de la comunidad en la mejora de las instalaciones físicas y la oferta educativa de la institución se evidencia en diario vivir. La implicación de la comunidad local ha sido crucial para superar las restricciones materiales y físicas de la escuela, demostrando un compromiso compartido con el progreso académico y el bienestar de los niños. Este tipo de cooperación comunitaria adopta formas muy diversas, como la planificación de eventos, el suministro de materiales y la colaboración en la construcción y el mantenimiento de la infraestructura escolar. La participación de padres, líderes comunitarios y otros miembros demuestran una apreciación común del valor de la educación y el deseo de mejorar el entorno de aprendizaje de los alumnos.

Asimismo, esta colaboración entre la escuela y la comunidad ha permitido no solo atender las necesidades inmediatas de la infraestructura y los recursos, sino también fomentar un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida hacia la educación. Este enfoque comunitario en la mejora de la educación rural es un elemento clave para el éxito y la sostenibilidad de iniciativas pedagógicas como Escuela Nueva en contextos donde los recursos estatales y el apoyo institucional son limitados.

El avance en la provisión de los servicios públicos y la tecnología en determinadas escuelas rurales es uno de los logros más notables del proceso. El mejor acceso a la electricidad, el agua potable y las instalaciones higiénicas forman parte de ello, al igual que la inclusión de herramientas tecnológicas como computadores e Internet, esenciales para una educación de alta calidad. Además de mejorar los entornos de aprendizaje, estos avances tecnológicos y de servicios ayudan a los estudiantes a crecer de forma integral y los preparan para afrontar los retos de un mundo cada vez más conectado digitalmente.

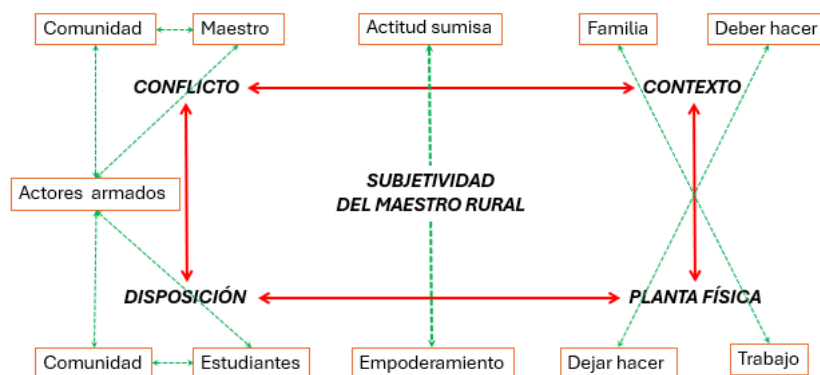
El progreso alcanzado en estas áreas es un indicativo del impacto positivo que puede tener la unión de esfuerzos entre la escuela y la comunidad. Al trabajar juntos, se potencian las capacidades y recursos disponibles, superando las limitaciones que a menudo enfrentan las escuelas en zonas rurales y marginadas. Este enfoque colaborativo demuestra cómo la educación puede ser un catalizador para el cambio y el desarrollo comunitario, al tiempo que se fortalece el vínculo entre la institución educativa y el entorno en el que se inserta.

Finalmente, se encuentra que los docentes se enfrentan constantemente con los desafíos de género, se menciona la cultura patriarcal y machista, por ejemplo, en un municipio donde uno de los entrevistados manifestaba que los hombres no permiten a las mujeres expresarse y son consideradas inferiores. Esto es un gran desafío, ya que las docentes tienen que lidiar con prejuicios y limitaciones en su capacidad para enseñar y tomadas en serio.

### Tensiones, poder y subjetividad

**Figura 6**

*Tensiones en juego frente a la configuración de la subjetividad del maestro rural*



*Nota.* Elaboración propia.

Frente al apartado de la educación rural se encuentra un buen número de tensiones que se deben tener en cuenta, pues influyen directamente en la configuración de la subjetividad del maestro rural, el cual se desarrollará desde la perspectiva general del contexto, afectado por los conflictos que se viven en la ruralidad, y que generan particularidades en cuanto a la disposición de las comunidades y las escuelas en su aspecto físico y de recursos.

La multiplicidad y la diferencia en los territorios, poblaciones, experiencias y formaciones configuran la subjetividad del maestro rural, toda vez que, como lo expresa Deleuze (1968), la multiplicidad y la subjetividad coexisten en las escuelas rurales a la vez que, dentro de ellas, se evidencian las diferentes relaciones de poder.

Una de las tensiones más fuertes identificadas por parte de los maestros es el desarrollo de la labor docente en territorios víctimas del conflicto armado que vive Colombia, pues es el maestro rural quien más interactúa con este, es quien lucha entre cumplir el deber de educar y el sobrevivir tratando de hacer lo poco que se pueda, pues al ser un líder comunitario y la escuela, un eje de encuentro, este es usado por los diferentes actores activos del conflicto armado.

La única ventaja identificada es que aún se considera a la labor docente rural como un referente, pues se respeta al docente y a la educación, permitiéndole pequeñas libertades que a otros miembros de la comunidad no se les da. Es el caso de la movilización y la interacción con el Gobierno, aunque bajo supervisión, lo cual pone más en tensión al maestro frente a su labor, evidenciando las complejas prácticas que reglamentan el actuar, aportando a la configuración de subjetividades. Pues se influye en la manera en la cual los sujetos se ven a sí mismos y a los demás.

Principalmente el maestro se encuentra frente a una tensión acerca de lo que es el deber hacer y el querer hacer, ya que el docente manifiesta encontrarse en un dilema laboral e incluso ético, ya que la normatividad es clara y conocida de manera global. Existen normas que se transversalizan en el campo de la educación, lo que lleva a que estos se sientan con las manos atadas, frente a actividades de colaboración y apoyo a las comunidades, es el caso de las prohibiciones para el desarrollo de actividades de venta de alcohol en las sedes de las Instituciones; actividades que anteriormente se desarrollaban y que generaban recursos para el mejoramiento de las condiciones de los niños y niñas en las escuelas.

El conflicto se insertó en la vida de la comunidad, pues se encuentran actores activos haciendo parte de la comunidad educativa, padres de familia guerrilleros, informantes en todo lado, estudiantes que sueñan ingresar a los diferentes grupos armados y que incursionan en los territorios, teniendo que luchar contra los diferentes discursos de poder de cada grupo. Las escuelas se convierten en espacios de tertulias ideológicas de los diferentes actores, pues los niños alaban a unos y a otros, según lo que escuchan; mientras el maestro debe procurar el diálogo reflexivo de estas ideas, buscando orientarlos, pero de una manera poco intrusiva, pues de hacerlo directamente, se pone en riesgo su labor e incluso la vida.

Nuevamente en lo relacionado con la educación rural, se pone en evidencia la tensión entre el deber hacer y el dejar hacer, pues el maestro rural debe propender por hacer respetar los espacios educativos, sin permitir que estos sean usados para fines que no correspondan a los educativos, a la vez que debe asumir una posición firme para la no instrumentalización de los niños y jóvenes dentro del conflicto. Así como exigir al gobierno

la seguridad que está en la obligación de brindar a sus ciudadanos, para el ejercicio de la labor y para el proceso de desarrollo las comunidades.

Todo esto queda en una propuesta idílica debido a la imposibilidad de lograr que el estado acceda a todo el territorio, cubriendo de manera real y eficiente las necesidades de las comunidades educativas, la cual pone a los maestros rurales frente a un conflicto, ético, moral, profesional y hasta familiar, teniendo en cuenta lo que manifiestan implícitamente los maestros rurales, quienes consideran que se busca una individualización en y desde la escuela. Entendiendo esta individualización como

una técnica política de control social; la individualización es un mecanismo para hacer útiles y dóciles a los individuos; la individualización es una forma de gobierno que se ejerce sobre individuos que están en posición de anonimato y multiplicidad. (Foucault, 1975, p. 20).

Así mismo, es una lucha entre el deber hacer y el tener que hacer, es decir entre la razón y la lógica, ya que es aquí en donde el maestro rural esgrime sus mejores estrategias buscando la menor afectación a su comunidad, debiendo permitir el uso de estos espacios, debiendo asumir una actitud sumisa, que le permitan conservar su trabajo y su vida, luchando en aquellos pequeños espacios que pueda para aportar al crecimiento y fortalecimiento de la comunidad.

Se debe pensar en la vida, razón por la cual no se puede revelar esta lucha frente a los grupos armados y en el trabajo. Se debe tener “contentos” a los políticos y los directivos, pues quien pelea por sus derechos y los de sus comunidades no son los más queridos y, finalmente, por sus familias. Otra tensión fuerte es la distancia del maestro con

la familia, teniendo que hacer por los demás lo que no puede hacer por su núcleo familiar, debido a los apartados que se encuentran entre ellos.

Se espera que el maestro se empodere de su labor y la desempeñe con gallardía en los lugares más recónditos, pero no se brinda la motivación suficiente para que esto sea real. El maestro rural configura su subjetividad entre cada una de estas tensiones, cada día trae un dilema diferente, manteniendo siempre la salud emocional en juego, por causa de la soledad, la falta de recursos, el abandono estatal, y el vivir con las necesidades de las comunidades, por no pertenecer originariamente a estos territorios. Son situaciones que se yuxtaponen y confrontan a un sujeto maestro, a una realidad para la cual nunca estuvo preparado y que veía como algo muy lejano. Todo esto para escuchar en los medios que son adoctrinadores y faltos de ética, por culpa de un discurso generalizador y sin fundamentos reales dentro de las Escuelas Rurales en Colombia, pues hoy en día se muestra a los profesores como adoctrinadores, creando de esta manera estereotipos que poseen una historia única, negando la existencia de aquellos docentes que nos llevan a tener un dialogo autentico y una reflexión como sujetos individuales, partiendo del respeto y la búsqueda de la razón desde los análisis propios.

## Formación y experiencia docente

Este capítulo se centra en la formación del docente rural y cómo su subjetividad se ve moldeada por la experiencia. También se examina cómo ha afectado esto a la toma de decisiones profesionales y se parte de la base de que ha habido modificaciones en el programa de formación inicial de los maestros rurales. Esta fase constituye el cimiento sobre el cual se erige su carrera profesional, donde se adquieren los conocimientos pedagógicos, técnicos y contextuales indispensables para desenvolverse eficazmente en entornos rurales específicos. Es aquí donde se siembran las semillas de su identidad como educador rural, influyendo de manera significativa en su percepción y comprensión del rol docente en comunidades rurales.

**Figura 7**

*Categorización*



*Nota.* Elaboración propia.

Se examina cómo la experiencia práctica en el ámbito rural moldea la subjetividad del docente. A través del contacto directo con las realidades socioeconómicas, culturales y

educativas de las zonas rurales, el docente no solo amplía su comprensión del entorno en el que trabaja, sino que también internaliza valores, perspectivas y habilidades que influyen en su identidad profesional. Esta etapa de inmersión en la práctica educativa rural es crucial, ya que no solo consolida los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación inicial, sino que también cataliza un proceso de reflexión y adaptación continua.

Se analizan los momentos de inflexión que pueden surgir a lo largo de la carrera profesional del docente rural. Estos puntos críticos pueden estar marcados por cambios estructurales en el sistema educativo, transformaciones en el contexto rural o evoluciones personales del propio docente. Cada uno de estos momentos de inflexión representa una oportunidad para que el docente reevalúe su identidad profesional, ajuste sus prácticas educativas y reconstruya su subjetividad en función de nuevas realidades y desafíos.

Por último, se examina el papel de la formación continua en el desarrollo profesional del docente rural. La educación permanente se presenta como un recurso invaluable para mantenerse actualizado frente a las demandas cambiantes de la educación rural, así como para impulsar un crecimiento personal y profesional continuo. La participación en programas de desarrollo profesional, la colaboración con otros docentes y la búsqueda activa de nuevas estrategias pedagógicas son elementos fundamentales en este proceso de formación continua.

### **Formación profesional docente**

El contexto de la educación rural en Colombia, junto con el modelo de la Escuela Nueva, destacan la importancia de adaptar las estrategias educativas a las realidades locales, además hace importante la necesidad de que los docentes estén abiertos a la

actualización constante y a la adaptación de sus prácticas pedagógicas a las realidades y necesidades específicas de las comunidades rurales a las que sirven, generándoles un compromiso sobre la mejora continua que beneficie a los estudiantes, además de contribuir al desarrollo integral de las comunidades rurales y a la construcción de una sociedad más equitativa y próspera en su conjunto.

Es así como se deben considerar diferentes aspectos dentro de la configuración de la subjetividad del maestro rural, entendida como el conjunto de factores personales, emocionales, culturales y sociales que configuran su visión del mundo y de la educación, tiene un impacto directo en su desempeño profesional. Por ello, es importante que los docentes sean conscientes de cómo su subjetividad afecta a su práctica pedagógica y cómo pueden mejorarla para adaptarse al modelo de la Escuela Nueva. Este modelo requiere que los docentes asuman un rol más dinámico y participativo, facilitando el aprendizaje activo y cooperativo de los estudiantes, respetando sus ritmos, intereses y capacidades, y creando un clima de confianza y convivencia en el aula (Cadavid, 2019, p. 19).

Este reconocimiento es clave para entender y mejorar la educación en las zonas rurales, buscando cerrar la brecha educativa y promoviendo un desarrollo más equitativo en todo el país, como lo sugiere Arias (2017). Además, como lo plantea Brumat (2011), la formación docente es de vital importancia en la Educación Rural, porque según los maestros en su paso por la universidad, rara vez abordan temas relacionados con la ruralidad y al llegar a trabajar en esos contextos, no cuentan con las herramientas didácticas que les permitan desempeñarse con mayor eficiencia en la escuela.

Por otra parte, es importante considerar las experiencias previas del docente y su contacto con el ambiente de trabajo. Como lo sostiene Lortie (1975), la biografía escolar es

la llave para entender la socialización profesional que se produce en los lugares de trabajo, teniendo en cuenta el fuerte impacto que tiene en los maestros su vivencia escolar, donde memorizaron patrones, modelos, técnicas y demás situaciones que marcan su desempeño actual, como también lo manifiesta la siguiente docente:

partiendo desde la parte de formación se observan una serie de sesgos, quizás por el docente que en su momento me orientó; quizás haya pasado bastante tiempo y se haya actualizado la dinámica académica de la metodología de Escuela Nueva. Es cierto que las escuelas rurales por su contexto necesitan otra metodología para su transcurrir académico, la metodología de Escuela Nueva debe ser o debe estar en constante actualización en las didácticas actuales. (E2).

Lo anterior demuestra que, además de la formación, los docentes en ejercicio tienen en cuenta sus experiencias previas para el desarrollo de sus prácticas al momento de enfrentarse al aula, pues como lo manifiestan algunos entrevistados, llegaron a las escuelas sin idea de cómo es la realidad de la educación en estos lugares tan apartados, a la vez que desconocen el trabajo con el modelo Escuela Nueva. Es el caso del profesor (E12) quien manifiesta que desde la escuela admira a un docente en particular, llegando a convertirlo en ejemplo de su labor, sin entrar siquiera a juzgar si sus estrategias son acordes con las necesidades.

Así mismo y desde la perspectiva del participante E2, se considera que la formación inicial y continua juega un papel fundamental en su capacidad para abordar las necesidades educativas de las escuelas rurales en Colombia. Como menciona el entrevistado, los sesgos derivados de la formación recibida pueden influir en la percepción y la aplicación de metodologías educativas en contextos rurales. Es esencial que los profesores estén abiertos

a actualizarse constantemente y a adaptar sus prácticas pedagógicas a las realidades específicas de las comunidades rurales.

En este sentido, la formación docente enfrenta el desafío de preparar a los educadores para un futuro incierto y en constante cambio. Esto requiere un enfoque flexible y adaptativo, que priorice el desarrollo de competencias transversales, como el pensamiento crítico, la creatividad, la resiliencia y la capacidad de aprendizaje autónomo. La meta es formar docentes que no solo sean transmisores de conocimiento, sino también facilitadores del aprendizaje, capaces de guiar a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento y en el desarrollo de habilidades para la vida en el siglo XXI.

Con el siguiente comentario, el docente E14 resalta cómo los profesores rurales, debido a su cercanía y conocimiento personal de sus estudiantes, fomentan un desarrollo emocional y social más robusto en comparación con sus contrapartes urbanas. Su observación sugiere que la empatía y el vínculo estrecho que los maestros rurales establecen con sus alumnos no solo mejoran la relación educativa, sino que también compensan posibles deficiencias en la preparación cognitiva mencionada por los docentes urbanos. Este aspecto es crucial en el contexto de formación docente rural, puesto que subraya la importancia de la sensibilidad emocional y social en la enseñanza, un elemento esencial en la formación y práctica pedagógica.

[...] Uno como profesor rural cree que lo que más desarrolla es la empatía y eso lo hace pensar en cuanto a lo rural y lo urbano. No sé, es una opinión, no sé si me la ratificas. Los profesores urbanos siempre dicen que los niños de las escuelas llegan más flojos, por decirlo así, en la parte cognitiva. El desarrollo emocional, el desarrollo social de esos niños y el manejo de sus emociones está más fuerte por esa

misma empatía que ha tenido con sus profesores, porque el profesor está cerca, el profesor está al lado, el profesor sabe si desayunó, sabe dónde vive, sabe cómo se llama el papá, sabe que tiene un perrito. Mientras que en los sectores urbanos tal vez por la misma densidad de población, los profesores se limitan a dar sus clases sin saber las condiciones individuales de cada niño, haciendo que se pierda esa conexión que se tiene en la escuela rural; es mi opinión, no sé. (E14)

De forma análoga, los docentes analizaron la diferencia de la gestión de problemas entre zonas urbanas y rurales:

[...] El colegio del centro, es el agroindustrial, y nosotros somos una sede del Agro. Nosotros tenemos niños casi en todos los cursos, y nunca han tenido que llamar porque hay problemas, porque hay peleas, porque hay drogas, alguna cosa. No han tenido que llamar a los padres porque uno les hace seguimiento a los niños, no hemos tenido que llamar y decir: “que su hijo se peleó, que su hijo hizo, que su hijo deshizo”. (E14)

En síntesis, expresaron que la diferencia en la gestión de problemas entre zonas urbanas y rurales se aborda mediante la observación de menos incidencias de conflictos y problemas en el entorno rural en comparación con el urbano. La narrativa sugiere que los estudiantes rurales, debido a una mayor conciencia y gestión emocional, tienden mayormente a evitar comportamientos problemáticos. Esto refuerza la idea de que el ambiente rural, a menudo caracterizado por un seguimiento más personalizado y un conocimiento profundo de las circunstancias de cada estudiante, contribuye a una mejor adaptación social y personal de los alumnos. Algunos aspectos familiares influyen fuertemente en los resultados, ya que “la mayor parte del diferencial entre escuelas urbanas

y rurales está relacionado con las características de la familia y no tanto con las características de la escuela” (Ramos, 2012).

Como aspecto relevante en cuanto a la formación, se identifica las marcadas diferencias en la enseñanza de conceptos básicos, los entrevistados identificaron un desafío significativo en la educación rural: la enseñanza de conceptos básicos, que a menudo requiere más repeticiones y adaptaciones pedagógicas en comparación con los entornos urbanos.

[...] el profesor urbano es el que más sabe, el que más se empodera, el que más saca adelante, pero no se detienen a pensar que es en la zona rural donde está el gran reto para ser el verdadero maestro, porque es que allá se trabaja con las manos, con el corazón y con lo que encontremos en el medio ambiente. (E1)

Lo anterior nos plantea que los docentes se visibilizan desde la experiencia y la interacción. Su subjetividad se configura de diferente manera en los sectores tanto rurales como urbanos. Al tener más cercanía y posibilidades de formación, así como el acceso a la información en tiempo real, hace que a nivel conceptual se considere a unos docentes más sabios que otros. No obstante, ambos ponen de manifiesto que a nivel didáctico y de formación socioemocional del estudiante: son los rurales quienes llevan la ventaja. Es un aspecto que se siente en el ambiente, a la hora de realizar reuniones generales de docentes.

Esta observación pone de relieve la necesidad de estrategias pedagógicas específicamente diseñadas para entornos rurales, que consideren tanto las limitaciones como las ventajas del contexto en el que los maestros y alumnos interactúan, al iluminar los desafíos y oportunidades únicas de la enseñanza rural, sugiriendo que la formación docente

en estos entornos debe integrar enfoques que aborden tanto el desarrollo cognitivo como emocional, ajustándose a las necesidades específicas de las comunidades rurales.

Por otra parte, el análisis de los antecedentes de cada entrevistado revela una diversidad de experiencias personales y familiares que han influido en sus caminos hacia la docencia. Dentro de estos puntos clave se encuentran sus experiencias de infancia y familia, se especifica que varios de los docentes crecieron en entornos rurales, lo cual parece haber tenido un impacto significativo en su desarrollo y en su elección de la carrera docente. Por ejemplo, uno de ellos menciona que vivió en una zona rural hasta los cuatro años antes irse a un entorno urbano; mientras otro describe la influencia de haber nacido y crecido en un municipio rural y haber estudiado en una escuela urbana. La estructura familiar varía ampliamente entre los entrevistados, desde núcleos familiares pequeños hasta familias grandes con varios hermanos. Algunos hablan de vivir solo con un padre o ser el menor de varios hermanos. Estas dinámicas familiares parecen influir en sus roles dentro de la familia. Como lo mencionan los profesores E1, E2 y E7:

[...] Tengo 41 años, cuando era muy pequeñita viví cuatro años en una zona rural, a los 4 años me trasladé para otro municipio de Antioquia (E1).

[...] Yo nací en un municipio de Santander. Empecé a estudiar mi primaria en una escuelita, soy de vereda, allá viven mis padres, gracias a Dios viven. Tengo siete hermanos, la primaria la estudié un solo año con un profesor, me encantó. Luego continué con dos profesoras después de que salí de quinto de primaria (E7).

La educación temprana de los entrevistados se caracteriza por una mezcla de experiencias en escuelas rurales y urbanas, algunos asistiendo a Escuelas Unitarias que

aplican la metodología de la Escuela Nueva, lo que indica una exposición temprana a enfoques pedagógicos innovadores. La transición de la educación rural a la urbana es un tema común, con uno de los entrevistados destacando cómo este cambio contribuyó a su éxito académico posterior. También algunos entrevistados mencionan influencias familiares directas, como hermanos o familiares cercanos que trabajan en educación o en roles de docencia. La exposición temprana a la profesión a través de modelos familiares puede desempeñar un papel importante en la elección de la carrera docente. Otros hablan de sus experiencias personales en la educación, como enfrentar desafíos, superar adversidades o la influencia de maestros particulares, lo que parece haberlos inspirado a seguir carreras en la educación. Tal y como lo mencionan E12 y E13:

La verdad sí influyó mucho, era mi opción más cercana, era la opción que tenía a la mano. Sí, se alcanza uno a ilusionar con otra profesión por compañeros o amigos que tienen la oportunidad para ingresar a una Universidad en Bucaramanga, por ejemplo, pero también hay que ser consciente del contexto y de las opciones que uno tiene y fue la más viable. Cuando iniciamos prácticas en grado noveno, a mí me gustó, y fue buena la interacción con los estudiantes y la ayuda. Mi tía es profesora, entonces también fue un apoyo para inclinarme por esta profesión.

Varios entrevistados comparten historias de superación personal y desafíos, como tener que asumir responsabilidades familiares a una edad temprana, trabajar mientras estudiaban, o enfrentar limitaciones económicas. Estas experiencias de vida podrían haber contribuido a su resiliencia y determinación para perseguir la educación como una carrera. Aunque la entrevista no se centra específicamente en las motivaciones para convertirse en docentes en esta sección, las historias compartidas sugieren un trasfondo de fuerte

compromiso con la educación, influenciados por sus entornos, experiencias educativas y familiares.

A su vez, estos antecedentes proporcionan un contexto valioso para entender las trayectorias profesionales de los entrevistados, destacando cómo las experiencias personales, familiares y educativas tempranas pueden influir en la elección de la carrera docente. Cada historia es única y contribuye a la comprensión de la diversidad de caminos que llevan a la enseñanza, así como a los desafíos y motivaciones que enfrentan los educadores en su desarrollo profesional. Al analizar por separado las respuestas de los entrevistados en el apartado de antecedentes, se puede obtener una visión más detallada de sus experiencias y contextos individuales que los llevaron hacia la docencia. Se detallan algunas concepciones:

El pregrado que cursé, como te dije, es en educación primaria y yo tenía que cualificarme porque era directiva docente entonces, necesitaba mejorar y la Universidad San Buenaventura nos ofreció esa posibilidad a los maestros, que era económica y muy accesible para todos los docentes rurales, la mayoría éramos docentes rurales (E15).

Cuando salí en el año 95, con mucho orgullo lo puedo decir, fui el mejor alumno maestro de la época, resaltando también el gran trabajo que me tocaba con mis compañeros porque la competencia era fuerte, pero desde esa época sentí gran pasión y gran amor por ser educador. No creo que haya escogido ser educador como una tarea que me tocó, sino como algo que nació y que me gustó desde esa época (E9).

[...] El niño rural sí, el niño rural lo hace sentir a uno: —¡La profe, llegó la profe! —, y eso es motivante para uno. Ahí me convencí. Cuando empecé a hacer esas prácticas, me convencí de que era lo mío, de que me gustaba, y siempre tuve el apoyo moral de mis profesores, porque mis profesores siempre decían, incluso sin estar yo en el ciclo, que de los estudiantes que íbamos en el proceso, si había alguien que tenía la vocación, era yo para estar en un aula de clase (E5).

Los entrevistados detallan la vivencia de una infancia parcialmente en zona rural, junto con la movilidad a un entorno urbano. Ellos hacen la transición de escuela rural a urbana, destacando en lo académico sin esfuerzo significativo, también mencionan que muchos estaban en la metodología de la Escuela Nueva, lo que puede indicar una influencia en su percepción de la pedagogía.

Estas narrativas muestran un patrón de desafíos superados, influencias significativas de maestros y experiencias educativas tempranas, así como la importancia del contexto familiar en la formación de sus aspiraciones profesionales. Cada historia es un testimonio de la complejidad y diversidad de caminos hacia la docencia, reflejando cómo las experiencias personales y contextuales profundizan en la comprensión de la pedagogía y motivan el compromiso con la enseñanza.

El análisis de los antecedentes basado en las entrevistas revela una serie de factores comunes y temáticas que se pueden considerar significativas en la formación de las identidades profesionales de los docentes. Estos elementos subrayan cómo las experiencias personales, el contexto familiar y educativo y los desafíos superados juegan roles cruciales en la configuración de sus caminos hacia la docencia. Los antecedentes familiares y las experiencias de infancia de los entrevistados varían considerablemente, reflejando una

amplia gama de contextos socioeconómicos, culturales y geográficos. Algunos provienen de entornos rurales donde la vida giraba en torno a la agricultura y las labores del campo, mientras que otros crecieron en ambientes urbanos. Esta diversidad de orígenes sugiere que la vocación docente atrae a individuos de todos los ámbitos de la vida, cada uno aportando perspectivas únicas a su práctica pedagógica.

Asimismo, las experiencias educativas tempranas, tanto en escuelas rurales como urbanas, parecen haber dejado una marca indeleble en muchos de los entrevistados, la exposición a diferentes metodologías pedagógicas como la Escuela Nueva en contextos rurales y las transiciones entre escuelas rurales y urbanas ofrecen a estos futuros docentes una visión valiosa de las variadas necesidades y contextos educativos. Estas experiencias tempranas posiblemente informan su comprensión de la educación y su enfoque hacia la enseñanza.

A su vez, las influencias de modelos por seguir ya sean familiares que trabajan en educación o maestros que dejaron una impresión duradera, son factores motivadores destacados. Estas figuras representan ejemplos tangibles de impacto educativo y vocación que inspiran a los entrevistados a seguir caminos similares; además se plantean relatos de superación personal, desde superar limitaciones económicas hasta desafíos académicos y familiares. Estas historias de resiliencia no solo enriquecen su perspectiva como educadores, sino que también les proporcionan una profunda comprensión de los desafíos que sus propios estudiantes pueden enfrentar. Esto puede traducirse en una mayor empatía y efectividad al abordar las necesidades de los estudiantes.

A pesar de la diversidad en sus historias personales, el tema recurrente es la elección de la docencia como una vocación más que como una carrera. La influencia de experiencias

educativas significativas, el deseo de contribuir a sus comunidades y la aspiración de hacer una diferencia en la vida de los demás parecen ser factores clave en su decisión de convertirse en docentes. Tal y como lo presenta E14:

La mayoría de los profesores rurales son, si se puede decir así, son muy madres. De verdad, a los profes rurales les toca hacer de secretaria, de rector, de coordinador, de todo. De verdad que lo hacen de corazón y por vocación, en las sedes rurales pareciera que no, pero se ven más las necesidades físicas de los niños, cómo se dice ahí, hay niños que llegan sin desayuno, hay niños que les toca primero ir a llevar el ganado y después llegar a la escuela, pero esos chinitos son felices, son felices, literal. Un niño de una escuela rural que no sea feliz es porque está muy enfermo.

De la misma manera “no se puede descartar que muchos de los futuros docentes entran a estudiar educación, precisamente por ser una carrera académicamente más accesible, y no necesariamente porque tienen vocación pedagógica” (Elacqua, 2018, pág. 256), ya que no siempre toman la elección por vocación, otros lo hacen por necesidad y otros por facilidad. En los entrevistados pocos manifestaron que la decisión fue tomada por vocación, mientras que otros la tomaron por el hecho de encontrarse en Escuelas Normales, en donde ocurre una interacción temprana y permanente con el ambiente, lo que va desarrollando una afinidad, un gusto; y finalmente, aquellos docentes quienes tenían otras opciones, pero que por situaciones económicas o de la oferta educativa en su territorio, tuvieron que acceder a aquella que tenían más cercana.

Este análisis general de los antecedentes de los entrevistados pone de relieve cómo las experiencias vitales tempranas, combinadas con los desafíos y las influencias personales juegan un papel crucial en el desarrollo de la identidad profesional de los docentes. Estos

factores no solo modelan su aproximación a la enseñanza, sino que refuerzan su compromiso con la educación como un medio para el cambio social y el desarrollo personal.

Así mismo, la formación profesional docente se encuentra en un punto de inflexión, en el que la tradición y la innovación convergen para responder a las complejas demandas de la educación contemporánea, encontrando que desde la práctica docente

una tarea perentoria es la revalorización del mundo rural; ello implica asumir el derecho a la defensa y promoción permanente de una educación rural con rasgos claramente diferentes de la educación que se desarrolla en las zonas urbanas, de manera diferenciada y al mismo tiempo complementaria. (Miranda, 2012, p. 98)

Se visibiliza a través de un enfoque holístico y multidisciplinario que busca preparar a los docentes para enfrentar los retos del presente y del futuro, contribuyendo así a la construcción de sociedades más informadas, inclusivas y sostenibles.

### **Cambios y contexto de la formación docente en la ruralidad en Colombia**

Garantizar la coherencia entre los programas de formación y las demandas reales del Sistema Educativo, potenciar la investigación educativa y fortalecer la formación permanente del profesorado son algunas de las dificultades a las que se enfrenta actualmente el sector de la formación de docentes en Colombia. El programa de formación profesional de profesores en Colombia necesita evolucionar para satisfacer las necesidades sociales y políticas del país, al tiempo que debe adaptarse a un entorno cambiante y elevar los estándares educativos.

El análisis de la sección acerca de los cambios y contexto en las entrevistas revela cómo los entrevistados han experimentado y percibido la evolución en sus carreras docentes y los contextos educativos en los que han trabajado, es el caso del entrevistado (E1) quien plantea cómo la transición de la zona rural a la urbana, además de una independencia a una edad temprana, fue crucial para su desarrollo personal y profesional. Esta experiencia de cambio le permitió descubrirse durante el proceso de aculturación, entendiéndolo como el “fenómeno resultado del contacto entre grupos o individuos procedentes de diferentes culturas, dándose cambios en el modelo de cultura original de uno o ambos grupos” (Redfield, 1936, p. 149), lo que sugiere una apreciación por la diversidad y una actitud abierta hacia el aprendizaje y el crecimiento.

Así mismo, el profesor (E2) menciona la desvalorización de la ingeniería (su primera profesión) comparada con la docencia (segunda carrera y trabajo actual), lo que refleja un cambio en la percepción de la profesión y su estabilidad económica. Esto podría indicar un ajuste en las prioridades personales hacia la búsqueda de estabilidad y satisfacción en el trabajo sobre los intereses iniciales de carrera.

En la entrevista de la profesora (E5), menciona el cambio de carrera y cómo el regreso a la educación refleja un contexto en el que las decisiones personales se entrelazan con las oportunidades profesionales. La decisión de cambiar de carrera ilustra cómo los docentes buscan satisfacción y propósito en su trabajo. Por otra parte, el profesor (E7) en su contexto, muestra cómo las circunstancias personales como la maternidad o paternidad temprana pueden influir significativamente en las trayectorias profesionales y las decisiones de vida, resaltando la intersección entre la vida personal y la carrera profesional.

Por otra parte, la profesora (E5) relata su viaje desde su ingreso a la vida religiosa hasta comprometerse completamente con la docencia. Este cambio ilustra una profunda reflexión sobre su vocación y el descubrimiento de su pasión por enseñar, resaltando la importancia de encontrar un propósito en la carrera docente como se relata a continuación:

“Está muy pequeña, no tiene afán. Si quiere, que lo repita”. Repetí sexto en el Colegio Comercial, terminando sexto, yo ya tenía una idea, pero no muy clara, a mí me gustaba mucho la parte religiosa. Entonces en ese momento a mí se me ocurrió que yo quería ser monjita, y empecé a preguntarle a las monjas —porque ellas vivían cerca de donde yo vivía—, qué hacían ellas. Entonces ellas me contaban que ellas tenían colegios en Bogotá, porque eran las hermanas de La Presentación (E5).

Frente al contexto, los entrevistados mencionan una adaptación a diversos entornos educativos y cómo estos han influido en su desarrollo como docente. La experiencia en entornos rurales y urbanos ha enriquecido su comprensión de las necesidades educativas y la diversidad estudiantil. Se destaca la relación entre el contexto económico y la valoración de las profesiones, lo que puede influir en las decisiones de carrera. Este contexto resalta cómo las condiciones socioeconómicas y de género afectan la percepción y el estatus de las carreras docentes.

[...] ser mujer me ha abierto las puertas y, pues, yo amo lo que hago, me identifico con mis chicos, con mis padres de familia, con mis compañeros. A mí me ha abierto las puertas ser mujer y, en estos momentos, este año ha sido tenaz para mí y estoy más cerquita a Dios que en todos los años que han pasado atrás, aunque siempre estoy ahí cerquita. Ahora las bendiciones me han caído del cielo (E8).

Lo anterior nos lleva a la reflexión de cómo la labor del maestro rural genera un acercamiento a las dinámicas sociales, posibilitando un aporte a los territorios donde se desempeña la labor educativa

Los supuestos valores femeninos, como la atención y cuidado a la infancia, parece producir una descompensación respecto al valor otorgado a la “academia”.

Aparentemente resulta “fácil” ser maestra puesto que lo que se necesita es más bien fruto de la buena voluntad y la personalidad de la profesora, mejor dicho, de las características “esenciales, naturales y necesarias” que concede el “ser mujer” antes que la cualificación teórico-práctica en los centros de formación del profesorado (Barquín, 1994, p. 32).

Por otra parte, las entrevistas ofrecen una visión profunda de cómo los entornos personales y profesionales influyen en la carrera docente. Las narrativas compartidas por los entrevistados revelan una compleja interacción entre las experiencias vitales, las transformaciones en el ámbito educativo y los contextos socioeconómicos, cada uno jugando un papel significativo en su desarrollo profesional y personal.

Los relatos de los entrevistados reflejan una serie de cambios significativos, tanto a nivel personal como profesional. Estos cambios no sólo demuestran adaptabilidad y resiliencia, sino que también destacan la evolución de las percepciones sobre la docencia como profesión. Por ejemplo, algunos entrevistados hablan sobre transiciones de carrera, pasando de otras profesiones a la docencia, subrayando un cambio en sus prioridades y valores personales hacia el deseo de contribuir de manera significativa a la sociedad. Esta transición a menudo se ve influenciada por experiencias formativas, ya sean encuentros con

educadores inspiradores o momentos de autorreflexión sobre sus propios deseos y aspiraciones.

El contexto en el que se desarrollan las carreras de los entrevistados ofrece una ventana a las diversas realidades educativas y a los desafíos asociados a la enseñanza en diferentes entornos. Desde el trabajo en zonas rurales hasta adaptarse a entornos urbanos, los docentes se enfrentan a una amplia gama de condiciones educativas, cada una con sus propias necesidades y desafíos.

Además, el análisis de estas secciones subraya cómo el contexto socioeconómico y las políticas educativas afectan la carrera docente. Las historias de traslados por motivos de salud, ajustes debido a reestructuraciones en el Sistema Educativo y la influencia de la maternidad temprana ilustran cómo factores externos pueden dictar cambios en la trayectoria profesional de los docentes. Estos relatos también destacan la intersección entre la vida personal y la profesional, mostrando cómo los docentes navegan por estas complejidades para mantener su compromiso con la enseñanza.

Este análisis subraya la importancia de apoyar a los docentes en sus trayectorias profesionales, reconociendo y abordando los desafíos que enfrentan, y valorando su papel crucial en la formación de las futuras generaciones, para lo cual se debe desarrollar

la formación permanente y con ella lograr el mejoramiento del desempeño profesional de los profesores es necesario interactuar a través de la superación, el trabajo metodológico y la actividad científica. Estos tres procesos son considerados como componentes importantes de la formación continua y a su vez son las vías que posibilitan su concreción en la práctica (Freire, 2017, p. 31).

A través de un mayor entendimiento de estos contextos y cambios, los sistemas educativos pueden desarrollar estrategias más efectivas para reclutar, retener y motivar a los educadores, asegurando así una educación de calidad para todos. La transición de otros campos profesionales a la enseñanza, mencionada por algunos entrevistados, resalta un fenómeno interesante donde la docencia emerge como una segunda carrera, una elección motivada por la búsqueda de propósito y contribución social más que por incentivos económicos. Esta tendencia refleja un cambio social más amplio, donde la realización personal y el impacto social ganan preeminencia sobre el éxito, tradicionalmente definido por el estatus y la acumulación material. Así, la docencia se convierte en un reflejo de los valores cambiantes de la sociedad, donde la educación es vista como un medio fundamental para el desarrollo y el progreso.

Las historias de adaptación a diferentes entornos educativos subrayan la necesidad de una pedagogía flexible y receptiva. Los docentes no solo deben navegar por los desafíos inherentes a la diversidad de contextos rurales y urbanos, sino también por los cambios en las políticas educativas y las expectativas sociales sobre la educación. La capacidad de adaptarse a estos cambios, manteniendo al mismo tiempo un compromiso con los principios educativos fundamentales, es esencial para el éxito y la satisfacción en la carrera docente.

En ese sentido, encontramos la capacidad de adaptación por parte de los maestros rurales, la cual ha sido y seguirá siendo determinante para “refundar los procesos de enseñanza y aprendizaje, captar los elementos positivos, complementarios y enriquecedores de su trayectoria profesional; complementarlos con el aprendizaje en línea y aventurarse en una experiencia educativa nueva, transformadora y futurista” (Reynosa, 2020, p. 142), que

permita el fortalecimiento de la educación en los sectores más apartados de la geografía colombiana.

La interacción entre la vida personal de los entrevistados y sus carreras profesionales proporciona una visión de la docencia como una vocación vivida. Los desafíos personales, como la maternidad temprana o la necesidad de traslados por razones de salud, no son solo obstáculos para superar; son parte integral de la narrativa de desarrollo profesional de los docentes. Estas experiencias personales enriquecen su enseñanza, aportando profundidad y autenticidad a su labor educativa.

El análisis también revela cómo las políticas educativas y la infraestructura afectan profundamente las experiencias y oportunidades de los docentes. Las reestructuraciones del Sistema Educativo, las iniciativas de desarrollo profesional y los cambios en la asignación de recursos tienen un impacto tangible en la práctica docente. Estos factores subrayan la importancia de políticas educativas bien pensadas y de sistemas de apoyo que reconozcan y aborden las necesidades de los docentes, facilitando su desarrollo profesional continuo y mejorando la calidad de la educación para los estudiantes, procurando que dicha formación tenga una relación entre lo que se pretende resolver y lo que finalmente llega a alcanzar con su desempeño concreto ya que en la actualidad los programas de formación y las políticas públicas en educación “divergen entre la pertinencia y la relevancia, pues uno alude a la solución de necesidades individuales y el otro a la solución de necesidades sociales” (Hernández, 2015, p. 31), dilema que hasta que no se aborde con la claridad que se requiere, continuará afectando la calidad de la educación rural.

El tejido de las experiencias compartidas por los entrevistados pinta un cuadro de la docencia marcado por la pasión, el desafío y la transformación. La enseñanza emerge no

solo como un trabajo, sino como una vida vivida en la intersección del cambio personal, profesional y social. Los relatos destacan la enseñanza como una práctica profundamente humana, imbuida de los valores, las luchas y las aspiraciones de aquellos que eligen dedicar sus vidas a educar a la próxima generación. Reconocer y valorar esta complejidad es esencial para apoyar a los docentes en su importante trabajo, garantizando que puedan continuar inspirando y formando a estudiantes en un mundo en constante cambio.

En este último caso, la cooperación entre instituciones académicas, organismos gubernamentales y organizaciones mundiales ha sido esencial para la ejecución de políticas e iniciativas relativas a la preparación de docentes. Estas alianzas han mejorado el intercambio de conocimientos y experiencias, lo que ha fortalecido los programas de preparación de docentes de Colombia. La dedicación a la calidad educativa queda demostrada por las inversiones realizadas en el desarrollo profesional de los docentes y en las infraestructuras educativas.

No obstante, la falta de recursos, la exigencia de incorporar conocimientos locales y culturales al plan de estudios y la importancia de mejorar la instrucción en materias como la gestión medioambiental y el desarrollo sostenible han planteado dificultades a los programas de preparación de profesores en zonas rurales. Estas iniciativas demuestran que la educación es una herramienta crucial tanto para la consolidación de la paz en zonas afectadas por la guerra como para el desarrollo rural y la mitigación de la pobreza.

De este modo, la expansión de la formación docente en áreas rurales de Colombia ha llevado a la implementación de estrategias educativas innovadoras, buscando responder a las particularidades y necesidades de estas comunidades. Este enfoque ha incluido la integración de saberes locales y tradicionales en los programas de estudio, valorando el

conocimiento ancestral como un recurso pedagógico valioso. La capacitación de los docentes en estas áreas ha requerido un énfasis en la flexibilidad y la adaptabilidad, promoviendo métodos de enseñanza que son sensibles al contexto cultural y social de los estudiantes, que permita “reconstruir el imaginario y realidad de aquel docente como referente formativo por sus conocimientos integrales, pero también por su solidez ética en la comunidad expresada en su disciplina y ejemplo articulador del quehacer comunitario” (Hernández, 2020, p. 7).

Además, la mejora de la educación en las regiones rurales ha sugerido un mayor énfasis en el desarrollo de competencias que equipen a los estudiantes para satisfacer las demandas del desarrollo rural y mejorar la calidad de vida en sus comunidades. Esto refleja una idea de la educación como herramienta para el avance socioeconómico y del medio ambiente, que abarque conocimientos de agricultura sostenible, gestión de recursos y el desarrollo del espíritu empresarial.

La colaboración entre las instituciones educativas, las comunidades locales y otras entidades gubernamentales y no gubernamentales es esencial para el éxito de las escuelas rurales. Esto se debe a que forjar alianzas facilita la creación de proyectos educativos que aborden eficazmente las necesidades de las zonas rurales y promuevan una educación de alta calidad que sea transformadora y relevante para las comunidades rurales de Colombia.

### **Experiencias y prácticas pedagógicas en la ruralidad colombiana**

Las experiencias y prácticas pedagógicas en la formación profesional docente se caracterizan por un enfoque integral que busca desarrollar competencias didácticas y pedagógicas en los futuros educadores, preparándolos para enfrentar los retos del aula con

eficacia. Esta formación enfatiza la reflexión crítica sobre la práctica educativa, promoviendo el análisis y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo, son fundamentales para fomentar una educación participativa y relevante.

Además, se da importancia a la adaptabilidad y la innovación en la enseñanza, capacitando a los docentes para integrar tecnologías educativas y responder a las necesidades diversas de los estudiantes. Este enfoque holístico en la formación docente refleja la evolución de las pedagogías contemporáneas y la necesidad de preparar profesionales capaces de contribuir significativamente al desarrollo educativo y social.

Por tanto, la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras en la formación docente, tales como la pedagogía crítica y el aprendizaje basado en problemas, enriquece significativamente el proceso educativo. Estas prácticas promueven un pensamiento crítico y reflexivo entre los futuros docentes, habilitándolos para cuestionar y transformar su entorno educativo. Además, la formación docente se enriquece con el enfoque interdisciplinario, que permite a los educadores integrar conocimientos de diversas áreas para crear experiencias de aprendizaje más ricas y significativas.

En este sentido, la importancia de la formación emocional y social del docente también se destaca, reconociendo el papel fundamental que juegan las habilidades socioemocionales en la creación de ambientes de aprendizaje positivos y en el manejo efectivo de las dinámicas de clase. Este enfoque amplio y holístico en la formación profesional docente prepara a los educadores para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos con una perspectiva innovadora y comprometida, situación que propone Bisquerra Alzina (2005) en su artículo, donde plantea la necesidad imperante de generar

una cátedra enfocada, específicamente, para los docentes en formación, que ahonde en el mejoramiento del manejo de las emociones en los docentes y en los estudiantes (p. 98).

La formación docente profesional constituye un pilar fundamental en el desarrollo de prácticas pedagógicas eficaces y adaptativas, que responden a las necesidades cambiantes del entorno educativo contemporáneo. Este proceso implica una constante evolución en los enfoques metodológicos, las técnicas de enseñanza y el desarrollo de habilidades que permiten a los educadores facilitar el aprendizaje de manera efectiva y significativa. En este contexto, las experiencias y prácticas pedagógicas juegan un rol crucial en la preparación de docentes capaces de afrontar los desafíos del siglo XXI, promoviendo un aprendizaje integral y adaptativo en

la práctica educativa y lo que necesitan los docentes para vivirla y realizarla con sentido. Esto es el saber con el que el profesorado sostiene su tarea, el cual no tiene exactamente las mismas cualidades ni características del conocimiento teórico disciplinar, como tampoco se resuelve en muchas ocasiones con su aplicación a la práctica. (Schön, 1992, p. 34)

La práctica pedagógica es considerada por Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga (2018) una herramienta dinámica, cambiante y compleja que sirve como estrategia del saber, relacionada directamente con el entorno sociocultural donde se desempeña el docente, las relaciones con la práctica política, las teorías o disciplinas que la apoyan, entre otras. Convirtiéndose en un elemento que consiste, como lo plantea Freire P, (1970) en participar en una lucha crítica y embarcarse en una búsqueda colectiva de comprensión permitiendo a los individuos liberarse de su fachada de falta de sinceridad y ganarse el privilegio de contribuir activamente a la construcción de su propio conocimiento. Esto

resalta la importancia del diálogo abierto y la liberación, al tiempo que subraya el papel crucial del análisis introspectivo y los esfuerzos unidos en la búsqueda de un conocimiento auténtico y liberador.

Sin embargo, la investigación en el campo de la educación ha demostrado que la formación docente debe trascender la mera adquisición de conocimientos teóricos, enfatizando en la importancia de la experiencia práctica en entornos reales de enseñanza. Este enfoque experiencial permite a los futuros docentes comprender la complejidad del proceso educativo, desarrollando competencias esenciales para la gestión del aula, diseño de estrategias didácticas innovadoras, y la capacidad de adaptarse a las diversas necesidades de los estudiantes.

Además, la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica emerge como un componente esencial en la formación docente, fomentando la autoevaluación y la mejora continua. La capacidad de analizar y reflexionar sobre las propias prácticas educativas, considerando tanto los éxitos como los desafíos, contribuye a la formación de profesionales de la educación reflexivos, críticos y comprometidos con la excelencia pedagógica.

La integración de tecnologías educativas en la formación docente también representa un ámbito de gran relevancia. La competencia digital de los educadores no solo es necesaria para la gestión de herramientas y recursos digitales en el aula, sino también para promover el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración en los estudiantes a través del uso pedagógico de la tecnología. Esta integración en los contextos rurales se ve un truncada, ya que los maestros

muestran interés por estar formados para la utilización de recursos tecnológicos entendidos como instrumentos didácticos, no se sienten capacitados para hacer uso de aquellos de los que disponen en su misma institución educativa. También afirman que el mayor obstáculo lo encuentran, ya no en los aspectos técnicos, sino en la utilización didáctica de las TIC. (Ruiz, 2010, p. 34)

El análisis de las narrativas de maestros rurales proporciona una visión profunda de cómo los entrevistados han vivido su carrera docente y cómo han aplicado sus experiencias en el aula. Cada entrevistado comparte una historia única que refleja sus desafíos, aprendizajes y las estrategias pedagógicas que han adoptado a lo largo de su carrera.

Terminé mi ciclo complementario en el 2001, luego comencé a trabajar, empecé en una Institución de Educación Especial a las afueras del municipio. Yo consideraba que yo quería ir mucho más allá. Te cuento algo bien curioso, soy hija única, los hijos únicos tenemos ese estereotipo de que somos muy mimados. En mi caso, te cuento que yo quería viajar lejos, a una zona rural muy lejana y, en ese tiempo, te cuento que me salieron como doce instituciones para escoger, para empezar en provisionalidad. Eso fue en el 2003 aproximadamente, escogí la más lejana, la que queda por los lados de Ituango, donde están haciendo la hidroeléctrica Ituango en este tiempo. (E1)

Se puede notar cómo el profesor E1 destaca por su valentía al explorar nuevos contextos educativos y culturales, demostrando una notable independencia y un deseo de aprender y enseñar en diversos entornos. Su traslado a la zona urbana y la adaptación a un nuevo contexto revelan su capacidad para enfrentar y superar desafíos, lo que lo distingue

como alguien que valora profundamente la experiencia educativa y la relación maestro-estudiante más allá de la mera transmisión de conocimiento.

Digamos que yo tenía, habiendo salido a una urbe a un mundo un poco más abierto, otro tipo de expectativas. Las aterricé a la realidad y al contexto de la estabilidad que me brinda el ser docente, la estabilidad y el plan de carrera que me ofrece la docencia. Nunca abandoné la idea de ser docente y continuar siéndolo (E2).

Las historias de estos docentes revelan una profunda dedicación a la profesión educativa, marcada por desafíos personales y adaptaciones a cambios significativos en sus vidas y en el Sistema Educativo. Cada entrevistado demuestra una resiliencia notable y una vocación por enseñar que trasciende las dificultades, resaltando la importancia del apoyo, la adaptabilidad y el compromiso con la educación. Estas narrativas individuales proporcionan una rica comprensión de la diversidad de experiencias y enfoques pedagógicos en la profesión docente, dando pinceladas de cómo la experiencia en los contextos rurales ha ido configurando su subjetividad.

Las entrevistas revelan una rica panorámica de las trayectorias y metodologías de los docentes entrevistados, subrayando la diversidad y profundidad de sus compromisos educativos. A través de estas narrativas, emergen temas clave que no solo reflejan sus experiencias personales y profesionales, sino también su impacto en el desarrollo pedagógico y en las vidas de sus estudiantes.

Una de las observaciones más destacadas es cómo las experiencias personales de los docentes informan y enriquecen sus prácticas pedagógicas. Ya sea a través de desafíos superados, cambios de vida significativos o momentos de revelación vocacional, cada

experiencia personal se refleja en el aula. Esto subraya la enseñanza como una vocación profundamente personal, donde los docentes traen todo su ser a su labor, no solo su conocimiento académico, teniendo en cuenta, que dicha vocación

se ha ido forjando, en algunos casos, en las edades más tempranas, al sentirse entusiasmado por los más pequeños, por la admiración hacia su maestro y por representar su mismo papel. Para otros, la vocación ha podido ser algo más tardía. Claro que no todo surge de una reflexión temprana, pues, ¿acaso no hay estudiantes que han llegado a descubrir su vocación una vez iniciada la carrera? O más aún, ¿una vez incorporados al mundo laboral? ¿Acaso puede ser la una más válida que la otra?, o ¿simplemente, distinta? (Sánchez, 2004, p. 206)

Lo anterior muestra que, aunque no fuera el deseo, hoy en día, el trabajo se desarrolla por vocación, y más aún cuando se desarrolla en la ruralidad, donde los docentes se tienen que enfrentar a tantas situaciones complejas e incluso hostiles para la profesión y el quehacer pedagógico.

Las prácticas pedagógicas compartidas en las narraciones destacan una variedad de enfoques y metodologías, desde el uso de la tecnología hasta estrategias de aprendizaje activo y enseñanza personalizada. La innovación pedagógica surge como respuesta a las necesidades específicas de los estudiantes y como una búsqueda continua de mejora en el proceso educativo. Los docentes experimentan y se adaptan, buscando siempre formas de hacer la enseñanza más efectiva y significativa.

Las entrevistas también reflejan el impacto de los docentes en las comunidades y más allá de las aulas. A través de su trabajo, no solo influyen en el desarrollo académico de

sus estudiantes, sino en su bienestar emocional y social. Algunos docentes hablan de su rol en abordar las dificultades de la comunidad, destacando la enseñanza como una labor integral que trasciende el contenido curricular, convirtiéndose como lo muestra (Ruíz, 2023, p. 79), en un líder comunitario, un gestor para la comunidad donde labora, teniendo a cargo tareas para las que nunca fue preparado, ya que se asocian a tareas diferentes a las del maestro, pero que en la ruralidad están estrechamente ligadas con las escuela y, por lo tanto, se convierten en responsabilidad del maestro rural.

Este análisis general revela que, para estos docentes, enseñar no es solo impartir conocimiento; es una vocación que implica el corazón, la mente y el alma. A través de sus experiencias y prácticas pedagógicas, estos educadores demuestran un compromiso profundo con el desarrollo integral de sus estudiantes y con contribuir positivamente a sus comunidades. La diversidad de sus experiencias y metodologías pedagógicas enriquece el campo educativo y también inspira a futuras generaciones de docentes a abrazar la enseñanza con pasión, innovación y un sentido profundo de propósito.

En efecto, el análisis de las entrevistas también resalta un fuerte compromiso de los docentes con el bienestar y el desarrollo de sus estudiantes y comunidades. Este compromiso trasciende el aula, extendiéndose a la esfera personal y social de los estudiantes. Los docentes reconocen su rol no solo como educadores, sino también como mentores, consejeros y, en algunos casos, como figuras parentales. En este sentido, la enseñanza se convierte en una misión más amplia de empoderamiento y transformación social, donde los esfuerzos educativos buscan impartir conocimiento, fomentar la resiliencia, la autoestima y la capacidad de los estudiantes para enfrentar y superar los desafíos de la vida.

Las prácticas pedagógicas descritas en las entrevistas muestran una notable innovación y adaptabilidad frente a los desafíos educativos contemporáneos, incluyendo la diversidad de necesidades de aprendizaje y el rápido cambio tecnológico, los docentes adoptan y adaptan una amplia gama de estrategias y herramientas pedagógicas. Desde la integración de tecnologías digitales hasta el desarrollo de enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, los docentes se esfuerzan por crear entornos de aprendizaje dinámicos y participativos. Esta disposición a experimentar y adaptarse refleja un compromiso profundo con la mejora continua de la práctica educativa y con la maximización del potencial de aprendizaje de cada estudiante.

En este sentido, el análisis subraya el impacto a largo plazo que los docentes tienen en las vidas de sus estudiantes y en sus comunidades. Más allá de los logros académicos, los educadores dejan una huella indeleble en el desarrollo emocional y social de sus estudiantes, modelando valores, inspirando aspiraciones y fomentando una cultura de aprendizaje continuo. La influencia de un docente puede resonar a lo largo de la vida de un estudiante, demostrando que la enseñanza es una de las profesiones más influyentes y significativas en la sociedad.

Este análisis ampliado refleja la complejidad y la riqueza de la experiencia docente, ilustrando cómo la enseñanza, lejos de ser una mera transmisión de conocimiento, es una práctica profundamente humana que se nutre de la vida personal del educador, sus valores, sus desafíos y sus esperanzas. La enseñanza emerge como un acto de vocación, un acto de amor, compromiso y creencia en el potencial transformador de la educación.

La formación profesional docente en Colombia está en constante cambio, impulsada por la necesidad de encontrar nuevos y eficientes métodos de enseñanza que respondan a

los requerimientos educativos de la nación. Este proceso implica un examen exhaustivo de los métodos de enseñanza convencionales, así como la integración de técnicas metodológicas modernas que apoyan la instrucción inclusiva, crítica y de alta calidad para todos los estudiantes. Aunque como lo manifiesta el docente E9, las universidades en su mayoría brindan conocimiento didáctico de los contenidos, y presentan diversos modelos pedagógicos aplicables en el aula, pero pocas veces se ponen en juego en la realidad de un aula rural, multigrado, o en su gran mayoría en las rurales asiladas. En este contexto, las experiencias y prácticas pedagógicas desempeñan un papel fundamental en la preparación de docentes competentes, capaces de enfrentar los desafíos de un entorno globalizado y tecnológicamente avanzado.

Uno de los aspectos destacados en la formación docente en Colombia es el énfasis en la pedagogía crítica y reflexiva. Esta perspectiva alienta a los futuros docentes a tener una postura crítica de las prácticas educativas existentes, promoviendo una enseñanza que trasciende la transmisión de conocimientos para convertirse en un proceso de construcción colectiva del saber. A través de este enfoque, se fomenta el desarrollo de habilidades analíticas y críticas en los docentes, quienes se convierten en agentes de cambio capaces de implementar prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades sociales, culturales y económicas de sus comunidades.

Otro componente crucial de la formación del profesorado colombiano es la formación basada en competencias. Este método se centra en el desarrollo de las habilidades, conocimientos y actitudes que requieren los docentes para desempeñar bien su trabajo. La formación basada en competencias promueve una práctica pedagógica orientada a resultados, en la que la evaluación del aprendizaje se realiza en términos de la capacidad

del estudiante para aplicar lo aprendido en situaciones reales. Esto implica una reconfiguración del rol del docente, quien debe adoptar estrategias didácticas flexibles y centradas en el estudiante, favoreciendo un aprendizaje autónomo y significativo.

Otro tema relevante en el contexto colombiano es el uso de las tecnologías de la información y la comunicación TIC en los programas de formación docente. Los docentes que han recibido formación en el uso pedagógico de las TIC están en mejores condiciones de incorporar estas tecnologías al currículo, mejorando el aprendizaje de los estudiantes y haciendo más accesible una gran cantidad de recursos didácticos. Además, para preparar a los alumnos para los problemas del siglo XXI y fomentar el desarrollo de competencias digitales críticas y creativas, los profesores deben ser expertos en TIC.

Por tanto, la formación docente en Colombia reconoce la importancia de la diversidad cultural y lingüística del país, promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas que respeten y valoren las diferencias. Esto implica la capacitación a docentes para que adapten sus métodos de enseñanza en contextos multiculturales y multilingües, fomentando el respeto por la diversidad y la equidad en el aula.

De este modo, la profesionalización de la docencia en Colombia se enfrenta a la necesidad de adaptarse a las demandas de un mundo en constante cambio, lo cual requiere una actualización y profundización continua en las estrategias y metodologías de enseñanza. En este sentido, la investigación educativa adquiere un papel protagonista, proporcionando a los docentes herramientas para reflexionar sobre su práctica y fundamentar sus intervenciones pedagógicas en evidencias científicas. La formación docente en Colombia, por tanto, se ve enriquecida por el fomento de la investigación como

un eje transversal, alentando a los educadores a participar en proyectos de investigación que busquen innovar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según este marco, la creación de redes y la cooperación entre los programas de formación del profesorado son estrategias fundamentales para hacer avanzar este campo. Profesores de diversos contextos pueden intercambiar experiencias, recursos y prácticas docentes mediante el desarrollo de comunidades de práctica y redes de conocimiento, lo que fomenta el enriquecimiento mutuo y la mejora continua de la calidad educativa. Al facilitar el intercambio de conocimientos y el trabajo en equipo en proyectos compartidos, estos programas apoyan el crecimiento profesional de los educadores y promueven una visión más integradora y colaborativa de la educación, situación que

hoy en día nos presenta muchas formas de trabajo colaborativo y cooperativo para apoyarnos como docentes y continuar mejorando, pero estas requieren de grupos de trabajo. En la escuela rural, solas, incomunicadas, abandonadas, con quién nos reunimos, con quién hablamos, esto es casi utópico para los maestros rurales (E11).

Es necesario promover una educación que enfatice la formación cívica y ética de los estudiantes, este ha sido uno de los problemas álgidos para los programas de formación de maestros. Esto implica enseñar a los educadores a inculcar virtudes como la tolerancia, el respeto, la solidaridad y el compromiso medioambiental a través de enfoques pedagógicos que incorporen estos elementos en el currículo. La educación en valores, cuyo objetivo es crear ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos que puedan hacer contribuciones significativas a la sociedad, se convierte así en una parte crucial de la preparación de los docentes,

pues la formación inicial debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobre todo en competencias emocionales. Esto por diversas razones: como aspecto esencial del desarrollo profesional del maestro y por extensión para potenciar el desarrollo en el alumnado. (Bisquerra, 2005, p. 100)

De este modo, el compromiso con la equidad educativa se manifiesta en la necesidad de formar docentes capacitados para identificar y eliminar los obstáculos a la participación y el aprendizaje. Esto incluye la creación de competencias para la planificación y ejecución de métodos de educación inclusiva que garanticen el acceso y la participación productiva de todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias físicas, cognitivas, socioeconómicas o culturales. En consecuencia, el objetivo de los programas de preparación de docentes en Colombia es establecer entornos de aprendizaje justos e inclusivos que respeten y valoren la variedad como recurso.

La formación docente en áreas rurales también debe enfocarse en la superación de las barreras de acceso a la educación, incluyendo la limitada infraestructura física y tecnológica, y las distancias geográficas que dificultan la asistencia regular a los centros educativos. Esto requiere de docentes capaces de implementar metodologías flexibles y creativas, que puedan adaptarse a contextos de aprendizaje no convencionales y aprovechar los recursos disponibles localmente para enriquecer el proceso educativo, aunque como lo manifiestan algunos maestros rurales (E3, E11, E13, E14), el Gobierno y algunos directivos dejan que recaiga todas estas funciones en el maestro, quien, aun sabiendo que no son su responsabilidad directa, desarrolla estrategias para el mejoramiento de las condiciones. Es el caso de docentes que gestionan con las ONG, empresas privadas, sector productivo de la

zona, políticos de la zona y de otros lugares, que por amistades previas colaboran, permitiendo que los responsables no ejecuten sus funciones como debe ser.

Es menester afirmar que la formación profesional docente en la ruralidad colombiana requiere un enfoque integral, que tenga en cuenta el desarrollo conceptual, de metodologías, modelos, de formación emocional, de gestión de recursos, de prácticas en diferentes contextos de manera permanente y desde los primeros semestres, de manera contextualizada que considere las particularidades y desafíos de estos entornos. Teniendo en cuenta que la adaptabilidad, la creatividad, el compromiso con la comunidad y el entorno son aspectos fundamentales para garantizar una educación de calidad que contribuya al desarrollo social y económico de las zonas rurales de Colombia.

Para enriquecer la formación profesional docente en la ruralidad colombiana, es esencial considerar estrategias de capacitación y actualización continua que reconozcan la importancia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como herramientas pedagógicas. La formación en (TIC) para docentes en áreas rurales debe orientarse al manejo técnico de estas herramientas y a su aplicación didáctica en contextos donde los recursos son limitados. Esto implica desarrollar habilidades para la creación de contenidos digitales accesibles y la implementación de metodologías de enseñanza a distancia o híbridas, que puedan superar las barreras físicas y mejorar el acceso a la educación de calidad.

Otro aspecto relevante es la necesidad de fortalecer las capacidades de liderazgo y gestión educativa entre los docentes rurales. Esto incluye la formación en planificación estratégica, gestión de proyectos educativos comunitarios y liderazgo pedagógico, permitiendo a los educadores no solo dirigir procesos de aprendizaje en el aula, sino

también contribuir al desarrollo educativo de la comunidad. La capacidad de los docentes para liderar iniciativas que promuevan la participación comunitaria y la integración de la escuela con su entorno puede tener un impacto significativo en el bienestar y progreso de las zonas rurales.

Para ampliar la formación profesional docente en las zonas rurales de Colombia es necesario un enfoque holístico que incorpore la innovación tecnológica, el liderazgo educativo y el bienestar emocional. Estos son componentes esenciales para superar los obstáculos y aprovechar las posibilidades en estos entornos. Dicha estrategia apoyará el empoderamiento de la comunidad y el desarrollo sostenible, además de elevar el nivel de la educación en las zonas rurales.

Los desafíos en la formación profesional docente abarcan una amplia gama de aspectos. Uno de los principales desafíos es la brecha entre la teoría y la práctica, donde los futuros docentes pueden adquirir conocimientos teóricos sin las habilidades prácticas necesarias para aplicarlos eficazmente en el aula. Otro reto significativo es la adaptación a las nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza, que requiere una actualización constante. Además, la formación docente a menudo enfrenta limitaciones en términos de recursos y apoyo institucional, lo que puede afectar la calidad de la educación proporcionada. Así mismo, la falta de enfoque en la formación emocional y psicológica de los docentes también puede ser un factor contribuyente a los fracasos en el ámbito educativo, afectando su capacidad para manejar el estrés y las dinámicas complejas del aula.

El proceso de formación profesional docente enfrenta desafíos adicionales relacionados con la diversidad y la inclusión en el aula, donde los programas de

capacitación a menudo no abordan adecuadamente las estrategias para atender las necesidades de estudiantes con diversos antecedentes y capacidades. La falta de preparación en educación especial e inclusiva puede llevar a prácticas educativas que no satisfacen las necesidades de todos los estudiantes, contribuyendo a desigualdades en el aprendizaje. Además, existe una necesidad crítica de fortalecer la formación en gestión del aula y resolución de conflictos, habilidades esenciales para crear ambientes de aprendizaje positivos y productivos.

El análisis de las narrativas revela una amplia gama de experiencias, reflejando las complejidades y la diversidad de desafíos que enfrentan los docentes en entornos educativos, especialmente en zonas rurales. A continuación, se presenta un análisis individualizado basado en las respuestas destacadas:

Yo decía: —Dios mío, ¿yo qué voy a hacer? Te cuento que me fui la Institución pensándolo, esa semana prácticamente ni dormí, no tenía paz conmigo misma, ¿yo qué voy a hacer? Y fuera de eso el niño llegaba moreteado de la Institución, hasta que yo dije: —¡No más! Si me va a tocar morirme en esto, pues me muero feliz y en lo que es, pero yo no puedo seguir sabiendo esto y no decirlo y no poderle ayudar a este niño—. Entonces te cuento que me fui para donde Christian, el comisario de familia y yo le dije: —Mira lo que está pasando allá en Naranjo, mira este niño, ¿cómo me puedes ayudar? (E1).

Por otra parte, el entrevistado (E1) también narra diferentes retos, los desafíos geográficos y físicos, describiendo las dificultades para acceder a su lugar de trabajo, resaltando el esfuerzo físico y los riesgos asociados con el transporte en condiciones adversas como caminos lodosos y peligrosos. Enfrenta la resistencia cultural a la educación

formal, destacando desafíos adicionales como el embarazo adolescente y el consumo de drogas entre los estudiantes, lo que agrega capas de complejidad a su labor educativa.

Dentro de los fracasos se cuenta con la incapacidad para proteger a un estudiante: comparte una experiencia dolorosa al no poder proteger a un estudiante de abuso, lo que culmina en la trágica noticia del asesinato del niño y aparece el sentimiento de impotencia y fracaso ante situaciones extremas.

Obvio no, o sea, yo inocente de todo, pues qué paso, digamos que el impacto de que el niño llega llorando y eso genera la frustración en los otros, y entre todos los niños terminaron destrozando todo lo que habían hecho para mí, y eso fue terrible. (E5)

Entonces me dio por citar al papá para comentarle a ver si podía cambiar eso porque realmente eso no era para la edad que el niño tenía. Lo cité a las nueve de la mañana, el señor llegó en punto. Precisamente yo estaba cuadrando unos trabajos para niños de preescolar y primero, cuando me dice: —Buenos días profe. Levanto la mirada, cuando veo al señor con bota de caucho, camuflado, pistola, machete y un fusil terciado. Yo pensé: “Aquí me van a sacar o qué me toca hacer”. Cuando, sorpresa, me dice que era el papá de [...]. Realmente no sabía qué hacer, cuando él me preguntó, lo que tuve que decir, porque yo lo que pensé era que me tocaba irme o me pegaba un tiro, pero en ese momento no pensé con cabeza fría y le dije, que el estudiante era muy indisciplinado, que no hacía tareas. El señor cogió y le pegó delante de todos los niños, le decía que se portara juicioso. La verdad sentí culpa, en ese momento no encontré más recursos, por respeto a la vida de uno, esa fue una experiencia que me sucedió. (E11)

Es en estas situaciones en donde encontramos que los maestros rurales, sin estar entrenados para esto, se convierten en negociadores de paz en donde desempeña dos papeles:

el de víctimas y el de agentes de cambio. Tales roles no son estáticos, van cambiando de acuerdo con las circunstancias que se presentan y, sobre todo, ante la necesidad de mantener abiertas las escuelas y salvaguardar la propia vida y la de la comunidad escolar (Martínez, 2022, p. 3).

El gran reto de los docentes se relaciona con los enfrentamientos en zonas de violencia, donde los padres amenazan a los docentes, donde los niños se relacionan mal y terminan involucrados en delitos. Este análisis pone de relieve la riqueza y profundidad de las experiencias docentes en contextos desafiantes, mostrando tanto la resiliencia y compromiso de los educadores frente a adversidades significativas, como los momentos de vulnerabilidad y fracaso. Cada narrativa subraya la importancia del contexto en la formación docente y el impacto emocional de su labor, ilustrando la complejidad de enseñar en entornos rurales con recursos limitados y desafíos socioeconómicos.

Para realizar un análisis general sobre los puntos de retos y fracasos basado en las narrativas proporcionadas, podemos extraer temas comunes y consideraciones fundamentales que destacan la complejidad de la labor docente, especialmente, en contextos rurales o desfavorecidos. Este análisis general abarca reflexiones sobre cómo estos desafíos y adversidades impactan no solo en la práctica pedagógica, sino también en el bienestar emocional de los docentes y en la dinámica educativa con los estudiantes y la comunidad.

A pesar de las adversidades en las que desarrollan su labor los maestros rurales por los diferentes conflictos en sus territorios, se encuentran también con:

la violencia estructural ejercida tanto por el Estado como por el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación Territoriales al no brindarles las condiciones laborales apropiadas —salario, seguridad, bonificaciones, vivienda, apoyo emocional, etcétera— ni tampoco las herramientas intelectuales y los materiales fundamentales, una cuestión peculiar es el alto porcentaje de maestros que deciden permanecer en las escuelas rurales. (Martínez, 2022, p. 4)

Estos desafíos reflejan una combinación de desafíos físicos, emocionales, culturales, y estructurales que enfrentan los docentes. Algunos de los retos más destacados incluyen que muchos docentes trabajan en áreas rurales o aisladas, donde el simple acto de llegar a la escuela puede ser un desafío significativo. Estos desafíos geográficos a menudo vienen acompañados de limitaciones en la infraestructura y recursos educativos, lo que complica aún más la entrega de una educación de calidad.

A su vez, la heterogeneidad en los niveles de aprendizaje y las necesidades educativas especiales de los estudiantes requieren que los docentes adopten enfoques pedagógicos flexibles y adaptativos, a menudo sin el apoyo o la capacitación adecuada para hacerlo de manera efectiva. Los contextos de pobreza, violencia y desplazamiento afectan significativamente a las comunidades donde trabajan estos educadores, lo que impone barreras adicionales al aprendizaje y la participación escolar de los estudiantes. La resistencia a ciertas prácticas educativas, junto con expectativas culturales y sociales específicas, puede dificultar la implementación de programas educativos y la participación comunitaria.

Por otra parte, los entrevistados mencionan algunos fracasos, lo cual ofrece una perspectiva cruda pero esencial sobre los momentos donde los esfuerzos no logran sus objetivos deseados, incluyendo que los docentes expresan frustración y desilusión cuando sus esfuerzos para promover el cambio positivo en sus estudiantes o comunidades se ven obstaculizados por factores fuera de su control, como la falta de recursos, apoyo institucional o la inercia cultural, algunos educadores enfrentan situaciones donde no pueden proteger o apoyar adecuadamente a los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad, lo que subraya la importancia de los sistemas de apoyo y protección estudiantil.

Frente a estas situaciones además encontramos que los maestros rurales ven afectada su salud mental y emocional en los sectores vulnerables del territorio rural colombiano, no habiendo

algún servicio que dé seguimiento a situaciones de este tipo. Dar apoyo a los maestros para procesar el miedo, el dolor y los sentimientos de frustración que menoscaban su calidad de vida, curarse, es imprescindible para avanzar en su formación como educadores para la paz. (Martínez, 2022, p. 4).

Es así como la experiencia de ‘fracaso’ en su labor no solo se relaciona con los resultados académicos o educativos, sino también con el impacto emocional y profesional en los docentes, quienes pueden sentirse insatisfechos, agotados, o cuestionar su vocación, reconociendo que los maestros rurales son agentes clave en el proceso educativo, también son individuos que necesitan apoyo, recursos y reconocimiento para superar estos desafíos. Asimismo, resalta la importancia de políticas educativas inclusivas y adaptativas que consideren las realidades multifacéticas de la enseñanza en contextos diversos, así como el

fortalecimiento de la colaboración entre educadores, comunidades y entidades gubernamentales para construir sistemas educativos resilientes y equitativos.

A su vez, los desafíos enfrentados por los docentes, según se detalla en las entrevistas, pueden clasificarse en varias categorías clave, cada una de las cuales abarca elementos fundamentales de la experiencia docente en contextos educativos diversos y a menudo desafiantes. Los docentes resaltan la diversidad de necesidades educativas, culturales y socioeconómicas de sus estudiantes. Adaptar el currículo, las metodologías de enseñanza y las estrategias de aprendizaje para satisfacer estas necesidades variadas es un reto significativo, especialmente en entornos multigrado o con recursos limitados.

Otro aspecto que incide en el desarrollo profesional del maestro es la evaluación y retroalimentación inadecuada durante la formación docente, la cual pueden limitar el desarrollo profesional continuo, reduciendo la capacidad de los educadores para reflexionar y mejorar sus prácticas pedagógicas. Estos desafíos subrayan la importancia de una reforma integral en la formación docente que aborde estas lagunas y prepare a los educadores para enfrentar con éxito los complejos desafíos del entorno educativo moderno.

Un desafío importante es la valoración social y profesional del magisterio, que influye en la motivación y el compromiso de los profesionales de la educación. La precariedad laboral, caracterizada por bajos salarios y condiciones contractuales inestables, dificulta la atracción y retención de talento en el sector educativo. Para que los profesores puedan actualizar sus conocimientos y capacidades en respuesta a las cambiantes exigencias del entorno educativo, también es necesario aumentar su desarrollo profesional y sus programas de formación continua.

La superación de estos desafíos requiere un compromiso conjunto de las autoridades educativas, los programas de formación de docentes y la sociedad en general. Juntos deben trabajar para revalorizar la profesión docente y ofrecer una enseñanza que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes colombianos. Para resolver estos problemas e impulsar el crecimiento educativo del país, es necesario poner en marcha políticas que mejoren las condiciones de trabajo de los docentes. También es necesario actualizar los planes de estudio y las metodologías de los programas de formación de los maestros.

Además, el sistema educativo colombiano requiere de un enfoque más inclusivo que atienda la diversidad cultural y lingüística del país. La formación docente debe incorporar perspectivas interculturales que preparen a los educadores para trabajar en contextos multiculturales y plurilingües, promoviendo el respeto y la valoración de todas las culturas presentes en el aula. Esta inclusión cultural en la formación docente es fundamental para construir sociedades más cohesionadas y justas, como se evidencia el profesor (E11), en el siguiente apartado “llegué a enfrentarme con una comunidad indígena, sin el conocimiento adecuado de su cultura y su lengua, afortunadamente mi esposa sí tenía cierta cercanía con esta comunidad”. El entrevistado demuestra que no contaba con la formación adecuada y desconocía los criterios de contratación docente para los diferentes territorios.

El fomento de la investigación educativa dentro de la formación docente es crucial para superar los retos existentes. La capacitación en métodos de investigación permite a los docentes explorar y generar soluciones innovadoras a los problemas educativos específicos de sus contextos. La incorporación de los resultados de la investigación a las prácticas docentes fomenta una cultura adaptada a las dinámicas cambiantes de la sociedad y la educación, con el fin de garantizar que los docentes de Colombia estén preparados para los

retos del siglo XXI y puedan contribuir eficazmente al crecimiento educativo y social de su nación. Es imperativo que se realice un esfuerzo concertado para reformar y mejorar la formación de docentes en la nación.

La formación docente en la ruralidad en Colombia plantea un enfoque para adaptar la educación a las necesidades y contextos específicos de las comunidades rurales. Esto implica la preparación de docentes con competencias para implementar pedagogías contextualizadas que valoren y promuevan los saberes locales y la interculturalidad. Los programas exitosos suelen integrar prácticas pedagógicas que fomentan la participación comunitaria, el aprendizaje basado en proyectos, la educación ambiental y sostenible, contribuyendo así al desarrollo local.

Otro desarrollo notable es el fomento de capacidades de liderazgo entre los docentes rurales, preparándolos para ser agentes de cambio en sus comunidades, teniendo en cuenta que

el uso del liderazgo en el aula hace parte de la labor del docente y por ende de la formación docente, cada día, de manera que es apenas justo apelar más al ejercicio de liderazgo pedagógico de la dirección escolar, sin embargo, es preciso reconocer las barreras, incrustadas en la cultura escolar, que frenan la práctica, el ejercicio de una dirección pedagógica. (Navarro, 2020, p. 186)

Estos líderes educativos impulsan proyectos que abordan problemas locales, como la seguridad alimentaria, la conservación ambiental y el desarrollo sostenible, contribuyendo al bienestar general de sus comunidades. La capacitación en gestión de proyectos y la movilización de recursos son componentes clave de esta transformación.

Por otra parte, los títulos académicos obtenidos por los entrevistados reflejan una diversidad de caminos y especializaciones, ilustrando un espectro amplio de experiencias educativas que van desde la educación rural hasta la urbana, y desde niveles básicos de educación hasta la consecución de diversos títulos universitarios. Esta variedad destaca la heterogeneidad de los contextos y las historias de vida de cada docente, marcadas por esfuerzos significativos, adaptaciones a distintas realidades educativas y, en muchos casos, superación de barreras socioeconómicas y culturales para alcanzar sus metas profesionales.

Los éxitos narrados por los maestros rurales ofrecen una ventana a las recompensas intangibles de la docencia, tales como el impacto en la vida de los estudiantes, el reconocimiento de la comunidad y la satisfacción personal derivada de la superación de retos, es decir, esa devolución que hacen los estudiantes, esa transformación personal, “el incorporar —literalmente— cambios profundos a nivel individual, así como convertirse en algo diferente de lo que eran cuando llegaron, diferente a su lugar de partida signado por su origen social” (Nobile, 2015, p. 106). Estos éxitos no se miden únicamente en términos de logros académicos o profesionales, sino también en el desarrollo de relaciones significativas con los estudiantes, la capacidad para influir positivamente en sus vidas, y la contribución al mejoramiento de las comunidades educativas. La dedicación a la enseñanza, a pesar de las dificultades, refleja un compromiso profundo con la educación y una creencia en el poder transformador de la educación.

El análisis de las respuestas de los entrevistados revela una profunda conexión entre la formación académica de los docentes y su impacto en el entorno educativo. A través de sus relatos, se percibe una pasión por la enseñanza que trasciende los desafíos, alimentada

por la convicción de que la educación es una herramienta clave para el cambio social y personal.

Esto lleva a que, con el paso del tiempo el trabajo docente se vea reflejado en el actuar y el saber de los jóvenes, por ende, brinda la posibilidad de la satisfacción que conlleva ver el “producto” de su trabajo, ver ese sacrificio, esa dedicación y esa paciencia especial que ponen a la hora de trabajar acá, traducido en un logro concreto que es, por ejemplo, que los jóvenes egresen de la escuela (Nobile, 2015, p. 107).

De este modo, las respuestas de los entrevistados ilustran no solo el nivel de educación formal alcanzada, sino también la variedad de caminos y experiencias educativas que han configurado la subjetividad de estos maestros rurales. Los títulos obtenidos representan una combinación de logros personales e hitos profesionales, marcados por la variedad de intereses y áreas de enfoque dentro del campo educativo, subrayando la riqueza de perspectivas y habilidades que los docentes aportan a sus comunidades educativas.

La obtención de títulos también refleja un compromiso con el aprendizaje y desarrollo profesional continuo. Muchos docentes persiguen estudios adicionales y capacitaciones para mejorar sus prácticas pedagógicas y responder eficazmente a las necesidades cambiantes de sus estudiantes.

Otro aspecto importante del éxito es la contribución al bienestar y desarrollo de sus comunidades. Esto puede ser a través de proyectos educativos innovadores, iniciativas comunitarias, o el simple acto de ser un modelo por seguir para los jóvenes, se refleja una trayectoria profesional y personal, rica y compleja para los maestros rurales. Estos aspectos no solo resaltan la importancia de la formación académica y profesional continua, sino

también el impacto profundo y a menudo transformador que los educadores pueden tener en las vidas de sus estudiantes y en sus comunidades. A través de su dedicación, esfuerzo y pasión por la enseñanza, estos docentes demuestran que el éxito en la educación trasciende los logros individuales para incluir cambios positivos en todo el ecosistema educativo.

La narrativa en torno a los “títulos” también pone de manifiesto la capacidad de innovación y adaptabilidad de los docentes. En un mundo en constante cambio, donde las tecnologías emergentes y las nuevas metodologías pedagógicas remodelan el panorama educativo, los docentes no solo buscan títulos por el reconocimiento académico. Su formación se convierte en un viaje de adaptación constante, donde la actualización y la capacitación continua son vitales para mantenerse relevantes y efectivos en su enseñanza. La diversificación de sus competencias, a través de cursos especializados en tecnología educativa, pedagogía diferenciada y gestión emocional, por ejemplo, refleja un enfoque proactivo hacia la educación.

Además de los éxitos individuales, muchos docentes ven sus logros como catalizadores de cambio en sus comunidades. Esto trasciende la enseñanza dentro del aula y se extiende a la participación en proyectos que abordan problemas sociales, ambientales o económicos locales. La educación, en este sentido, se convierte en una herramienta poderosa para el empoderamiento comunitario, donde los éxitos de los docentes impulsan iniciativas de desarrollo sostenible, promueven la inclusión, la diversidad y fomentan un sentido de identidad y pertenencia comunitaria, teniendo en cuenta que

es indispensable promover la claridad con respecto a que en dicho contexto la relación con la comunidad no se limita al contacto con los docentes —limitado de por sí en contextos urbanos a ciertas reuniones informativas periódicas— sino que

es una condición inherente al medio, dado el ya mencionado impacto sobre las construcciones sociales que tiene la escuela rural (López Niño, 2019, p. 100).

La intersección entre “títulos” y “éxitos” sugiere una visión más integrada de la carrera docente, donde los logros académicos se entrelazan estrechamente con los éxitos personales y profesionales. Esta relación simbiótica indica que los títulos no son el fin, sino el medio a través del cual los docentes expanden su capacidad para generar un impacto positivo. Asimismo, los éxitos dentro y fuera del aula refuerzan la importancia de una formación continua, en la que los títulos actúan como escalones hacia mayores contribuciones educativas y sociales.

En este sentido, los éxitos de los docentes sirven como una fuente de inspiración no solo para sus estudiantes, sino también para sus colegas y la comunidad educativa en general. Historias de superación, innovación pedagógica y contribuciones significativas al entorno comunitario resaltan el potencial de la educación para transformar vidas. Estos éxitos narran un mensaje poderoso sobre el valor de la perseverancia, la creatividad y el compromiso social, ofreciendo modelos para seguir que enriquecen el tejido mismo de la comunidad educativa.

En conjunto, estos elementos ampliados ofrecen una visión más rica y matizada de lo que significa obtener títulos y alcanzar éxitos en el campo de la educación, subrayando lo multifacético de la profesión docente y su impacto duradero en la sociedad.

Con el siguiente discurso, el entrevistado (E12), subrayó el valor de la experiencia práctica sobre la teórica, especialmente en la formación docente:

En inicio, la teoría no es mucha, o es necesaria. En las semanas de práctica se pasa muy bueno porque uno aprende a controlar un grupo, a orientar, puede uno hacer trabajo grupal. Hay muchas estrategias que uno puede implementar en esas semanas de práctica. Uno desde primaria, al ver al docente que le instruyó desde grado primero a grado quinto, se le quedan muchas cosas que uno veía que le funcionaban, otras, igual. En el momento, uno como estudiante no era conocedor de que hay metodologías que ya tienen que dejarse atrás, pero con el estudio y con el trabajo, ya uno ve que el docente de primaria hacía bien algunas cosas y en otras se estaba extralimitando. Las prácticas, más que la teoría, significa estar con los estudiantes, organizar, todo eso fue de gran ayuda para mi labor docente (E12).

En concreto, el entrevistado enfatiza cómo a través de la práctica, adquirió habilidades esenciales para la gestión de aulas y la implementación de estrategias educativas efectivas. Esta perspectiva apoya la tesis de que el aprendizaje práctico es indispensable, proporcionando a los futuros educadores las herramientas necesarias para navegar y adaptarse a las dinámicas educativas reales, especialmente en las zonas rurales.

Algunas metodologías, por ejemplo, la lúdica, dan mucho para interactuar con los niños, buscar la forma de motivarlos para iniciar un tema, buscar una dinámica, estrategias de trabajo, forma de salir de la monotonía y dejar a un lado lo tradicional. En cuanto a la maestría como en el uso de TIC, abrió otra posibilidad. La pandemia también se prestó para buscar nuevas herramientas, en este momento se están implementando los estudiantes, los padres de familia, es más fácil el trabajo utilizando aplicaciones. Los niños ya nacieron con ese chip de la tecnología y les gusta mucho las aplicaciones (E12).

Asimismo, con esta otra intervención el entrevistado explora la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza, destacando cómo la pandemia aceleró esta integración, lo que facilitó nuevas formas de interconexión educativa. El uso de aplicaciones y herramientas digitales en contextos rurales no solo mejora el acceso a recursos educativos, sino que también motiva y compromete a los estudiantes de manera significativa. Esta adaptación tecnológica es representativa de cómo la formación docente debe evolucionar para preparar a los educadores para un mundo cada vez más digitalizado; ilustran con eficacia cómo los enfoques pedagógicos y las innovaciones tecnológicas se incorporan en la formación docente, reflejando una comprensión profunda de las necesidades educativas contemporáneas y subrayando la importancia de adaptar la enseñanza a contextos específicos, como el rural, también evidencia la relación entre teoría y práctica, y la necesidad de preparar a los docentes para enfrentar y superar los desafíos inherentes a los entornos rurales.

En la actualidad, las teorías y prácticas pedagógicas están siendo influenciadas por la tecnología y la globalización. La educación a distancia y el aprendizaje en línea, impulsados por avances tecnológicos, están redefiniendo los métodos y estrategias de enseñanza. Asimismo, la creciente interconexión global ha fomentado un enfoque más multicultural en la educación.

El conocimiento profundo de las teorías pedagógicas es necesario para resolver las dificultades y aprovechar las oportunidades que presenta la educación rural colombiana, desde el desarrollo profesional y la formación docente hasta la adopción de modelos educativos y políticas públicas innovadoras. Los fundamentos teóricos de las prácticas pedagógicas y de la educación rural en Colombia están inextricablemente ligados y no

pueden ser considerados de manera aislada mientras abarquen una variedad de características, su interdependencia es fundamental.

La ampliación de la relación entre la fundamentación teórica de las prácticas pedagógicas y la educación rural en Colombia requiere una exploración más profunda de cómo estos elementos interactúan y se influyen mutuamente, dando lugar a dinámicas educativas particulares en el contexto rural.

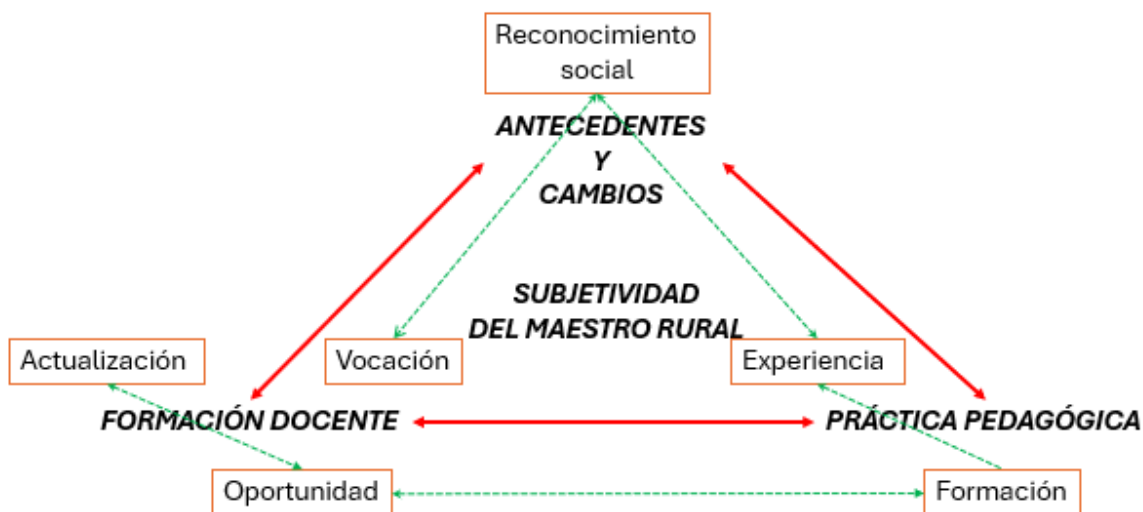
En este contexto, las teorías pedagógicas proporcionan un marco para que los maestros desarrollen estrategias de enseñanza adaptativas y culturalmente sensibles. Por ejemplo, la teoría de aprendizaje situado sugiere que el conocimiento se construye mejor dentro de contextos específicos y relevantes para los estudiantes. Esto implica que los maestros rurales deben integrar aspectos de la vida y del entorno rural en sus prácticas pedagógicas para hacer el aprendizaje más significativo y pertinente.

La relación entre la fundamentación teórica de las prácticas pedagógicas y la educación rural en Colombia es una interacción dinámica y bidireccional. Las teorías pedagógicas proporcionan una base para el desarrollo de prácticas educativas efectivas y pertinentes en el contexto rural, mientras que las experiencias y necesidades de las comunidades rurales informan y enriquecen la comprensión y aplicación de estas teorías. Este entrelazamiento es esencial para avanzar hacia una educación rural en Colombia que sea inclusiva, equitativa, adaptada a las realidades y desafíos específicos de estas comunidades.

## Tensiones, poder y subjetividad

Figura 8

*Tensiones en juego frente a la configuración de la subjetividad del maestro rural*



*Nota.* Elaboración propia.

Existen numerosas facetas en la configuración de la subjetividad del maestro rural. En esta parte se analiza la relación entre la enseñanza y el avance de la práctica pedagógica, teniendo en cuenta los factores culturales, personales y económicos que influyeron en la decisión de un sujeto de convertirse en maestro.

Una de las primeras tensiones a las que se enfrenta el maestro rural es al conflicto sobre la decisión de ser maestro, un dilema entre vocación y oportunidad, pues no siempre se toma la decisión por vocación o por el deseo de simplemente ser docente, esta se va tomando por la interacción con la profesión, como es el caso de los estudiantes de las escuelas normales, o por la interacción con maestros durante la vida escolar, quienes dejan huella en los estudiantes; incluso existen aquellos que, pese a venir de otras profesiones,

ven en la docencia una oportunidad, en donde se va desarrollando el gusto hasta convertirse en buenos maestros.

Igualmente, el maestro rural se enfrenta a otra tensión, la cual está entre el reconocimiento social de la profesión y la crítica hacia la misma, lo cual pone en entredicho el profesionalismo de la profesión de manera general, desanimando a aquellos maestros de las escuelas, quienes dan todo de sí por la educación de sus niños, dejando incluso su vida personal de lado, tratando de procurar por un mejor futuro de la comunidad. Son estos quienes no asisten a marchas, no tienen posibilidad de participar en actividades que propenden por la reivindicación de la profesión, pues una simple salida implica hasta más de tres días de permiso. Es aquí donde el maestro pone en juego el querer hacer con el deber hacer, siendo un elemento fundamental en la configuración de su subjetividad.

Otra tensión a la que se enfrentan está entre el deseo de actualización y la oportunidad que se tiene para esto, pues aunque existe una alta oferta de programas académicos enfocados al mejoramiento de la labor docente, en la ruralidad no se cuenta con el acceso a medios tecnológicos que permitan que esto se haga, ya que la distancia y la falta de conectividad van haciendo que el maestro quede desactualizado, situación que se ve más marcada cuando se hacen encuentros de docentes de los distintos sectores. De manera indirecta, se generan momentos de tensión por la supuesta diferencia conceptual que tienen, es decir, menos estudios y el manejo de un léxico más técnico, haciendo que se sume un discurso de sumisión del maestro rural frente a su compañero urbano.

La fundamentación teórica de las prácticas pedagógicas en la educación rural colombiana genera una discusión, pues se considera que no tiene en cuenta los desafíos, de estar integrando teorías constructivistas, socioculturales y críticas que promuevan un

aprendizaje significativo, contextualizado y orientado a la transformación social.

Destacando la importancia de diseñar programas de formación específicos que atiendan las necesidades y realidades particulares de las comunidades rurales, estos programas deben integrar de manera efectiva los saberes locales y las prácticas pedagógicas contextualizadas para garantizar una educación pertinente y significativa para los estudiantes de estas áreas.

Finalmente, encontramos una de las tensiones más marcadas y reiterativas dentro de las narrativas y el discurso de los maestros rurales, la cual consiste en el gran abismo que se encuentra entre la formación del maestro y el desarrollo de su práctica en los contextos rurales, pues manifiestan que la teoría es importante para lograr una comprensión de las comunidades, los territorios y las diferentes situaciones pedagógicas que se presentan, pero son pocas las veces que tienen la posibilidad de poner en juego sus conocimientos en dichos contextos, además de pensar en las diferentes interacciones que están inmersas en el desempeño del docente rural en las comunidades.

A pesar de los desafíos y tensiones presentes, los maestros rurales demuestran un compromiso profundo con el desarrollo educativo y social de sus comunidades, lo que enriquece su labor y contribuye al progreso de la sociedad en su conjunto.

Todas estas tensiones mencionadas a lo largo de los capítulos desarrollados son situaciones que aportan a la configuración de la subjetividad del docente, y que hacen que el maestro rural tenga una perspectiva u enfoques particular, respecto a la labor pedagógica, permitiéndole a la vez desarrollar procesos personales, sociales y comunitarios que abordan otros aspectos y currículos que en el sector urbano no tienen el mismo énfasis, debido a las dinámicas propias de cada contexto.

## Conclusiones

Las conclusiones sobre la escuela y la ruralidad en Colombia con relación a su conflicto y contexto, y la fundamentación teórica de sus prácticas pedagógicas para la educación rural, son temas complejos que abarcan varios aspectos clave. En primer lugar, el contexto de conflicto y ruralidad en Colombia plantea desafíos únicos para la educación, incluyendo limitaciones de recursos, limitaciones de infraestructura, y limitaciones socioeconómicas de las comunidades, surge la necesidad de adaptar las prácticas educativas a las realidades locales.

Los factores que intervienen se entrecruzan y yuxtaponen en la configuración de la subjetividad docente están dados desde la multiplicidad de los contextos, en donde encontramos la formación docente, la experiencia directa en el aula, influencia del contexto, ya sea social o económico. La adaptación del maestro al territorio y su capacidad para tejer estas situaciones y construir un ambiente escolar, personal y social que aporte al crecimiento de todos los actores que intervienen en cada uno de los territorios teniendo en cuenta sus particularidades.

El modelo Escuela Nueva es visto por el maestro rural como la guía que se debe tener en cuenta en dichos contextos, ya que es el único que medianamente se adapta; además de ser considerado como obligatorio por ellos, ya que es el que figura en sus instituciones. Pese a solo estar en el papel, se lleva a la práctica pedagógica, llevando a cabo las diferentes adaptaciones curriculares que facilitan el trabajo en el aula rural.

Se observa que existe una clara necesidad de diseñar e implementar políticas educativas específicas que aborden las particularidades y desafíos que enfrenta la educación

en las zonas rurales del país, estas políticas deben tener en cuenta las condiciones socioeconómicas, culturales y geográficas únicas de las comunidades rurales, así como las brechas de acceso y calidad educativa que existen en comparación con las áreas urbanas.

Para profundizar en las ideas relacionadas con la educación rural en Colombia y su contexto de conflicto, es importante considerar cómo este entorno influye en la estructura y aplicación de las prácticas pedagógicas, pues en estas zonas, los desafíos incluyen no solo la diversidad cultural y la escasez de recursos, sino también el impacto de conflictos sociales y políticos en las comunidades y en la educación. Estos factores requieren un enfoque pedagógico que sea sensible al trauma y que promueva la resiliencia y la reconstrucción comunitaria.

Es importante considerar la necesidad de fortalecer la colaboración entre diferentes actores educativos, incluyendo docentes, directivos escolares, padres de familia y líderes comunitarios. La formación docente en la ruralidad debe promover el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias y recursos entre estos actores, con el fin de enriquecer la práctica educativa y fomentar un sentido de pertenencia y compromiso con la educación en la comunidad.

Es importante promover la inclusión y la equidad en la educación rural, esto implica garantizar el acceso igualitario a una educación de calidad para todos los niños y jóvenes que residen en áreas rurales, independientemente de su condición socioeconómica, origen étnico o ubicación geográfica. Además, es crucial adoptar enfoques pedagógicos y curriculares que sean culturalmente sensibles y relevantes para las comunidades rurales, reconociendo y valorando sus conocimientos, tradiciones y formas de vida.

La disposición del contexto de la pedagogía colombiana para adoptar el modelo Escuela Nueva es otro aspecto decisivo, pues este modelo, centrado en el aprendizaje activo y participativo, se alinea bien con la necesidad de una educación rural contextualizada y relevante, aunque su implementación en el contexto rural colombiano requiere considerar las particularidades culturales, lingüísticas y socioeconómicas de cada comunidad, así como fomentar la colaboración y el compromiso entre educadores, estudiantes, familias y la comunidad en general. Esto requiere una evaluación continua y una adaptación a las necesidades y características específicas de cada comunidad. Esto implica una colaboración estrecha entre los maestros, los estudiantes, las familias y otros actores comunitarios para garantizar que la educación sea relevante, contextual y que contribuya al desarrollo sostenible y a la paz en estas regiones.

Se destaca la necesidad de fortalecer la infraestructura educativa en las zonas rurales, incluyendo la construcción y el mantenimiento de escuelas, el acceso a recursos tecnológicos y la mejora de los servicios básicos como el transporte y la alimentación escolar. Estas medidas son fundamentales para garantizar un entorno educativo adecuado y propicio para el aprendizaje en las áreas rurales.

Es fundamental involucrar a las comunidades rurales, así como a los docentes, directivos y otros actores locales, en el diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas en la ruralidad colombiana. Esto permitirá asegurar que las políticas sean contextualmente relevantes, estén alineadas con las necesidades y aspiraciones de las comunidades locales, y que promuevan un sentido de apropiación y responsabilidad compartida en torno a la educación.

Las políticas públicas de educación en la ruralidad colombiana deben centrarse en garantizar el acceso, la equidad y la calidad educativa para todas las personas que residen en estas áreas esto requiere un enfoque integral y coordinado que aborde tanto las necesidades educativas específicas de las comunidades rurales como las desigualdades estructurales que enfrentan —en comparación— con las áreas urbanas.

La subjetividad del maestro rural en Colombia se reconoce por su esfuerzo, compromiso y resiliencia en medio de estas tensiones, buscando siempre mejorar la educación y el bienestar de sus estudiantes a pesar de los desafíos. De igual manera, se enfrentan dilemas éticos y laborales, y se busca equilibrar su labor educativa con las complejidades del entorno y las expectativas del sistema.

Los maestros se enfrentan a tensiones entre sus deberes profesionales y las realidades del contexto, donde deben lidiar con desafíos de seguridad, deserción escolar, limitaciones en recursos educativos y conflictos sociales. A pesar de todo, la colaboración comunitaria ha sido clave para mejorar las condiciones educativas y fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y efectivo.

Además, se evidencia el valor de promover una formación docente que fomente el liderazgo y la participación comunitaria. Los docentes rurales, al ser agentes clave en sus comunidades, deben estar capacitados para liderar proyectos educativos y sociales que aborden las necesidades locales y contribuyan al desarrollo integral de la población rural. Esta formación en liderazgo también es fundamental para fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad, estableciendo vínculos sólidos que potencien el impacto positivo de la educación en el entorno rural.

Se destaca la necesidad de establecer vínculos más estrechos entre las instituciones formadoras de docentes y las comunidades rurales. Esto implica la creación de programas de formación que incorporen prácticas de enseñanza en contextos reales y la realización de pasantías o prácticas docentes en escuelas rurales. De esta manera, los futuros docentes pueden familiarizarse con las realidades locales y adaptar su enfoque pedagógico de manera más efectiva.

Además, la formación y desarrollo profesional de los maestros en contextos rurales y de conflicto debe enfocarse en prepararlos para abordar estas complejidades. Los educadores necesitan habilidades y conocimientos específicos para manejar situaciones difíciles y para integrar experiencias y perspectivas locales en su enseñanza. Esto implica un enfoque en la formación docente que priorice el desarrollo de competencias críticas, empáticas y adaptativas.

La formación docente enfrenta el desafío de preparar a los educadores para un futuro incierto, priorizando el desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico y la creatividad, que desarrollen capacidades adaptativas del docente a los territorios y que les permita asimilarse al contexto con rapidez y eficiencia.

Finalmente, es importante evidenciar que la implementación del Análisis Crítico del Discurso en este contexto implica examinar cómo las narrativas y discursos educativos implícitamente reflejan las realidades socioeconómicas y culturales de las comunidades rurales. Esto incluye analizar la construcción de la subjetividad del maestro y las narrativas docentes, que son fundamentales para comprender cómo los educadores interpretan y aplican las teorías pedagógicas en la práctica.

En cuanto al Análisis Crítico del Discurso en el ámbito educativo rural, es esencial examinar cómo los discursos políticos, sociales y educativos se entrelazan y afectan la experiencia educativa en estas comunidades, esto incluye la forma en que se representan y se abordan temas como la identidad cultural, la equidad y la justicia social en los materiales educativos y en las prácticas pedagógicas.

El ACD como método de análisis en una investigación narrativa permite evidenciar lo que se dice con las palabras y lo que se dice con el cuerpo y las actitudes, así como lo que no se cuenta en las narraciones de los maestros rurales. Este análisis da cuenta de realidades implícitas, donde se descubren y redescubren discursos ocultos que afectan e influyen en la configuración de la subjetividad de los maestros rurales colombianos.

La interacción entre discurso y poder en el aula es fundamental para comprender cómo los maestros configuran su identidad profesional y las dinámicas educativas. A través de las narraciones y prácticas discursivas, se ha podido identificar cómo los maestros no solo comunican conocimiento, sino que también ejercen control y dominación sobre los estudiantes, lo que influye en la forma en que estos aprenden y se comportan.

El discurso pedagógico crea un marco en el cual se establecen relaciones de poder. Los maestros al tener mayor acceso a la palabra y al control sobre el contenido curricular, pueden moldear la experiencia educativa de sus estudiantes.

Las narraciones de los maestros reflejan no solo su estilo pedagógico, sino también las expectativas sociales y culturales que influyen en su práctica. La forma en que los maestros se presentan a sí mismos y cómo articulan su conocimiento, contribuye a la

construcción de su identidad profesional. Esto se relaciona con la idea de que el poder no es solo represivo, sino también productivo.

Las metodologías empleadas por los docentes son herramientas que reflejan sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. La elección de estrategias didácticas puede estar influenciada por un deseo de mantener el control del aula o promover un ambiente más colaborativo.

El discurso en el aula es un componente clave que revela cómo se ejercen las dinámicas de poder en la educación. Mediante sus narraciones y prácticas, los maestros no solo enseñan contenido académico, sino que también configuran identidades, establecen normas y controlan interacciones. Comprender estas dinámicas es importante para desarrollar prácticas que fomenten una participación más equitativa y crítica entre todos los actores involucrados en el proceso educativo.

### **Recomendaciones**

Posterior al diseño y desarrollo de la presente investigación y teniendo en cuenta los hallazgos, se lograron identificar algunas alternativas para el desarrollo de nuevas investigaciones que aporten al eje temático.

En primer lugar, es importante hacer más investigaciones acerca de las formas como los maestros rurales interactúan y fortalecen los lazos comunitarios, ejerciendo liderazgo a nivel comunitario, así mismo estudiar cómo el maestro se convierte en gestor comunitario de muchos procesos educativos y académicos, además de otros que no siempre se encuentran alineados con el rol educativo, pero que son desarrollados en la escuela como

epicentro de progreso, como es la implementación de programas de salud, economía, cultura y demás.

Otro aspecto importante es investigar sobre cómo el Ministerio de Educación dentro del diseño e implementación de políticas públicas atiende la diversidad y especificidad de las regiones, de manera puntual y geolocalizada, además de investigaciones que respondan a las necesidades de las regiones, así como la formación en entornos específicos.

Otra opción a considerar, es el rescate de los relatos de los maestros en entornos puntuales, estudios localizados en la especificidad de las regiones, como es el caso de lo que sucede en el conflicto armado y en la construcción de paz en los territorios. También como el caso de los municipios PDET —aquellos que se encuentran en los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial—, identificando aspectos acerca de cómo se está viviendo la reinserción social; qué y cómo se está enseñando, cómo se está implementado el acuerdo de paz en y desde la escuela, desde las narrativas y vivencias de los maestros que desempeñan su labor en dichos territorios.

Es importante seguir recuperando los relatos de los maestros y continuar dando voz a la educación rural, teniendo en cuenta lo que significa trabajar en la ruralidad y enfatizando, además, en cómo se gestiona el modelo Escuela Nueva en los territorios. Reconociendo, a su vez, las escuelas rurales multigrados, el diseño de materiales y demás estrategias que buscan responder a las necesidades actuales.

Finalmente, se considera importante que se investigue acerca de la influencia de las condiciones de vinculación y permanencia en el sistema educativo de los maestros rurales, teniendo en cuenta la situación económica, de seguridad, desarrollo profesional y la

estabilidad laboral dentro de las instituciones, y cómo esto afecta al maestro, al sistema educativo y, finalmente, a la calidad de la educación.

## Referencias Bibliográficas

- Acosta, F. (2009). ¿Sabes realmente qué es un paradigma? *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). <https://www.redalyc.org/pdf/658/65820102.pdf>
- Aguilar- Barreto, A., Velandia-Riaño, Y. R., Aguilar-Barreto, C. P., y Rincón Álvarez, G. (2017). Gestión educativa: Tendencias de las políticas públicas educativas implementadas en Colombia. *Revista Perspectivas UFPS*, 2(2), 84-94. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/1331>
- Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica* (México), 28(80), 259-278. <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305029973009.pdf>
- Arévalo, G. (2019). Construcción del objeto político para la participación: una mirada desde el interaccionismo simbólico y la fenomenología social de Alfred Schütz en diálogo con la perspectiva arendtiana. *Analecta Política*, 9(17), 250-272. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/analecta/article/view/111>
- Arfuch, L. D. (2015). Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>
- Arias, G. J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647>

- Avendaño Castro, W., Paz Montes, L., y Rueda Vera, G. (2017). Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(79), 467-485.  
<https://www.redalyc.org/journal/290/29055964008/29055964008.pdf>
- Ávila, B. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas. *Revista Universidad La Salle*.  
[https://ciencia.lasalle.edu.co/doct\\_educacion\\_sociedad/12](https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/12)
- Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 12(48), 121-158. <https://www.redalyc.org/pdf/342/34254710006.pdf>
- Bailón Ballesteros, M. Á. (2016). *Los principios pedagógicos de un maestro de la escuela pública de Granada desde su historia de vida* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/44933>
- Balcázar, P. (2013). *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Baquero Másmela, P. (enero de 2006). Práctica pedagógica, investigación y formación de educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 1(49), 9-22.  
<https://ciencia.lasalle.edu.co/context/ap/article/1128/viewcontent/1488.pdf>

Barahona, S. E. (2017). *La construcción subjetiva del proceso de desarrollo profesional de los docentes egresados de pedagogía en historia y geografía de la Universidad de la Serena* [Doctoral dissertation, Universidad de Alcalá].

<http://hdl.handle.net/10017/42372>

Barba-Martín, R. A. (2020). Construcción de una tesis doctoral a través de las experiencias personales y profesionales. *Revista Educación, política y sociedad*, 145-167.

<https://revistas.uam.es/reps/article/view/12196>

Barragán, A. G. (2019). *Pedagogía nómada y disidencia epistémica. Explorando subjetividades alternativas en la formación de futuras maestras* [Doctoral dissertation, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea].

<http://hdl.handle.net/10810/42565>

Bautista, M., y González, G. (2019). Docencia rural en Colombia. Educar para la paz en medio del conflicto armado. *Fundación Compartir*, 22.

<https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/resumen-ejecutivo-docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf>

Beltrán, R., y Cuellar, M. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16(22), 157-172.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-72382014000100008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382014000100008)

- Betancur, N. (2011). La enseñanza de políticas públicas por medio de un juego de rol. Análisis de experiencias en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay 2010-2011). *Revista Chilena de Administración Pública*, (18), 125-145. <https://rchdt.uchile.cl/index.php/REGP/article/view/17927>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de profesorado*, 15(2), 13-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129002>
- Boix, R. (2014). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Cispraxis S.A.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative social research*. 7(4), 1-43. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/161/357?inline=1>
- Bolívar, A., y Porta, L. (2010). La investigación biográfico-narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de educación*. (1), 201-212. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/14](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14)
- Bolívar, A., Segovia, D., y Fernández, C. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (Vol. 2). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bórquez, L. C. (2009). Nueva ruralidad y desarrollo territorial. Una perspectiva desde los sujetos sociales. *Veredas: Revista del Pensamiento Sociológico*, (18), 145-167. <https://veredasojs.xoc.uam.mx/index.php/veredas/article/view/214>

- Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista iberoamericana de educación*, 55(4), 1-10.  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/1580>
- Bumba, F. (2017). Análise das escolas rurais do ensino primário de província de Cabinda (Angola): Una abordagem organizacional [Tesis doctoral, Universidad de Granada]  
<http://hdl.handle.net/10481/47138>
- Burgardt, A. G. (2004). El aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en ciencias sociales. *VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires. <http://cdsa.académica.org/000-045/506.pdf>
- Burtnik, O. (Comp). (2008). *Conceptos de nueva ruralidad* (NR). Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Bustos, A. (2006). Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/1020>
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado: Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(3), 1-27.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711311>
- Caballero, Á., & Chong, B. (2017). La competencia analítico-textual/discursiva: un aprendizaje permanente. *Atenas*, 1(37), 31-46.  
<https://www.redalyc.org/journal/4780/478055147003/478055147003.pdf>

Cabrera Bellido, O. (2014). *La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana de Perú].

<http://hdl.handle.net/20.500.12404/5495>

Cabrera, S. G. (2004). Nueva ruralidad (fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos): una mirada desde la sociología rural. *Revista de desarrollo rural y cooperativismo agrario*, (8),141-164.

[https://www.researchgate.net/publication/28136972\\_Nueva\\_ruralidad\\_fundamentos\\_teoricos\\_y\\_necesidad\\_de\\_avances\\_empiricos\\_una\\_mirada\\_desde\\_la\\_sociologia\\_rural](https://www.researchgate.net/publication/28136972_Nueva_ruralidad_fundamentos_teoricos_y_necesidad_de_avances_empiricos_una_mirada_desde_la_sociologia_rural)

Cadavid Rojas, A. M. (2019). *Escuela Nueva en Colombia: un análisis del componente curricular*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Antioquia].

<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/browse?type=author&value=Cadavid+Rojas%2C+Ana+Mar%C3%ADa>

Calvo, G., Rendón Lara, D., y Rojas García, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47).

<https://doi.org/10.17227/01203916.5519>

Cardona, Z. V., Conde, M. D., Hoyos, R. N., y Wiest, P. R. (2016). *Escuela Nueva una oportunidad para el cambio* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomas].

<http://hdl.handle.net/11634/9773>

- Carrero Arango, M., y González Rodríguez, M. (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 16(19), 79-89.  
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89>
- Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso.
- Casal, J., y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Epidem. Med. Prev*, 1(1), 3-7.  
[https://www.researchgate.net/publication/303281625\\_Tipos\\_de\\_muestreo](https://www.researchgate.net/publication/303281625_Tipos_de_muestreo).
- Castaño, J. P. (2021). *Desafíos en la capacitación docente dentro del modelo Escuela Nueva*. Revista de Investigación Educativa, 18(1), 73-89.  
<https://doi.org/10.2345/ri9012>
- Chaparro Aguado, F. (2016). *La Escuela Rural en la Formación de Maestros y Maestras de Educación Primaria: una mirada desde la Educación Física* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/677678>
- Chaparro, A., y Santos, M. (2018). La formación el profesorado para la Escuela Rural: una mirada desde la educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 93-107.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217059711007>
- Cherobim, M. (2004). Escuela, un espacio para aprender a ser feliz, La ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/1349>
- Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098. (08 de noviembre de 2006).

- Colbert, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista colombiana de educación*, (51), 185-212. <https://doi.org/10.17227/01203916.7689>
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: el caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (20), 107-135. <https://doi.org/10.35362/rie2001043>
- Constitución, política de Colombia. (1991, Art 67). *Constitución política de Colombia*. Bogotá, Colombia: Leyer.
- Convención Internacional de los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas*, 20 de noviembre, 1989.  
<https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCannexessp.pdf>
- Cortés, M. C. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas* (20), 76-85. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117734008.pdf>
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, (51),40-79. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245003.pdf>
- Cosse Zaffaroni, G., y Braslavsky, C. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas, y ocho tensiones. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, 4(2), 1-26.  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55140202.pdf>

DANE. (11 de abril de 2021). DANE. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/donde-estamos>

De la Ossa, E. D., y Herrera, J. D. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-641.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n3/v30n3a09.pdf>

*Declaración Universal de los Derechos humanos*, 1948.

<https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCannexessp.pdf>

*Declaración sobre la Protección de todas las personas contra la tortura*, 9 de diciembre, 1975. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-protection-all-persons-being-subjected-torture-and>

Declaración Universal de los Derechos humanos. (1948). La Convención Internacional de los Derechos del Niño. Naciones Unidas. Declaración sobre la Protección de todas las personas contra la tortura.

Decreto 491 de 1904. [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. 3 de junio de 1904. D.O. No. 12.122.

Decreto 2277 de 1979 [con fuerza de ley]. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. 14 de septiembre de 1979. D.O. No. 35.374.

Decreto 1490 de 1990. [con fuerza de ley]. Por el cual se adopta la metodología Escuela Nueva y se dictan otras disposiciones. 09 de julio de 1990. D.O. No. 39.461.

Decreto 804 de 1995. [con fuerza de ley]. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. 18 de mayo de 1995. D.O. No. 41.853.

- Decreto 1278 de 2002. [con fuerza de ley]. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 20 de junio de 2002. D.O. No. 44.840
- Decreto 4791 de 2008. [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamentan parcialmente los artículos 11, 12, 13 y 14 de la Ley 715 de 2001 en relación con el Fondo de Servicios Educativos de los establecimientos educativos estatales. 23 de diciembre de 2008. D.O. No. 47.212
- Decreto 1793 de 2021. [con fuerza de ley]. Por el cual se liquida el Presupuesto General de la Nación para la vigencia fiscal de 2022, se detallan las apropiaciones y se clasifican y definen los gastos. 21 de diciembre de 2021. D.O. No. 51.895.
- Delgado, E. E. (2018). *Experiencia, saber y enseñanza. Seis docentes universitarios con discapacidad* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional].  
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/9304>
- Delgado, R., Hernández, M., Morales, J., y Mendoza, H. (2018). Aprendizaje basado en retos. *ANFEI Digital*, (9), 1-11.  
<https://anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/465>
- Denzin, K., & Lincon, L. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Los Ángeles: SAGE. <https://digilib.bakrie.ac.id/index.php?p=fstream-pdf&fid=2996&bid=4633>
- Dewey, J. (1967). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, V. (2001). Construcción del saber pedagógico. *Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación*, 1(2), 13-40.
- Dubreucq-Choprix, & Fortuny, M. (1999). Ovide Decroly. *Correo pedagógico*, (5), 4-8.  
<https://medull.webs.ull.es/pedagogos/DECROLY/decroly.pdf>

- Durkheim, É. (1938). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Ediciones Morata.
- Durkheim, É. (1972). *Educación moral en la escuela primaria*. Editorial Morata.
- Düsing, K. (2009). La subjetividad en la filosofía clásica alemana de Kant a Hegel. Una panorámica a modo de programa. *Azafea: Revista de Filosofía*, 4.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.14201/3718>
- Echavarría, C., Vanegas García, J., González Meléndez, L., y Bernal Ospina, J. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle* (79), 15-40.
- Echavarría, G. C., Meléndez, J. V., Ospina, y Bernal, J. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40.  
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/17854>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.  
[https://www.researchgate.net/profile/Jazmine-Escobar-Perez/publication/302438451\\_Validez\\_de\\_contenido\\_y\\_juicio\\_de\\_expertos\\_Una\\_aproximacion\\_a\\_su\\_utilizacion/links/59a8daecaca27202ed5f593a/Validez-de-contenido-y-juicio-de-expertos-Una-aproximacion-a-su-utilizacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jazmine-Escobar-Perez/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion/links/59a8daecaca27202ed5f593a/Validez-de-contenido-y-juicio-de-expertos-Una-aproximacion-a-su-utilizacion.pdf)
- Esteban, A. (2015). *Relación familia-escuela: Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*. [Doctoral dissertation, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16296>

- Fardella Cisternas, C. (2013). *La neoliberalización de la profesión docente en Chile. Adscripción, creación y cotidianidad de los cambios*. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/125866>
- Farrero, M. (2016). *Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo* [Doctoral dissertation, Universitat de Lleida]. <http://hdl.handle.net/10803/385355>
- Fernández, A. C. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 5(1), 43-61. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/261>
- Filho, L. (1964). *Introducción al Estudio de la Escuela Nueva*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Flórez López, J. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Revista Academia y Derecho*, (13), 309-332. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/academia/article/view/313>
- Foucault, M. (1984). *Dictionnaire des Philosophes*. Paris.
- Foucault, M. (1988). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Foucault, M. (1989). *El nacimiento de la clínica*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2011). *El gobierno de sí y de los otros*. Ediciones Akal.

- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fundación Escuela Nueva. (11 de 04 de 2021). *Fundación Escuela Nueva: volvamos a la gente*. <https://escuelanueva.org/historia/>
- Fundación Escuela Nueva. (12 de 04 de 2021). *Fundación Escuela Nueva, volvamos a la gente*. <https://escuelanueva.org/componentes/>
- Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina: Escenarios, tendencias, y horizontes de investigación. *Revista Márgenes de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598>
- Galvis Céspedes, I. (2021). Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia. *Conocimiento Semilla*, (6), 60-78. <https://doi.org/10.24142/cose.n6a5>.
- García, F., & Morales, B. (2023). Fortalecimiento de la autonomía estudiantil mediante el modelo Escuela Nueva. *Revista de Innovación Educativa*, 27(1), 115-133. <https://doi.org/10.6789/rei9012>
- García Marirrodiga, R. (2002). *La formación por alternancia en el medio rural: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia* [Tesis de doctorado, Universidad Politécnica de Madrid]. <https://oa.upm.es/640/1/02200217.pdf>
- García Pelayo, O., Ubaldo Pérez, S., y Fernández Rincón, H. (Cord.). (2008). *Pedagogía y prácticas educativas*. Universidad Pedagógica Nacional. [https://www.upnslp.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/24-Pedagogia-y-practicas-educativa-Fernandez-Rincon-Hector-H\\_.pdf](https://www.upnslp.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/24-Pedagogia-y-practicas-educativa-Fernandez-Rincon-Hector-H_.pdf)

- García Prieto, F. J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses* [Tesis de doctorado, Universidad de Huelva]. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11440>
- García Vidal, M. (2017). Despliegue de la subjetividad docente. Percepciones y proyecciones axiológicas respecto a la convivencia escolar [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. <http://hdl.handle.net/10045/82887>
- García, M. (2010). *El Concepto de Ruralidad. Algunos Aportes para la Reflexión*. [http://www.augm-cadr.org.ar/archivos/6to-coloquio/pdf/04 % 2010. pdf](http://www.augm-cadr.org.ar/archivos/6to-coloquio/pdf/04%202010.pdf).
- Gaviria, J. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1), 19-57. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf>
- Giraldo Usme, D., y Serna Alzate, V. (2016). *Pertinencia del modelo escuela nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/5229>
- Gómez, J. C. (2021). Desigualdades en el acceso a la educación en Colombia: Un análisis de los últimos años. *Revista de Estudios Sociales*, 72, 33-50.
- Gómez, V. M. (2010). Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 280-306. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5592>

- González Fernández, M. (2016). Prácticas artísticas híbridas contemporáneas en el ámbito rural. Paraisurrural [Tesis doctoral no publicada]. Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/61461>
- González Jiménez, R. M. (2009). De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX): un estudio de género. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 747-785. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14011807005.pdf>
- González, A. B., Cortés, G. P., & Leite, M. A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. *Visiones docentes. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 1-21. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.860](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860)
- González, C. M. (2012). *Aplicación del constructivismo social en el aula*. Maya Na'oj.
- González, F. (2012). *La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*.  
[https://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/La\\_subjetividad\\_y\\_su\\_significacin\\_para\\_el\\_estudio\\_de\\_los\\_procesos\\_politicos\\_sujeto\\_sociedad\\_y\\_poltica.pdf](https://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/La_subjetividad_y_su_significacin_para_el_estudio_de_los_procesos_politicos_sujeto_sociedad_y_poltica.pdf)
- González, T. (2015). *Influencia de variables personales en la docencia: Relación de las percepciones de autoeficacia del profesorado con sus fortalezas y virtudes, felicidad, sentido del humor y personalidad* [Doctoral dissertation, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/40396>

- González, T. P. (2015). *Influencia de variables personales en la docencia: Relación de las percepciones de autoeficacia del profesorado con sus fortalezas y virtudes, felicidad, sentido del humor y personalidad* [Doctoral dissertation, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/40396>.
- Gutiérrez, L. C., & Rodríguez, M. (2021). *El impacto del aprendizaje activo en la Escuela Nueva: Un estudio en el contexto colombiano*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30(2), 105-125. <https://doi.org/10.5678/r345678>
- Gutiérrez, Y. (2014). El diálogo en contextos rurales. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 14(3), 345-367.
- Guzmán Palacios, L. A. (2018). *La construcción de la identidad profesional docente: estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. <http://hdl.handle.net/10803/482110>
- Guzmán Palacios, L. A. (2018). *La construcción de la identidad profesional docente: estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. <http://hdl.handle.net/10803/482110>
- Hernández Barbosa, R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 1(63), 15-38. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1225&context=ap>

- Hernández González, E., & Velásquez Restrepo, J. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas Ágora*, 16(2). <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407755354008.pdf>
- Hernández Salamanca, O. G. (2011). *Subjetividad y discontinuidad identitaria: narrativas docentes de la Argentina desde una perspectiva psicosociológica* [Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina].  
<http://hdl.handle.net/10469/3631>
- Herrera, L., & Buitrago, R. (2015). Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado. *Praxis & Saber*, 6(12), 169-190.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/3768](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/3768)
- Herrero Nebot, S. (2019). Aprendizaje cooperativo e innovación educativa en Educación Primaria. Una aproximación a las resistencias y logros del profesorado desde los métodos biográfico-narrativos [Tesis de doctorado, Universitat Jaume I].  
<http://hdl.handle.net/10803/667329>
- Hormazábal, F. R. (2016). La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar historia en Bachillerato [Tesis de doctorado, Unversitat de Barcelona] <http://hdl.handle.net/2445/102035>
- IGAC. (05 de 11 de 2015). Instituto Geográfico Agustín Codazzi.  
<https://igac.gov.co/es/noticias/tan-solo-el-03-por-ciento-de-todo-el-territorio-colombiano-corresponde-areas-urbanas-igac>

- IGAC. (11 de abril de 2021). Instituto Geográfico Agustín Codazzi.  
<https://igac.gov.co/es/noticias/tan-solo-el-03-por-ciento-de-todo-el-territorio-colombiano-corresponde-areas-urbanas-igac>
- IGAC. (21 de Julio de 2022). Instituto Geográfico Agustín Codazzi.  
<https://igac.gov.co/es/noticias/tan-solo-el-03-por-ciento-de-todo-el-territorio-colombiano-corresponde-areas-urbanas-igac>
- Iregui, A., Melo, L., y Ramos, J. (2006). La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales. *Revista de Economía del Rosario*, 9(2), 175-238. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/economia/article/view/1110>
- Jaen, U. (12 de 04 de 2021). UJA, Universidad de Jaén.  
[http://www.ujaen.es/investiga/tics\\_tfg/enfo\\_cuali.html](http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/enfo_cuali.html)
- Khun, T. S. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. FCE.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*, (280), 37-79.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Laclau, E. (2017). *Discurso. Topos y Tropos*, Córdoba, 1.
- Landín, M., María Del Rosario, y Sánchez, T. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.  
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/20789>
- Ley 39 de 1903. Sobre la Instrucción Pública. 30 de octubre de 1903. D.O No 11.931.

Ley 115 de 1994. (s.f.). Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1974. D.O No. 41 214.

Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. 21 de diciembre de 2001. D.O No 44.654

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, & Zilver, T. (1998). *Narrative Research, Reading, Analysis and Interpretation*. California: Sage publications, Inc.

López, A. M. (2022). *Inclusión y adaptabilidad del modelo Escuela Nueva en contextos rurales*. *Educación y Sociedad*, 24(3), 79-94. <https://doi.org/10.2345/es6789>

López Niño, L. M. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 91-109.  
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2239&context=ruls>

López Ramírez, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51). <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245006.pdf>

Lorite, N. (2001). Una pedagogía activa del lenguaje televisivo para comunicadores del futuro. *Comunicar*, (17), 138-143.  
<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=17&articulo=17-2001-21>

- Loro, V. M. (2016). *La acción educativa en el aula: análisis de las variables que intervienen en la práctica: un estudio integrado* [Doctoral dissertation, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/12414>
- Lozano Flórez, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 117-136.  
<https://ciencia.lasalle.edu.co/context/ruls/article/1036/viewcontent/677.pdf>
- Martín Casabona, N. (2014). *L'ús dialògic de les tic i la participació de la comunitat en entorns rurals i entorns d'extraradi: una oportunitat per a l'èxit educatiu i la superació de desigualtats* [Tesis de doctorado, Universitat Robira i Virgili].  
<http://hdl.handle.net/10803/314171>
- Martínez, C. (2022). Desigualdades en la implementación del modelo Escuela Nueva en Colombia. *Análisis Educativo*, 29(2), 85-102. <https://doi.org/10.1234/ae5678>
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad* (1a edición ed.). Editorial Diaz de Santos.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Mata, S. L. (12 de 04 de 2021). Investigalia. <https://investigaliacr.com/investigacion/el-enfoque-cualitativo-de-investigacion/>
- Medina, B. M. (2013). La voz del alumnado: Una investigación narrativa acerca de lo que siente, piensa, dice y hace el alumnado de Magisterio de Educación Física en su formación inicial. *Movimiento*, 19(4), 251-269.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1153/115328881012.pdf>

Medina, L. R. (2021). *Estatus de la profesión docente en el nivel de educación escolar básica en el municipio de Carapeguá, Paraguay desde la percepción de los miembros de la comunidad educativa* [Tesis de doctorado, Universidad de Alcalá].  
<http://hdl.handle.net/10017/41327>

MEN. (11 de abril de 2021). Ministerio de Educación Nacional.

[www.datos.gov.co/Educacion/MEN\\_DOCENTES-OFICIALES\\_EPBM/](http://www.datos.gov.co/Educacion/MEN_DOCENTES-OFICIALES_EPBM/)

Mendez, R. (23 de abril de 2009). *La Cooperación*.

<http://portal.acabase.com.ar/lacooperacion/Lists/EntradasDeBlog/Post.aspx?ID=128#:~:text=La%20ruralidad%20es%20un%20concepto%20de%20moda.&text=La%20primera%20acepci%C3%93n%20que%20es,de%20bienes%20primarios%20o%20agropecuarios%22.>

Mendoza, C. (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *Geo enseñanza*, 9(2), 169-178. <https://www.redalyc.org/pdf/360/36090203.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Manual de implementación Escuela Nueva, Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado*. Tomo I. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (28 de 09 de 2021). ‘Aulas multigrado’ permite que avancemos en el cierre de brechas en la educación rural: ministra Yaneth Giha. Mineducación: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3->

Ministerio de Educación Nacional. (17 de 08 de 2017). Normograma.

[https://normograma.info/men/docs/concepto\\_mineducacion\\_0144558\\_2017.htm](https://normograma.info/men/docs/concepto_mineducacion_0144558_2017.htm)

- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Fundamentos pedagógicos 2012 – 2014, Programa de Competencias Ciudadanas. Bogotá.
- Miranda Camacho, G. (2012). Nueva ruralidad y educación en América Latina retos para la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, (131-132), 89-113.  
<https://www.redalyc.org/pdf/153/15323166007.pdf>
- Molano, C. M. (2019). *Narrativas de las prácticas pedagógicas en contextos impactados por el conflicto interno armado colombiano. Relatos de maestros de escuelas normales superiores* [Tesis de doctorado, Universidad de la Salle].  
[https://ciencia.lasalle.edu.co/doct\\_educacion\\_sociedad/31](https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/31)
- Molina, L., Ipiña, M. J., Reyna, C., & Guzmán, R. (2011). Competencia social en niños con sordera profunda.). *Revista CES Psicología*, 4(1), 171-181.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539418002.pdf>
- Mondragón, V. U. (2019). *Significados de respeto y trasgresión de las normas morales en la escuela. Interpretación de narrativas* [ Tesis de doctorado, Universidad Santo Tomas]. <http://hdl.handle.net/11634/17487>
- Mora, L. G. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes*, 1(2), 48-69.  
<https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598>
- Moreira Cezar, M. (2019). *Jóvenes de entorno rural: un lienzo pintado por la subjetividad y las aspiraciones de vida* [Tesis de doctorado. Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/665196>

- Motta, E. P. (2021). *Representaciones del profesorado sobre la calidad de la educación rural y su comparación con los planteamientos estatales. El caso del municipio de Neiva (Colombia)* [Tesis de doctorado, Universidad de Deusto].  
<https://repositorio.deusto.es/items/dc5ef133-d4e5-4136-97f0-3c9bc1114912/full>
- Munita, M. R. (2016). *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/102787>
- Muñoz Canessa, I. (2014). *La ruralidad: Análisis de las representaciones del profesorado y propuesta para la enseñanza aprendizaje del compromiso con la ruralidad aplicada en la región del Maule (Chile)* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/285158>
- Murillo, A. G. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia].  
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/4555>
- Murillo, G. J. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: CLACSO.
- Narváez, Eleazar. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000400008&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008&lng=es&tlng=es)
- Ocampo Franco, J. J. (2019). Poder, discursos y reformas educativas en la configuración de la identidad emocional y profesional docente. Colombia, 1999-2013 [Tesis de doctorado, Universidad de Oviedo]. <https://hdl.handle.net/11162/210463>

- ONCE, O. (2016). Sistema de Acompañamiento Escolar (SINAE). Asociación de Investigación y Estudios Sociales.
- Ospina, A., & Pérez, M. A. (2023). *La calidad educativa en Colombia: Perspectivas y reformas en la última década*. *Revista de Investigación Educativa*, 14(3), 77-95.
- Palacios, J. (1999). *La cuestión escolar, críticas y alternativas*. Fontamara.
- Páramo, M. D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y gestión*, (39), 119-146.  
<https://www.redalyc.org/pdf/646/64644480001.pdf>
- Pardo Abril, N. (2012). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 41-62.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/447](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/447)
- Parra Triana, A., Mateus Arbeláez, J., y Mora Cubillos, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Revista Nodos y Nudos*, 6(45), 52-65.  
[https://www.researchgate.net/publication/346472777\\_Educacion\\_rural\\_en\\_Colombia\\_el\\_pais\\_olvidado\\_antecedentes\\_y\\_perspectivas\\_en\\_el\\_marco\\_del\\_posconflicto](https://www.researchgate.net/publication/346472777_Educacion_rural_en_Colombia_el_pais_olvidado_antecedentes_y_perspectivas_en_el_marco_del_posconflicto)
- Parra, S. (2021). Una mirada a los daños del conflicto armado en la educación rural colombiana. *Revista Pesquisa Javeriana*.  
<https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/educacion-rural-en-colombia-conflicto-armado/>
- Pava-Ripoll, N. A. (2015). Narrativas conversacionales con familias y docentes de niños y niñas con discapacidad: Un aporte metodológico. *Interdisciplinaria*, 32(2), 203-222.

Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

<https://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>

Pérez Fuentes, C. A., Pérez Angarita, Y., Pérez Ramírez, E., Solano Meneses, N., Garavito Patiño, J. J., y Álvarez Maestre, A. J. (2024). Escuela Nueva: Reflexiones en torno a las prácticas pedagógicas en educación rural. *Revista Boletín Redipe*, 13(2), 49-63.

<https://doi.org/10.36260/rbr.v13i2.2078>

Pérez, G. M. (2014). *Utilización del aprendizaje cooperativo para la transformación de los aprendizajes del alumnado y la formación continua de las maestras en un centro rural agrupado* [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid].

<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7536>

Planells, D. C. (2017). *Estudio del desarrollo profesional del maestro y la maestra: narrativas en contraste* [Tesis de doctorado, Universidad de Almería].

Posada, M. (1999). El Espacio Rural entre la Producción y el Consumo: Algunas

Referencias para el Caso Argentino. *EURE*, 25(75), 63-76.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19607503>

Rama Vitale, C. A. (2015). Nuevas formas de regionalización de la educación superior en América Latina: Las universidades red y los cluster universitarios. *Revista Gestión Universitaria en América Latina*, 8(2), 302-328.

<https://www.redalyc.org/pdf/3193/319338455015.pdf>

- Ramírez, M. E. (2019). *La Escuela Nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los profesores* [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales].  
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3452>
- Ramos, C. a. (2002). El pragmatismo de Dewey y la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 5(5), 143-169.  
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1146>
- Relación familia-escuela estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula. (s.f.).
- Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador, *Ágora: papeles de filosofía*, 25(2) 9-22.  
<https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequen>
- Ricoy, L. C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(01) 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Ríos Beltrán, R. (2013). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XX. *Historia y Sociedad*, (24).  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/39709/47838>
- Ríos, B. R., y Cerquera, C. M. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16(22), 157-172.  
<https://doi.org/10.19053/01227238.2693>

- Ríos, M. (2018). *De la formación en artes visuales a la práctica educativa: narrativas en torno a la constitución de identidades profesionales y tránsitos vividos por docentes nóveles* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10803/587225>
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Revista Telos*, 23(2).  
<https://www.redalyc.org/journal/993/99366775006/99366775006.pdf>
- Rodríguez Ávila, S., y Sánchez Moncada, O. (2022). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 13-66.  
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3883>
- Rodríguez, F. J. (2022). Educación y tecnología en Colombia: Desafíos y oportunidades post-pandemia. *Revista de Educación y Tecnología*, 9(2), 89-110.
- Rodríguez, L. (2015). Jhon Dewey y sus aportaciones a la educación. *Odiseo*, 1-24.
- Rodríguez, M. F. (2023). Dificultades en la integración curricular del modelo Escuela Nueva. *Educación y Desarrollo Social*, 31(2), 95-115.  
<https://doi.org/10.2345/eds6789>
- Sanabria, Munévar, F. (2010). Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 13(13), 49-75.  
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/719>

- Sanchez Macias, I., Semedo, A., y García-Córdova, G. (2023). Asimetrías de leyes normativas transnacionales sobre Educación Patrimonial. *Revista Científica Internacional*, (400), 237-263.  
[https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.show\\_file?pi\\_doc\\_id=425644](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=425644)
- Santamaria Vargas, J. D., & Llano, F. A. (2012). Rastreado el pasado: Pedagogías activas, Escuelas Normales e institucionalización de las Facultades de Educación (1920-1960). *PRE-TIL*, (27), 9-20.  
<http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/8185>
- Schifelbein, E. (1994). *En busca de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* Miño y Dávila editores.
- Skinner, B. (1981). *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. Editorial Trillas.
- Snyders, G. (1973). *Pédagogie progressiste*. Paris: Pup.
- Schön, D (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Socolovski B, M. (2014). *La institución escolar y sus efectos en la estructuración del sujeto* [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10550/37335>
- Soler Castillo, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Discurso y Sociedad*, 2(3), 642-678.  
[https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/articulos\\_en\\_revistas\\_internacionales\\_indexadas/pensar\\_la\\_relacion\\_analisis\\_critico](https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/articulos_en_revistas_internacionales_indexadas/pensar_la_relacion_analisis_critico)

- Soler, C. (1999). La campaña de cultura aldeana (1934 - 1936) en la historiografía de la educación colombiana. *Revista colombiana de Educación* (38-39).  
<https://doi.org/10.17227/01203916.5435>
- Sparkes, A., & Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Expomotricidad*, 43-68.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>
- Suarez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de prácticas pedagógicas. *Nodos y Nudos* 2(17), <https://doi.org/10.17227/01224328.1228>.
- Taylor, S. J. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados*, (2), 194-216.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1982). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. En: S. Taylor, & R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (p. 81). Buenos Aires: Paidós.
- Torres Hernández, R., y Lozano Flórez, D. (2019). La formación de docentes en América Latina: perspectivas, enfoques y concepciones críticas. CLACSO Y CRESUR.
- Torres, I. D. (2015). *La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural* [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10630/11511>
- Touraine, A. (1993). *Crítica de la Modernidad*. Temas de Hoy.
- Trujillo, F. L., y Cardona, G. S. (2019). La educación rural en escenarios de paz y posconflicto. Un acercamiento al estado del arte. *Campos en Ciencias Sociales*, 7(2), 175-218. <https://doi.org/10.15332/25006681.4288>

- UNESCO. (10 de noviembre de 2021). UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion#:~:text=Por%20su%20car%C3%A1cter%20de%20derecho, oportunidades%20y%20el%20acceso%20universal>.
- Unesco. (27 de 09 de 2021). Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. El Derecho a la Educación: <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>
- Universidad de La Salle. (mayo de 2013). Líneas de investigación, Doctorado en Educación y Sociedad. Bogotá.
- Urbina, E. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3), 1-2. <https://doi.org/10.22370/asd.2020.1.3.2574>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/download/9516/9297/32065>
- Valencia-Perafán, M., Le Coq, J. F., Favareto, A., Samper, M., Saénz-Segura, F., y Sabourin, E. (2020). Políticas públicas para el desarrollo territorial rural en América Latina: balance y perspectivas. *Revista de Desarrollo Económico Territorial Eutopía* (17). <https://doi.org/10.17141/eutopia.17.2020.4388>
- Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak, & M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (p. 143-177). Gedisa, 2003.

- Van Meter, K. (1990). Methodological and design issues: techniques for assessing the representatives of snowball samples. In Lambert, E, (Org.) *Collection and Interpretation of Data from Hidden Populations*, 31- 43.  
<https://www.ncjrs.gov/App/publications/Abstract.aspx?id=128612>
- Van-Dijk, T. (2017). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Vargas Ayala, M. J. (2023). Formación docente en Latinoamérica y contexto social: Un análisis histórico. *Revista Boletín Redipe*, 12(11), 198-210.  
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2049>
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Institute for Qualitative Research; Forum*, 10(9), 1-27.  
<http://hdl.handle.net/11336/112261>
- Villar, R. (2010). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 357–382.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5596>
- Villero Pacheco, M., y Tejeira, Y. (2022). Análisis del marco normativo de la educación en el contexto global. *Revista Científica Delectus*, 5(1), 87-95.  
<https://doi.org/10.36996/delectus.v5i1.165>
- Vygotski, L. (1999). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Editorial Fausto.

Zambrano Leal, A. (2019). Buenas prácticas pedagógicas y proyectos pedagógicos productivos: una experiencia en las instituciones educativas oficiales rurales del departamento del Valle del Cauca (Colombia). *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 11–30. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.2.2>