

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES EN CONVENIO CON CINDE

INFORME TÉCNICO

**NARRATIVAS DE MAESTRAS RURALES ALREDEDOR DE LA CALIDAD DE LA
EDUCACIÓN**

Una mirada desde las prácticas pedagógicas y la experiencia

ADRIANA MARIA ARROYAVE QUINTERO

TUTORA: CLAUDIA MARÍA RODRÍGUEZ CASTRILLÓN

SABANETA

2020

DEDICATORIA

Indudablemente mi dedicatoria es para ti hija mía, a la que le costó tanto acostumbrarse a esos fines de semana completos sin mamá, pero que al final entendió que los sueños no solo se deben perseguir, sino que lo importante es alcanzarlos, te amo Ana Sofía.

AGRADECIMIENTOS

Culminar este proceso no fue fácil, hubo muchos obstáculos a lo largo de esta travesía, muchas anécdotas vividas y sentidas, altibajos, decepciones, ganas de no seguir avanzando, pero gracias a personas importantes para mi vida seguí adelante, dando lo mejor que podía dar, buscando ser mejor en esas cosas que para mí eran tan difíciles y hasta imposibles de lograr.

Por eso hoy estoy agradecida con la vida y con Dios por haberme permitido vivir este proceso, por haberme mostrado que cuando las cosas se hacen difíciles se saca mucho más provecho de ellas.

Dar gracias a una persona en particular sería muy egoísta porque fueron muchas las personas que aportaron en este logro, pero quiero mencionar algunas que dieron la batalla conmigo; mis padres ahí presentes para darme su apoyo incondicional como siempre, mi tutora de CINDE, Yolanda Pino quien desde que llegué a la institución ha estado ahí apoyándome, aconsejándome y viviendo conmigo esos momentos difíciles; mi asesora Claudia Rodríguez por haberme enseñado cosas básicas y fundamentales para avanzar en este último peldaño de la travesía, a esos amigos que soportaron mis noches de angustia y desvelo, a mi apoyo en todas las dificultades presentadas no solo en mi tesis sino en mi maestría completa, Santiago Badillo. Como lo mencione antes son muchas personas pero quería hacer mención especial a estas que tuvieron papeles decisivos en mi formación.

Quiero dar también un agradecimiento especial a las maestras Patricia, Julieth, Conni y Claudia, por su apoyo, por su compromiso, por su entrega a esos pequeños seres que llenan sus vidas día a día, y porque quisieron compartir conmigo saberes y sentires de su historia de vida, de su realidad, de su amor por lo que hacen, a ellas las verdaderas protagonistas de esta historia.

Contenido

1. Resumen Técnico	6
1.1. Descripción del problema	6
1.1.1. Objetivo General.....	10
1.1.2. Objetivos Específicos	10
1.1.3. Antecedentes de investigación.....	10
1.1.3.1. Educación rural y calidad educativa	11
1.1.3.2. Representaciones, percepciones y comprensiones de los docentes sobre educación rural	16
1.1.3.3. El docente como actor central de la calidad educativa, en el marco de la educación rural	27
1.2. Ruta conceptual	31
1.2.1. Experiencia	32
1.2.2. Práctica pedagógica	33
1.2.3. Educación rural	35
1.2.4. Calidad educativa	37
1.3. Marco metodológico	39
1.3.1. Presupuestos epistemológicos	39
1.4. Metodología utilizada para la generación de información	40
1.4.1. Sujetos de la investigación.....	42
1.4.2. Técnicas e instrumentos	43
1.4.3. Consideraciones éticas	44
1.4.4. Ruta del trabajo de campo	45
1.4.5. Proceso de análisis de la información.....	47
2. Principales hallazgos y conclusiones	48
2.1. Hallazgos de la investigación	48
2.1.1. Las concepciones y miradas de la Calidad Educativa, desde la óptica de las maestras	49
2.1.2. La Educación Rural, oportunidades y desafíos.....	53
2.1.3. Experiencia, historias vividas que traspasan la labor docente	57
2.1.4. Práctica Pedagógica, reconocer y potenciar capacidades de niñas y niños	60
2.1.5. Maestra Rural, una vida que se transforma.....	63

2.2. Conclusiones	73
3. Productos generados	78
3.1. Publicaciones.....	78
3.2. Diseminación	79
3.3. Aplicaciones para el desarrollo	79
Referencias.....	80
Anexos	84
Anexo 1. Consentimiento informado	85
Anexo 2. Estructura de actividades - trabajo de campo	86

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Estructura de la categorización.	48
--	----

Índice de tablas

Tabla 1. Sujetos de la investigación.	43
Tabla 2. Técnicas e instrumentos de la investigación.	43
Tabla 3. Publicaciones esperadas de la investigación.	78
Tabla 4. Acciones de diseminación de la investigación	79
Tabla 5. Aplicaciones para el desarrollo de la investigación.	79

1. Resumen Técnico

1.1. Descripción del problema

La calidad educativa es una de las preocupaciones centrales de las políticas públicas de cualquier Estado, sin embargo, su definición es un debate inacabado, pues es una construcción socio histórica que cambia de una postura a otra según las preocupaciones e intereses de cada actor y de cada entidad vinculada, quienes van dando forma a ciertos atributos que definen la calidad, y desde los cuales se establecen unas metodologías de evaluación así como unos indicadores que dan cuenta de dichos atributos.

Un ejemplo de esto, se evidencia en el informe *Estado de la Educación En Antioquia* (Fundación Proantioquia, 2018) que al referirse a la calidad educativa adapta las cinco dimensiones planteadas por la Unesco y formula cinco atributos: la cobertura, la equidad, la pertinencia, la eficacia y la eficiencia que si bien no son la única forma de abordar la calidad educativa, si son de utilidad para acercarse a la situación de la educación rural en el departamento de Antioquia, en el que se ubican los municipios de Jericó y Valparaíso donde se desarrolla la presente investigación.

De manera general, la Fundación Proantioquia, asume la cobertura como la relación y diferencia entre el número de estudiantes matriculados y el total de la población en edad escolar. En este sentido, este estudio evidencia que, aunque los niveles de cobertura en la básica primaria son óptimos, aún existen retos importantes en municipios con significativas áreas rurales, el reto es aún mayor frente a la básica secundaria que exige el acompañamiento a los docentes y a los estudiantes, ante todo, en el área psicosocial. En esta misma línea el Plan de Desarrollo Unidos por la Vida 2020-2024 (Gobernación de Antioquia, 2020) muestra como la tasa de cobertura neta en secundaria está 2,7 puntos porcentuales (pp) por debajo de la zona urbana, y la media rural es 8,4 pp inferior a la urbana, por lo que se afirma que en Antioquia la educación carece de un enfoque que permita atender a las particularidades de la ruralidad, afectando el acceso y la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas.

En segundo lugar, el informe presenta la pertinencia como un atributo que evalúa la relación entre las metodologías para la enseñanza y la atención que éstas brindan a las necesidades particulares de los estudiantes y las comunidades. En relación con este aspecto, nuevamente destaca la importancia de acompañar la ruralidad desde la formación docente, la adecuación de modelos administrativos para las sedes rurales, y la ampliación de la oferta en niveles educativos diferentes a la primaria. También resalta la diversidad de modelos educativos presentes en las áreas rurales, como lo son Escuela Nueva, preescolar escolarizado, posprimaria, media rural, educación de jóvenes y adultos y telesecundaria, sin embargo, aclara que el porcentaje de matrícula de primaria baja significativamente en secundaria pues la oferta institucional ante todo en zonas rurales dispersas es escasa.

En tercer lugar, plantea el atributo de la eficiencia evidente en los niveles de permanencia, extra-edad y aprobación de los estudiantes, poniendo de manifiesto cómo la básica secundaria se sitúa como uno de los mayores retos en este sentido, más aún en las áreas rurales, donde los porcentajes se encuentran muy por debajo de las zonas urbanas.

En cuarto lugar, se encuentra la eficiencia, medida desde dos elementos, las características de los docentes y los puntajes de las pruebas Saber. Respecto al elemento de la caracterización de los docentes el estudio evidencia que los profesores profesionales y posgraduados están mayormente ubicados en las zonas urbanas, ya que en las áreas rurales prevalecen los docentes bachilleres y normalistas; sin embargo, resaltan la apropiación de herramientas pedagógicas y didácticas con las que cuentan los docentes normalistas, que les ayuda a afrontar las particularidades de la ruralidad. En cuanto a las pruebas Saber de 3°, 5° y 9° los más bajos desempeños se ubican en la ruralidad mayormente en el área de matemáticas, aunque con importantes retos en el área de lenguaje. También demuestra cómo la metodología de enseñanza multigrado en la ruralidad es una consecuencia de una menor relación entre número de estudiantes por docente, ya que en 2017 Antioquia presentaba una relación de 12 estudiantes por maestro en lo rural, mientras en el área urbana el número era de 21 estudiantes por docente.

Finalmente, el documento presenta la equidad a partir de las diferencias porcentuales entre los puntajes de pruebas urbanas frente a las rurales. En este apartado se afirma que hay diferencias sustanciales que han permanecido en el tiempo, ante todo en relación con los estudiantes con puntajes superiores en las áreas de matemáticas y lenguaje quienes se ubican en su mayoría en las cabeceras urbanas o en las ciudades.

Así, desde esta perspectiva de la calidad educativa, que es resultado de estudios de tipo estadístico que se concentran en ciertos indicadores, se evidencian dificultades importantes en las zonas rurales para gozar de una educación de calidad. Dado que, a pesar de contar con metodologías más diversificadas y docentes normalistas que cuentan con amplias herramientas didácticas, persisten los bajos porcentajes de cobertura, permanencia y aprobación, así como los altos índices de extraedad que dan cuenta de la importancia de implementar políticas diferenciales que reconozcan más profundamente las dinámicas en la ruralidad.

Ahora bien, la Fundación Compartir en su Resumen Ejecutivo Docencia Rural en Colombia: Educar para la Paz en medio del Conflicto Armado (Fundación Compartir, 2019) muestra una óptica particular de las situaciones relacionadas con la docencia en las zonas rurales del país, que han sido focalizadas en el marco del Acuerdo de Paz firmado entre el gobierno de Colombia y las FARC-EP, una radiografía importante que destaca el lugar de las escuelas rurales en la reproducción de las inequidades asociadas a la educación en términos de condiciones físicas, alimentación escolar, servicios básicos, material didáctico, entre otros. En este informe se afirma que para el año 2018, el 34% de los docentes vinculados al sector oficial se encuentra en zona rural, de este porcentaje 66.308 son mujeres, es decir una mayoría que representa el 62,2% del total de profesores.

Otro dato relevante para reconocer las características de dichos docentes, es la forma en que inician su trayectoria docente, mientras los maestros más antiguos (Decreto 2277¹) optaron por esta profesión para superar las barreras impuestas por la pobreza y escasa movilidad social.

¹ El cual establece el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el Sistema Educativo Nacional, excepto el nivel superior que se regirá por normas especiales (Presidencia de la República, 1979, Art.1)

Los docentes más nuevos (Decreto 1278²) eligieron la docencia por la oferta académica disponible en las regiones, aunque algunos preferían otras profesiones, las licenciaturas fueron una opción más cercana.

De otra parte, se destaca que, a pesar de las iniciativas de la Secretaría de Educación por adelantar procesos de formación docente en la ruralidad, su alcance y continuidad son limitados por la falta de recursos de la propia entidad, esta situación se complejiza aún más si se tiene en cuenta la dispersión geográfica de las sedes, los altos costos y la duración de los traslados de los docentes rurales que afecta su participación en dichos procesos.

Esta mirada general, que da cuenta de las dificultades que representa el ejercicio de la docencia en la ruralidad contrasta con el reconocimiento y estatus social que gozan los docentes en estas comunidades, por lo cual se afirma que una atención diferencial y específica frente a las condiciones laborales, la formación inicial y durante el ejercicio docente en la ruralidad, garantizaría el cierre de las brechas entre la población rural y la urbana, mejorando así la calidad de la educación rural, lo que exige mayor compromiso político e inversión económica por parte el Estado.

Al reconocer el estado de la calidad de la educación rural en el departamento de Antioquia, así como las situaciones relacionadas con el ejercicio docente en la ruralidad colombiana, se observa por un lado, la ausencia de las voces de los docentes en la definición y valoración de la calidad de la educación a pesar de evidenciar su importancia para el mejoramiento de la misma, y por otro, la escasez de información desde el enfoque de género que dé cuenta de la situación de las mujeres en torno a su práctica pedagógica desde sus vivencias y experiencias, así como su perspectiva frente al concepto de calidad educativa.

En este sentido, Montes (2008) plantea dos concepciones del maestro rural en relación con calidad de la educación, las cuales son relevantes para la presente investigación. La primera, le otorga un papel central al docente al considerarlo como aquel que agencia la política, y por

² Este decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio (Presidencia de la República, 2002, Art. 1)

tanto incide de manera directa en su consecución, para lo que requiere contar con la formación, las competencias pedagógicas y los recursos tecnológicos y didácticos suficientes. La segunda, desde la mirada de familias y estudiantes, reconoce al maestro como un líder, “promotor y defensor de la cultura campesina, un maestro con arraigo cultural” (Montes, 2008, p. 146).

Asumiendo este planteamiento, así como el interés por reivindicar la visión de las mujeres docentes del área rural se establece como pregunta de investigación:

¿Cuáles son las concepciones y prácticas de maestras de escuelas unitarias frente a la calidad educativa en la educación rural?

1.1.1. Objetivo General

Comprender los significados otorgados a la calidad educativa en la educación rural a partir de las prácticas y concepciones de maestras de escuelas unitarias.

1.1.2. Objetivos Específicos

- Analizar las concepciones que tienen las maestras frente a la calidad educativa en la educación rural.
- Reconocer los elementos constitutivos de las prácticas pedagógicas asumidas por las maestras, a partir de sus concepciones de calidad.
- Develar los sentidos otorgados por las maestras a las prácticas pedagógicas en relación con la calidad educativa en la educación rural.

1.1.3. Antecedentes de investigación

De acuerdo a los elementos centrales que se definieron para el proyecto investigativo, se adelantó un rastreo documental de investigaciones desarrolladas a partir del año 2010, que vincularan la relación entre calidad educativa, educación rural y la voz o percepción del maestro rural. Con estas definiciones fue posible encontrar diez estudios, todos de carácter cualitativo,

que permitieron identificar un estado general de indagación sobre el tema de la investigación, reforzando la importancia de continuar analizando, reflexionando y dando lugar a los procesos educativos que ocurren en la ruralidad, desde las narrativas docentes. Cabe aclarar que se incluyeron dos estudios que se encuentra fuera del rango establecido (año 2004 y año 2008) dado su valor y pertinencia con el tema de la presente investigación.

Dichos estudios se presentarán a continuación organizados en tres categorías:

1. Educación rural y calidad educativa, se incluyeron allí aquellas investigaciones que se enfocaron en la indagación y análisis de los procesos de calidad educativa que tienen lugar en espacios de educación rural.
2. Representaciones, percepciones y comprensiones de los docentes sobre educación rural, aquí se ubicaron los estudios centrados en reconocer y posicionar la voz del maestro en relación con la educación rural, validando sus posturas, experiencias y narrativas.
3. El docente como actor central de la calidad educativa, en el marco de la educación rural, estas investigaciones conjugan los tres elementos centrales de esta investigación, identificando prácticas y procesos que el maestro adelanta como parte de sus comprensiones y miradas alrededor de la calidad educativa.

1.1.3.1. Educación rural y calidad educativa

La primera investigación rastreada se denomina *Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México*, desarrollada por Blanca Rosa Ávila de la Universidad de La Salle, en el año 2017. Es una investigación de corte cualitativo descriptivo, que buscó realizar un análisis comparativo de cuatro experiencias pedagógicas significativas de educación básica, media y profesional, alrededor de la calidad de la educación rural. Se desarrolló a partir de un modelo etnográfico de recolección de información, que implicó la realización de entrevistas semiestructuradas, evaluación de experiencias personales y registro de historias de vida.

En primera medida, la investigación retoma algunos estudios sobre educación rural que se han realizado en los tres países referidos, identificando a partir de ellos que existen avances en la política educativa con relación a la organización y administración de la educación rural, pero que siguen existiendo dificultades en los demás aspectos, en tanto se sigue adaptando la política educativa urbana, desconociendo la dinámica, realidad y necesidades de la ruralidad.

De acuerdo con la revisión de las investigaciones que realiza la autora, se encuentra que el concepto de calidad educativa no es genérico, ni único, pues está permeado por la cultura, los saberes, las condiciones sociales, etc. por tanto destacan la importancia de tener en cuenta que la calidad educativa puede evidenciarse de una forma distinta en las experiencias pedagógicas que tienen lugar en la ruralidad, pues no se encajan en las pruebas estandarizadas, ni en los lineamientos propios de la educación urbana, sino que contemplan otro tipo de factores como: “[...] desarrollo de currículos diferentes con metodologías y modelos de educación flexibles, resultados que tienen un alto porcentaje de efectividad en la inclusión y desarrollo local en las regiones donde se desarrollan” (Ávila, 2017, p.128).

Así mismo, la investigación encuentra que en las políticas educativas de los tres países hay un mejoramiento con relación a la cobertura, pero no en cuanto a las condiciones básicas para la enseñanza, la accesibilidad, y la pertinencia de los programas y planes educativos.

En el contexto rural el tema de la calidad educativa confluye con una serie de acontecimientos, en los cuales están involucrados todos los componentes que han hecho posible la construcción de proyectos en las regiones. La construcción de currículos contextualizados, la acción educativa en las comunidades, las prácticas educativas, las realidades vividas en cada comunidad, son acciones y estrategias que buscan “construir nuevas formas de participación y democracia” (Torres, 2017, citado en Ávila, 2017, p.129)

De otro lado, la investigación analiza cuatro experiencias pedagógicas significativas, comprendidas como acciones y prácticas innovadoras que impactan de manera positiva la calidad de vida del estudiante y de toda la comunidad educativa. Dichas experiencias fueron:

- “Escuela y Café” – Colombia: desarrollada en instituciones educativas rurales del departamento de Caldas; parte de un currículo inclusivo y participativo integrado con el modelo Escuela Nueva y con los intereses comunitarios de las instituciones de la región.
- Pedagogía de alternancia – Colombia: educación integral en diferentes lugares a partir de instrumentos metodológicos, que les permiten a los estudiantes cuestionarse sobre problemas de su entorno. Involucra a las familias en el proceso y en la construcción de proyectos productivos, desarrollados bajo modelos equitativos de economía campesina.
- Movimiento de trabajadores rurales sin tierra – Brasil: basada en los postulados de Paulo Freire, enfatiza en su proceso de enseñanza – aprendizaje en un enfoque de lucha por la escuela pública de calidad, el desarrollo de un currículo pertinente con la realidad de las comunidades, y el reconocimiento de sus necesidades.
- Centro de estudios para el desarrollo rural CESDER – México: se interesa en formar a los jóvenes como sujetos sociales, desde la teoría del cuidado de sí de Foucault y la Educación Popular de Freire. Adelanta trabajo semi – escolarizado, en el que los jóvenes se forman y hacen extensivos sus conocimientos a las comunidades.

La investigación analiza de forma comparada las cuatro experiencias significativas, identificando una serie de aportes a la calidad educativa desde una perspectiva rural. El primero es que se requiere una *construcción colectiva* y una *identidad cultural en el currículo*, a partir de la participación de la comunidad educativa, y de la comprensión de la educación desde y para esa comunidad. Así mismo, es necesario *comprender la evaluación como un proceso colectivo de enseñanza*, y la propuesta curricular como un proceso de construcción social.

Sumado a ello, la calidad educativa en la ruralidad debe tener en cuenta la importancia de promover relaciones horizontales entre todos los actores de la comunidad educativa, y propender porque la toma de decisiones se adelante de manera participativa, pues la democracia y la participación brindan un marco de liderazgo escolar.

Otro de los aportes que surgen del análisis, refiere que las prácticas educativas y las estrategias metodológicas deben estar contextualizadas, pues se destinan al fortalecimiento de habilidades propias de la cultura en la que están inmersos los estudiantes, ligado a un desarrollo académico que tenga un carácter flexible, dinámico y creativo. Desde esa mirada el quehacer pedagógico del docente se enmarca en un trabajo interdisciplinario que permite orientar y adaptar contenidos, relacionando el conocimiento escolar, la vida cotidiana y el mundo productivo. Mientras que los estudiantes fortalecen sus “habilidades, destrezas y valores en un escenario comunitario” (Ávila, 2017, p.142), y ponen en marcha sus aprendizajes.

A partir de estos procesos, las prácticas culturales se transforman en los entornos familiar y comunitario, pues las experiencias son una forma de aprendizaje horizontal que involucra a toda la comunidad, permitiendo el diálogo entre los saberes culturales y el conocimiento técnico, de manera que el concepto de calidad trasciende lo escolar y se encuentra en otros escenarios comunitarios y de desarrollo social:

En el entorno rural, el tema de la calidad educativa se transforma en varios factores que inciden y se deben articular como: la formación docente, los programas curriculares, la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, mayor compromiso de los entes gubernamentales con las necesidades de formación de sus habitantes, factores y elementos que hacen posible los procesos de inclusión educativa (Ávila, 2017, p.146).

Finalmente, la investigación plantea la necesidad de construir propuestas curriculares, políticas y acciones desde las mismas comunidades educativas, reconociendo la realidad del contexto en el que se encuentra la escuela, y las realidades de los estudiantes y sus familias.

Una segunda investigación que hace parte de esta categoría es la desarrollada en el año 2004 por Carmen Cecilia Mendoza en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador,

Rubio de Táchira Venezuela, que se denominó: *Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas*.

La investigación parte de reconocer la importancia de mirar a la ruralidad y a la educación rural desde una perspectiva distinta a la de simple opuesto de lo urbano, y a asumirla como un espacio con características y dinámicas sociales y culturales propias que se transforman en el tiempo, y con la relación con los espacios urbanos, lo que podría llamarse una nueva ruralidad. Sin embargo, el artículo también destaca que a pesar de estos nuevos fenómenos que se dan en el espacio rural, la educación sigue presentando problemáticas significativas en términos de equidad, pertinencia y calidad.

Para sustentar sus presupuestos, la autora se remite a algunos estudios investigativos adelantados en escuelas rurales ubicadas en la frontera colombo – venezolana del estado Táchira y a algunos informes de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe.

De acuerdo con ello, enfatiza en que la calidad de la educación rural debe ser analizada desde el desarrollo de las prácticas pedagógicas que se adelantan al interior de las escuelas rurales, en el marco de la cultura escolar, que en estas se conforma. Al respecto, hace una crítica en cuanto a las acciones y metodologías que el maestro rural utiliza pues considera que se siguen centrando en el aprendizaje memorístico, por repetición, que no da lugar a la retroalimentación sobre el error y en el que el estudiante se asume de manera pasiva y regulada. Ello sumado a que la propuesta curricular contempla contenidos poco significativos aislados de la realidad y de las necesidades del estudiante y de su entorno.

Relacionado con lo anterior, la autora destaca las dificultades que se presentan en el intercambio comunicativo entre el maestro y el estudiante, dado que se plantea desde códigos lingüísticos y objetos de saber del primero que son ajenos a la cultura y realidad social del segundo, o que no se resignifican de acuerdo con estas, lo que termina generando “fracaso escolar” pues la propuesta planteada por la escuela dista mucho de los saberes de las familias y por ende el acompañamiento de estas al proceso educativo de sus hijos, también se ve truncado.

A ello se suma el hecho de que el maestro en muchas ocasiones trabaje solo al interior de la escuela, lo que dificulta la creación de redes de participación e intercambio de saberes con otros maestros y con la propia comunidad educativa.

En definitiva, la autora plantea tres premisas a tener en cuenta en el planteamiento de alternativas para la transformación de la educación rural: la primera se refiere a la importancia de reconocer la diversidad cultural del contexto escolar y social, validando los saberes que las comunidades poseen y sus capacidades para dar sentido a nuevos conocimientos. La segunda, destaca que las propuestas que se generen para el desarrollo educativo de la ruralidad deben partir de la realidad interior de la escuela y de la voz y el reconocimiento de los actores que hacen parte de esta, de manera que se construya como una apuesta conjunta. Y la tercera, recuerda la necesidad e importancia de que la práctica pedagógica se centre más en los procesos que en los contenidos, posibilitando el desarrollo cognitivo del estudiante y del mismo maestro, al desafiarlo a mejorar y aprender continuamente.

1.1.3.2. Representaciones, percepciones y comprensiones de los docentes sobre educación rural

Una primera investigación que se encuentra en esta categoría es la de *Microcentros de escuelas rurales de la Provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad*, desarrollada por Héctor Cárcamo Vásquez en la Universidad del Bío – Bío de Chile en el año 2016.

La investigación tuvo como propósito develar las representaciones que tienen los docentes respecto a la política educativa chilena, que impulsa la asociación de escuelas del territorio rural como microcentros. Es una investigación de corte cualitativo, que utilizó como técnica principal de recolección de información, la entrevista en profundidad, y adelantó un ejercicio de análisis del discurso de los docentes que trabajan en las escuelas que componen el microcentro estudiado.

Los microcentros fueron pensados y definidos como una estrategia para promover la coordinación entre escuelas rurales multigrado, de manera tal que se acordaran criterios, se compartiera el trabajo pedagógico realizado entre docentes, se programaran estrategias conjuntas de enseñanza, etc. sin embargo, los docentes consultados por la investigación destacan que el Ministerio de Educación ha venido poniendo el énfasis en los procesos de planificación y gestión, restándole peso e importancia al intercambio de experiencias pedagógicas entre maestros, y al impacto que este puede tener en el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Es así que el investigador destaca que una lógica tecnocrática ha venido permeando las instituciones educativas y por supuesto las escuelas rurales, en donde parece

[...] operar una suerte de obsesión por la medición y la planificación que ha movilizad o impulsado a que todos los esfuerzos se orienten a diseñar diversos instrumentos que faciliten la objetivación de los estados de avance, la consecución de logros, entre otros (Cárcamo, 2016, p.11)

Por tanto, se plantea la importancia de equilibrar las acciones pedagógicas con procesos de administrativos, de manera tal que se posibilite el intercambio y trabajo conjunto entre maestros, y se contribuya a la definición de un currículo acorde con las necesidades de los estudiantes y sus familias. Sumado a la importancia de contar con espacios de reflexión pedagógica, como elemento de fortalecimiento personal y social.

Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado es la segunda investigación de esta categoría, fue realizada en el 2015 por Lucía Herrera Torres y Rafael Enrique Buitrago de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC.

La investigación se centra en el reconocimiento de fortalezas y debilidades de la educación rural respecto a la urbana, desde la perspectiva de los docentes de tres provincias del departamento de Boyacá: Centro, Tundama y Sugamuxi. Para el proceso, los investigadores

partieron de reconocer que a través de experiencias como Escuela Nueva o el Proyecto de Educación Rural PER se ha ampliado la cobertura y en menor medida la calidad de los procesos pedagógicos rurales.

El instrumento central que utilizaron para la recolección de información fue un cuestionario sobre la situación educativa actual de los centros de educación rurales y urbanos, que recoge información para establecer la situación que real que viven las instituciones, desde la mirada de los maestros. Dicho cuestionario está organizado en cinco bloques que contemplan: i) datos de identificación institucional y datos de identificación personal; ii) información sobre la formación y experiencia docente; iii) las características centrales de la institución educativa o sede correspondiente, relacionadas con talento humano, espacios físicos, recursos materiales y servicios que ofrece; iv) estructura curricular, en cuanto a PEI, sistema institucional de evaluación, misión y visión, participación y vinculación de la comunidad educativa, y de manera particular el currículo de educación artística; v) necesidades en cuanto a cualificación, talento humano, recursos, espacios, etc.

De los resultados generados por esta investigación, se destaca el reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad que existe entre las instituciones educativas, incluso entre sedes de una misma institución, dadas las condiciones físicas, de acceso, servicios, etc. en que se encuentran, el número de docentes con el que cuentan y la formación que estos tienen, el número de niños que atienden, entre otros. Lo cual:

[...] genera una gran inestabilidad e inequidad incluso en las sedes de un mismo municipio, dependiendo de la mirada, interés y valoración del desarrollo educativo que tiene cada alcalde, y del grado de relación y empatía con los directivos docentes y docentes de cada sede (Herrera y Buitrago, 2015, p.182).

De manera que, la investigación hace el llamado a no definir acciones y abordajes del sector rural desde una mirada homogeneizante, sino contemplar y comprender las múltiples ruralidades que existen, y las realidades propias de cada sede, institución y grupo de maestros.

De otra parte, los docentes consultados coinciden en una percepción positiva del contexto escolar en que se encuentran y del ejercicio de desarrollo de la misión y visión institucionales, del modelo pedagógico, los procesos evaluativos y principalmente destacan, como el ambiente de la ruralidad favorece las relaciones armoniosas y positivas entre maestros y estudiantes, posibilitando mayor fortalecimiento interpersonal, mayor empatía y más posibilidades en el abordaje y resolución de conflictos.

Uno de los resultados centrales de la investigación, es el relacionado con las necesidades que los docentes identificaron en todos los ámbitos, y que consideran tienen una incidencia importante en el mejoramiento del sistema y de la calidad educativa. Resaltando que es justamente en las zonas rurales donde se presentan mayores desigualdades y dificultades, que inciden de manera directa en los resultados académicos y en general en todos los aspectos pedagógicos y administrativos, los cuales presentan diferencias importantes en comparación con las instituciones urbanas.

Finalmente, los investigadores invitan a continuar desarrollando procesos de indagación e investigación que permitan destacar el valor y la riqueza de la educación rural, como posibilidad para “aportar a la calidad educativa y al desarrollo humano” (Herrera y Buitrago, 2015, p.185).

Una tercera investigación es la tesis de maestría adelantada por Álvaro Antonio García en la Universidad Pedagógica Nacional: *El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural*.

Este trabajo de investigación se propuso analizar los pensamientos y creencias que tienen los docentes que trabajan en la ruralidad, sobre la educación rural en la que se desempeñan, determinando además el deber ser de la misma desde tres categorías: lo rural, la educación rural y los modelos para la educación en el ámbito rural. Está sustentada desde un paradigma hermenéutico y un enfoque cualitativo, por lo que retoma la entrevista semi estructurada como herramienta principal para la recolección de la información, complementada con la técnica de grupo focal.

De manera general, la investigación permite identificar que los docentes reconocen diferencias importantes entre la educación rural y la educación urbana, destacando por ejemplo que tienen mayor precariedad de recursos para trabajar, que el acceso a las escuelas es más complicado, que los niños de las zonas rurales cuentan con más valores y respeto por la escuela y el maestro, y que al tener pocos niños en el aula, les es posible adelantar un ejercicio pedagógico más personalizado. Así mismo, resaltan las dificultades que trae consigo la homogeneización del currículo, al definir las mismas herramientas y directrices para el ámbito urbano y para el ámbito rural, pues consideran que se desconocen los contextos, los procesos de desarrollo individual y los ritmos de aprendizaje.

Se destaca que respecto a modelos pedagógicos rurales las docentes consultadas manifiestan conocer únicamente el de Escuela Nueva, y reconocerlo como el modelo central sobre el que algunas de ellas fueron formadas y en el que basan algunas de sus actividades dentro del aula, principalmente el uso de guías y el trabajo colaborativo. Pues manifiestan de manera unánime que no reciben ningún otro tipo de formación, y que no tienen una metodología definida, sino que trabajan a partir de su experiencia.

Otro de los elementos que es importante rescatar de esta investigación, son los procesos que las maestras consideran deben adelantarse en una escuela rural, pues destacan que la particularidad del contexto lleva a que se adelante una formación más afectiva, maternal y con sentido de realidad, respecto a la cotidianidad que viven los niños y niñas. Sumado a ello, se resalta la importancia de incentivar el amor por el campo y la importancia de que se mantengan allí y proyecten su vida como una posibilidad para fortalecerlo desde sus conocimientos y desde la formación universitaria que quieran asumir.

[...] las docentes consideran que la escuela rural ha de formar a sus estudiantes para la vida, prepararlos para afrontar el futuro bien sea en ámbitos rurales o ámbitos urbanos, teniendo claro que lo ideal es precisamente el hecho de que los habitantes del campo han

de formarse, ojalá, para volver a sus territorios y así aportarles al bienestar de sus coterráneos (García, 2016, p. 152)

Respecto a las características de un docente rural, “piensan que éste es líder, gestor de la comunidad, recursivo, cercano a sus estudiantes ejemplo de comportamiento, cien por ciento entregado a su labor, muy dedicado, innovador, dinámico, cariñoso, alegre, más disciplinado, adaptable y buen administrador” (García, 2016, p.141)

Finalmente, la investigación invita a potenciar líneas de investigación que permitan profundizar en diversas reflexiones sobre la educación rural, y evidenciar por ejemplo, la coherencia entre las perspectivas de los docentes respecto a esta y sus prácticas pedagógicas.

La tesis de maestría del año 2019, *La experiencia de ser maestros en contextos de ruralidad en la IER El Filo de Damaquiel, municipio de San Juan de Urabá*, desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia sede Apartadó por Calixto Antonio Acosta Atencia, es la cuarta investigación de esta segunda categoría.

Fue una investigación de corte cualitativo, anclada en el paradigma hermenéutico – fenomenológico, que se propuso comprender la experiencia de ser maestro en un contexto de ruralidad a partir de las narrativas de maestros pertenecientes a la institución educativa rural El Filo De Damaquiel del municipio de San Juan de Urabá.

Entre los conceptos centrales que el estudio retoma, se destacan los de experiencia, saber pedagógico y ruralidad. Respecto a la experiencia, el investigador lo conecta directamente con el sentir del maestro rural, de manera que pueda comprenderse como aquellas situaciones y condiciones del contexto que forman y transforman su vida, dando lugar a aquello que le acontece en el desarrollo de su labor y que trasciende la mera vivencia, para inscribirse en sus emociones, construcciones y en su propia manera de ver la vida. Es desde esta perspectiva que se vincula el concepto de saber pedagógico, en tanto el estudio investigativo busca reivindicar la voz del maestro rural, al reconocer a través de ella las reflexiones y acciones que construye en su

ejercicio. Es decir, darle lugar como sujeto que posibilita la transformación social y que posee un saber particular anclado en la pedagogía.

Finalmente, la ruralidad es asumida por la investigación como un espacio socio cultural, en el que las diferentes condiciones que lo definen inciden de manera directa en la configuración de una realidad educativa y por ende de la experiencia del docente. Pues es a partir de los saberes culturales y las prácticas sociales que constituyen la ruralidad, que el docente vive su experiencia con el contexto.

Con relación a los hallazgos centrales de la investigación se destaca de manera importante que para comprender la experiencia del maestro rural es necesario reconocerlo como un sujeto comprometido que ha intentado asumir y dar respuesta a múltiples problemáticas del contexto que las instituciones responsables no reconocen, o que si identifican no atienden. Problemáticas como la infraestructura de la escuela deteriorada y en malas condiciones, como las dificultades de acceso de los estudiantes a la misma por el mal estado de las vías que comunican a las veredas, la presencia de grupos al margen de la ley, la deserción escolar, la falta de condiciones de vida dignas, etc.

Tal como plantea el investigador:

Las adversidades halladas son esencialmente producto de la subvaloración y abandono en que el Estado Colombiano ha tenido a las zonas rurales, esto ha llevado a que el maestro asuma problemáticas que no son de su función ni de su alcance (Acosta, 2019. p.122).

De acuerdo con ello, la investigación invita, desde los postulados de Araceli de Tezanos a reconocer que es necesario abrir espacios para la reflexión y configuración del saber pedagógico del maestro, reconociendo sus capacidades y posibilidades para investigar y construir conocimiento sobre la realidad en la que desarrolla su labor. Asimismo, destaca la necesidad de empoderar a la comunidad a partir del Proyecto Educativo Institucional, para que desde sus

comprensiones, aportes y construcciones colectivas puedan enfrentar las problemáticas que se enumeraron anteriormente.

Se destacan tres asuntos centrales que encontraron en la investigación y que son de interés para el presente proyecto, en tanto permiten evidenciar la realidad del maestro rural, su relación con la comunidad y en general con el espacio rural. El primer asunto, es que el ser maestro se reconoce en múltiples sentidos, que terminan atravesando su quehacer y su práctica; sentidos como el trabajo en equipo, el amor, identidad y lucha por el bienestar de la comunidad, y el reconocimiento de las realidades de la educación rural que son distantes de las políticas públicas definidas para ella. El segundo asunto, tiene que ver con que en muchas ocasiones los padres de familia son conscientes de las “[...] condiciones adversas en las que trabajan los docentes y los consideran personas importantes para el desarrollo personal de sus hijos y líderes que gestionan para el bienestar de la comunidad” (Acosta, 2019. p.75). El tercer y último asunto, resalta que la educación rural no es ajena a la historia ni a la experiencia del maestro, ni a la vida misma de la comunidad, por ende su historia se forja con estas.

La quinta investigación enmarcada en esta categoría es la tesis de maestría *Educación de calidad: política pública y percepciones de docentes de escuelas rurales multigrado*, desarrollada en el año 2018 por Carolina Galaz Silva en la Universidad Alberto Hurtado de Santiago de Chile.

Esta investigación se propuso analizar el concepto de calidad de la educación en relación con la política educativa chilena y la percepción que tienen los docentes que hacen parte de las escuelas rurales y tienen experiencia en aulas multigrado. Buscando con ello contribuir al debate sobre la educación como derecho y a la pertinencia que tienen las políticas para los contextos en las que son implementadas. Está anclada en un paradigma constructivista, en un enfoque cualitativo y con una metodología exploratoria con alcance descriptivo.

La investigadora adelantó un ejercicio de revisión documental de textos relacionados con la implementación de políticas educativas, y aplicó una serie de entrevistas semi estructuradas a

un grupo de docentes rurales de la Provincia Cardenal Caro, región Libertador General Bernardo O'Higgins de Chile.

Entre los resultados centrales, se destaca la definición de la educación que realizan los docentes consultados, como un proceso continuo e integral que aporta a la formación del ser humano, desde los valores y conocimientos. Puntualmente frente a la educación rural, los maestros reconocen tres características centrales y distintivas de la misma: el afecto que permea y hace parte del proceso de enseñanza – aprendizaje; la posibilidad de adelantar una educación personalizada por el bajo número de estudiantes por aula; y la participación y vinculación de la comunidad educativa en los procesos académicos y de la escuela. Cabe destacar la mirada de la mitad de los docentes entrevistados, que consideran que el Ministerio de Educación de Chile no tiene claridad de cómo se desarrollan los procesos educativos en las zonas rurales, y por tanto desconocen las situaciones que enfrentan los maestros, que no se reducen solo a las acciones pedagógicas, sino también a funciones administrativas y de dirección. En esa vía, resaltan que desde las políticas educativas, no se tienen en cuenta acciones vitales que inciden en la calidad de la educación, como son las prácticas pedagógicas de los maestros y el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Sumado a ello, los docentes conciben la educación de calidad como aquella que se centra en el estudiante y en su formación integral, y que posibilita un proceso de enseñanza – aprendizaje que facilita conocimientos teóricos y habilidades para la vida. Por tanto, consideran necesario que se evalúe desde una perspectiva cualitativa, pues las pruebas estandarizadas no recogen aspectos como valores, relaciones afectivas y habilidades sociales (Galaz, 2018) propias del espacio educativo rural.

Por último, la investigación permite destacar la importancia de reconocer y recoger las voces de los docentes en relación con la educación rural, teniendo en cuenta que esta ha sido marginada históricamente de las discusiones de política educativa. De hecho, sugiere recoger la voz de los demás actores de la comunidad educativa, de manera que pueda ampliarse la comprensión de las políticas públicas y de las dinámicas sociales que se dan en la ruralidad.

La última investigación de esta categoría *Representaciones Sociales sobre calidad educativa en el Centro Educativo Castilla La Nueva, sede El Progreso*, fue llevada a cabo por Yuli Natalia Moreno, Álvaro Pardo y Beatriz Eugenia Román, en el año 2018 como parte de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Fue una investigación cualitativa, ubicada en la perspectiva epistemológica y metodológica de las representaciones sociales y especialmente en un enfoque procesual:

[...] el cual se interesa por comprender los hechos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura (Moreno, Pardo y Román, 2018. P.6)

Que se propuso como objetivo central caracterizar las representaciones sociales de calidad educativa que habían construido los miembros de la comunidad educativa (padres, docentes y estudiantes) del Centro Educativo Castilla La Nueva, sede El Progreso. De manera tal que se pudiera repensar y ampliar la discusión sobre calidad educativa, desde las percepciones, elaboraciones, experiencias y conocimientos cotidianos de la comunidad, y además analizar a partir de ellas, los presupuestos definidos en la política educativa.

El estudio investigativo, permitió reconocer el valor e incidencia que tienen en los procesos de calidad educativa, las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras, y la participación de la comunidad en el desarrollo cotidiano de la institución educativa. Al respecto, los investigadores destacan la representación social que la escuela tiene para los estudiantes, la cual está referida a la infraestructura principalmente y al contar con un espacio digno en términos de espacios físicos, ambiente, disposición, y actores vinculados; analizando lo mucho que dista de una comprensión de calidad enraizada en la superación o comprobación de competencias (Moreno, Pardo y Román, 2018).

De otra parte, la comunidad reconoce y da significado a la escuela como espacio que ha incidido de manera importante en el mejoramiento de la calidad de vida de las familias. A partir de ello, la concepción de calidad educativa de los padres está relacionada con dos factores centrales: la educación como un acto bueno y de calidad que los niños y niñas deben recibir, y la formación docente como aquella que les permite a los maestros mejorar sus prácticas y enseñar de manera adecuada a los niños y niñas.

Mientras que los docentes y directivos asocian la calidad educativa con los procesos de formación de los estudiantes, que no se limitan al avance en las competencias de cada una de las disciplinas, sino al desarrollo de competencias para la vida que basadas en valores posibiliten la formación integral. Al respecto, el estudio destaca el valor e importancia que otorgan los docentes a la participación de la comunidad educativa en los diferentes procesos institucionales, en tanto la reconocen como oportunidad para alcanzar las metas que se proponen como institución, así como para la definición de planes, proyectos y acciones coherentes con las necesidades del contexto (Moreno, Pardo y Román, 2018).

Una conclusión importante que deja la investigación, identifica que garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes, posibilita que las comunidades empiecen a desarrollar y a exigir proyectos y acciones que permitan mejorar su calidad de vida de manera integral, por tanto, en los relatos de los diferentes miembros de la comunidad educativa, se lograron identificar propuestas como:

La ampliación de la oferta educativa para evitar desplazamientos de los niños y niñas a otras instituciones, mayor contratación de planta docente, apropiación de manera asertiva de la metodología Escuela Nueva [...], el interés frente a que la comunidad educativa participe y se involucre en los procesos de la escuela contribuyendo de manera adecuada [...], entre otros (Moreno, Pardo y Román, 2018. p.7)

1.1.3.3.El docente como actor central de la calidad educativa, en el marco de la educación rural

En esta categoría se ubican dos investigaciones que centran sus indagaciones en el docente como actor principal en el desarrollo de procesos de calidad educativa. La primera se denomina *El docente como factor de calidad de la educación. Una mirada desde el plan sectorial de educación Bogotá una gran escuela. Estudio de caso en la localidad de Sumapaz D.C.* y fue una tesis de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE desarrollada en el año 2008 por María Victoria Montes Villegas.

Esta investigación de carácter cualitativo, buscó develar el papel que se le otorga al docente como actor central para el alcance de la calidad de la educación, desde la mirada del ámbito rural, particularmente de la localidad de Sumapaz, D.C. tomando como referente el Plan Sectorial de Educación Bogotá Una Gran Escuela y su política de calidad educativa.

La metodología definida fue el estudio de caso, utilizando como técnicas centrales de recolección de información, la entrevista semiestructurada, la revisión documental y la experiencia propia de la investigadora. Consultando a la totalidad de docentes y directivos docentes de la localidad.

Como elementos importantes que aporta la investigación se destaca el concepto de calidad educativa, en tanto refiere que tiene una gran diversidad de significados, que difícilmente coinciden entre los diferentes actores implicados, pues se relacionan con su propio juicio de valor respecto al tipo de educación que consideran necesaria. Por tanto, el concepto de calidad puede variar de acuerdo a las instituciones, actores, políticas, etc. desde las que se asuma el desarrollo de la educación. Y a pesar de no tener un concepto general y consensuado, si se han generado indicadores de diferentes tipos para medirla y evaluarla.

La investigación también destaca la importancia de no sesgar la mirada de la calidad desde la eficiencia y eficacia, ya que reducen a la educación a un servicio o producto, sino

comprender su sentido como derecho que posibilita otros derechos, y por tanto el ejercicio de la ciudadanía. De manera que, una educación de calidad pueda asociarse a aquella que contribuye al pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana, y promueve aprendizajes significativos desde la comprensión del educando como centro del proceso, y por tanto adecuándose a las necesidades y realidades de los mismos (Montes, 2008, p. 37)

A partir del proceso investigativo desarrollado, se evidenciaron siete aspectos relacionados con la calidad educativa en el Sumapaz, sobre los cuales existen tensiones permanentes entre los miembros de la comunidad educativa y los decisores de política, dado que su concepción de calidad, el alcance de esta y la comprensión del papel del docente respecto a la misma, difieren de manera importante. Los siete aspectos son:

1. Estabilidad de la planta docente
2. Impacto e influencia de las condiciones sociales, culturales y políticas de la comunidad que encasillan el rol del maestro
3. Clima laboral – convivencia
4. Nivel de formación y perfil del docente
5. Falta de acompañamiento y orientación por parte de los directivos docentes
6. Soledad
7. Compromiso de las comunidades

Asimismo, permitió reconocer que, si bien en el ámbito rural las implicaciones éticas, políticas, sociales y culturales de la labor del maestro se maximizan, estas junto con el total de la educación rural no son asumidas como prioridad por los gobiernos de turno. Lo que lleva a que sean la escuela y el maestro quienes reciban y asuman todas las demandas y solicitudes de la sociedad en este espacio.

A partir de lo planteado por los actores consultados, es posible identificar dos concepciones del maestro rural en relación con calidad de la educación, las cuales se considera relevante tener en cuenta para la presente investigación. La primera, le otorga un papel central al docente al considerarlo como aquel que agencia la política, y por tanto incide de manera directa

en su consecución, para lo que requiere contar con la formación, las competencias pedagógicas y los recursos tecnológicos y didácticos suficientes. La segunda, desde la mirada de familias y estudiantes, reconoce al maestro como un líder, “promotor y defensor de la cultura campesina, un maestro con arraigo cultural” (Montes, 2008, p. 146)

[...] el maestro rural se constituye en la columna vertebral de la sociedad rural, y en este sentido, [...] se configura en la posibilidad de emancipación de estas comunidades, [...] de acercarse a la comprensión del mundo desde el rol que ejercen no solo maestro, sino escuela (Montes, 2008, p. 157)

La segunda investigación ubicada en esta categoría corresponde a una tesis de maestría desarrollada en el 2014, por Claudia Milena Cardona y Nelson José Murcia, y que se denominó *Prácticas de agencia y resistencia frente a la implementación de la política pública de formación docente: la voz de los maestros rurales*.

El proyecto de investigación se propuso como objetivo central comprender las prácticas de agencia y resistencia que adelantan los maestros rurales frente a la implementación de la política de formación docente, desde su propia voz, perspectivas, intereses, y necesidades. Se desarrolló desde el paradigma hermenéutico, con un enfoque cualitativo y el estudio de caso como método investigativo.

Entre los conceptos que retoman, se destacan el de maestro, en tanto lo asumen como un sujeto político, intelectual de la pedagogía y transformador social, que desde la perspectiva de María Cristina Martínez (2006) adelanta tres actuaciones sociopolíticas centrales: se comprende a sí mismo a partir de su práctica pedagógica; se asume como un actor social que reacciona ante las situaciones injustas que identifica como parte de su labor; y se reconoce como trabajador de la cultura, buscando la configuración de nuevos mundos y confrontando el orden social establecido (citada en Cardona y Murcia, 2014.p. 46)

De acuerdo con ello, la investigación parte del reconocimiento de seis retos principales que el maestro asume cuando se encuentra en el ámbito rural, como parte de su práctica educativa, y que consideran los investigadores deben ser tenidos en cuenta como parte del análisis de las agencias y resistencias que dichos maestros asumen, frente a una política de formación docente (Cardona y Murcia, 2014):

- Los maestros carecen de herramientas para manejar la complejidad del aula multigrado, pues los procesos de formación continua que desarrollan, no se las brindan.
- Dado su estatus y condición, el docente rural ejerce un liderazgo comunitario importante, que es reconocido para apoyar el mejoramiento de la calidad de vida de las familias, pero también busca ser restringido por la incidencia política que puede tener en el territorio.
- El maestro rural se encuentra aislado, lo que incide en la generación de espacios de encuentro, discusión y formación pedagógica con otros docentes.
- La realidad de los niños y familias en la ruralidad presenta una serie de problemas que el maestro desconoce y que en sus procesos de formación no explicitan, como los bajos niveles de escolaridad de los padres, las dificultades de acceso de los niños a la escuela, los problemas de aprendizaje que presentan, etc.
- La ruralidad tiene una serie de problemáticas asociadas a factores de diferente índole (sociales, económicos, culturales, etc.) las cuales atraviesan la educación y a las instituciones educativas, colocando al maestro la responsabilidad de su resolución, sin tener en cuenta las posibilidades reales que tiene para ello.
- La producción cultural como reto misional de la docencia, es decir que la labor del docente supera la mera reproducción de conocimiento, y se inscribe en la construcción de nuevos valores y prácticas.

De acuerdo con dichos retos, y en general con todo el proceso investigativo, el estudio concluye con cinco aspectos centrales identificados: en primer lugar, el reconocimiento del contexto como un entramado en el que se encuentran una serie de relaciones y procesos que tienen relación con las condiciones particulares del entorno rural, los intereses de formación de la

institución educativa, los intereses propios del maestro y las políticas públicas educativas (Cardona y Murcia, 2014)

Un segundo aspecto, corresponde a la política de formación que incide de manera directa sobre el rol y la práctica del maestro, por un lado, porque no responde a sus intereses, necesidades y expectativas, principalmente en relación con lo pedagógico, y por otro lado porque existe una amplia brecha entre la academia, la institucionalidad, la implementación de la política y la realidad de los territorios, los estudiantes y los mismos maestros.

En tercer lugar, la investigación pudo definir que los maestros sí expresan prácticas de agencia y resistencia, que están orientadas a favor de sus estudiantes, de sus compañeros docentes, de las mismas instituciones educativas, y de ellos como actores centrales del proceso educativo.

Un cuarto aspecto tiene que ver con el valor de la investigación, como oportunidad para cerrar las brechas existentes entre la política, el contexto y las prácticas de los docentes, pues es a través de los aprendizajes ganados en ella que los maestros logran usar la problematización como una herramienta de análisis cotidiana, observar las dinámicas propias de la vida rural y reconocer la importancia de que su labor vaya más allá del aula.

Finalmente, la investigación destaca que la comprensión del tejido social que surge en la educación rural se da a través de las voces de los maestros, pues son ellos quienes generan un vínculo más fuerte y duradero con el contexto y las comunidades.

1.2.Ruta conceptual

Para dar sentido a la propuesta conceptual en la que se sustenta la investigación y su respectivo análisis, se desarrollan los aportes teóricos respecto a las nociones de experiencia, calidad educativa, educación rural y práctica pedagógica.

1.2.1. Experiencia

Respecto al concepto de experiencia, se retoman los aportes de Larrosa (2006), quien afirma en uno de sus textos: “la experiencia es "eso que me pasa". No que pasa, sino "eso que me pasa"” (pág. 88), partiendo de tres principios, la alteridad, pues eso que me pasa no soy yo es algo otro, la alienación, ya que, eso que pasa es ajeno a mí, y la exterioridad, que implica que tanto alteridad como alienación permanezcan fuera de mí.

Al retomar este concepto y entramarlo en las situaciones vividas por las maestras rurales, quienes diariamente pasan por situaciones que de un modo u otro como dice el autor les pasa, porque no son situaciones de ellas, pero si tiene relación con lo que pasa en ellas y lo que pasa en los niños al compartir con ellas realidades de su cotidianidad. Allí, cobra relevancia el principio de singularidad, en el que una situación puede ser vivida por varias personas, pero cada uno la interpreta y la asume de una manera diferente o singular (Larrosa, 2006, pág. 101). Todas las maestras, por ejemplo, pueden recibir en sus aulas un alumno que vaya a estudiar sin haber tomado el desayuno, sin embargo, cada maestra puede interpretarlo de una manera diferente, preguntar el porqué, analizar que representa esta situación para el niño, que consecuencias trae para ese pequeño, o experimentarlo desde el afecto que tiene ese maestro hacia el alumno, esto pone en evidencia lo que representa esa persona en su individualidad.

De otra parte, Larrosa también plantea que el sujeto de la experiencia es un “territorio de paso” (Larrosa, 2006, pág. 107) ya que, al pasar esa situación por el sujeto, deja una huella, una marca, un rastro, una herida; En este sentido, la maestra rural vive la experiencia educativa, en la que las vivencias diarias le van dejando marcas, que de una u otra forma atraviesan su vida, dejan huellas que marcan un antes y un después de la situación vivida.

En este orden de ideas la *experiencia* se debe dimensionar desde lo incomparable, lo irrepetible, lo extraordinario, lo único, lo insólito, lo sorprendente. Cada una de las vivencias que “pasan” a las maestras en el día a día tendrá una o varias de estas características, que permite a la maestra en cada situación identificar una oportunidad de aprendizaje.

En conclusión, para Larrosa la *experiencia* reivindica el modo de estar en el mundo, el modo de habitar esos espacios y tiempos educativos, donde las maestras rurales cohabitan a diario con situaciones complejas, situaciones que aprenden a manejar, donde reinventan la vida y su labor, lo que los hace sin duda sujetos de experiencia (Larrosa, 2006, pág. 111).

1.2.2. Práctica pedagógica

Es a partir de la experiencia de las maestras rurales como se llega a la práctica pedagógica, para ello, se retoma el trabajo realizado por Olga Lucia Zuluaga, en la reconstrucción de la historia de la pedagogía, quien implica a su vez los postulados de Michael Foucault (Zuluaga, 2005). Según la autora, el trabajo de Foucault funcionó como lente para observar el archivo pedagógico del país, así como para interpretar destacados pensadores de la pedagogía, procurando así la intersección entre prácticas y conceptos (Zuluaga, 2005, pág. 16). Resultado de esta síntesis, y para comprender que es la práctica pedagógica, la autora plantea que “la pedagogía es historiada como un discurso acerca de la enseñanza y a la vez, como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso” (Zuluaga, 2005, pág. 22).

En este sentido, la pedagogía se comprende en relación con las instituciones, los sujetos, la política y la sociedad, pues son las instancias en las que circula como saber y cómo práctica. En este entramado, el lugar del maestro se ubica como el sujeto del saber pedagógico que se relaciona con el conocimiento a través de su práctica pedagógica.

Ahora bien, cuando se habla de práctica pedagógica se hace referencia a: *Los modelos pedagógicos*, aunque se orientan por las directrices nacionales, cada institución educativa establece los modelos necesarios según sus particularidades; *los conceptos de otros campos de saber*, son teorías y nociones tomadas de las diferentes ciencias que intervienen en el proceso educativo y que son trabajados en la escuela por la pedagogía; *los discursos* y cómo se ponen en funcionamiento al interior de la institución educativa; *las características sociales*, que cada institución o sociedad le asigna a al alumno y al docente; y *las prácticas de enseñanza* basadas en el saber pedagógico.

Es así como, la práctica pedagógica está inmersa en una cantidad de elementos con los cuales el maestro interactúa: Un escenario histórico de la enseñanza, una escuela, un método, un aprendizaje, una formación, una discursividad, unos objetos del saber, unos conceptos, unos modelos que permiten de forma ordenada avanzar en el proceso educativo.

Cómo se mencionó anteriormente, el saber pedagógico es fundamental para la práctica pedagógica, este no se refiere a los contenidos que se encuentran en los libros, por el contrario, es un saber construido en un espacio social, donde el maestro se hace preguntas y busca los lenguajes apropiados que permiten diversidad de ideas y conocimientos.

Otra perspectiva sobre el saber pedagógico es planteada por Tezanos:

El saber surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio. Donde la práctica se constituye en la cotidianidad, la reflexión en el proceso, casi natural sobre dicha cotidianidad que permite el vínculo crítico de los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio, y por último, con la tradición de este dónde se hace presente el saber acumulado por la profesión (Tezanos, 2007, pág. 13).

El saber pedagógico entonces, es construido por los maestros a lo largo de su vida, tanto en espacios de formación, como en sus prácticas diarias, cada docente crea su propio saber desde los contextos sociales, las prácticas culturales, y las interacciones con los diferentes grupos poblacionales en la cotidianidad, con todos estos elementos los maestros evolucionan, se reinventan, y se reconstruyen.

Se puede afirmar que, en el proceso de enseñanza, la *práctica pedagógica* materializa el *saber pedagógico*, en una relación que es dialógica. Desde otro punto de vista, estas prácticas se alimentan de acciones tales como, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y el relacionarse con la comunidad educativa, lo que supera una mirada tradicional sobre la labor docente, que no se limita a brindar información

contenida en ciertos libros, por ello en el saber pedagógico se encuentran también habilidades para el trabajo en equipo, el liderazgo, la resolución de conflictos, el manejo de grupos, la manipulación de nuevas tecnologías, entre otras (Duque, Rodríguez, & Vallejo, 2013, pág. 17).

Es por lo anterior que el concepto de práctica pedagógica es relevante para esta investigación, pues allí se concretan el saber pedagógico del docente y ejercicio de la enseñanza como tal, indagar por estas prácticas desde la experiencia de las maestras rurales, brinda una perspectiva particular acerca de la calidad educativa en la educación rural.

1.2.3. Educación rural

En consecuencia, para continuar con esta disertación conceptual, se plantean tres aspectos que matizan la noción de educación rural en el país, su definición, las condiciones en las que se ha desarrollado en el contexto colombiano y las experiencias significativas que la han nutrido.

Para empezar, en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, la educación en Colombia ha sido definida como un derecho constitucional (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) en esta misma línea, la Ley General de Educación, en el artículo 1 menciona que, “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Gobierno de Colombia, 1994). De igual forma, en el capítulo 4, artículo 64 de esta misma ley, aparece la educación campesina y rural, sobre la que señala:

El Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural la cual comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país” (Gobierno de Colombia, 1994).

Si bien, el marco legal brinda una mirada genérica sobre la noción de educación rural, otras perspectivas le brindan mayor dinamismo y profundidad. Es el caso de Daniel Lozano quien presenta el concepto en el marco de la relación entre la educación y el desarrollo, entendido este como el progreso del campesinado y de su territorio. En este sentido, plantea la educación rural como aquella oferta educativa que responde a las necesidades de las familias campesinas y se sustenta con las potencialidades del territorio en pro de dicho desarrollo (Lozano, 2012, pág. 124). Es así como, la educación con el apelativo de rural se desenvuelve de manera única y diferente dependiendo del contexto, o como lo menciona Óscar Cuesta, esta definición depende de la complejidad de lo rural, y se concreta en el hacer del maestro y del estudiante en este escenario con características, dificultades y posibilidades diversas (Cuesta, 2008).

Para el caso colombiano, la complejidad de la ruralidad está dada por circunstancias geográficas, culturales, sociales y políticas. Ahora mismo, el país se encuentra en un proceso de *postacuerdo* luego de la reincorporación de excombatientes de las FARC-EP a la vida civil. La ausencia de este actor armado en algunos territorios, así como la implementación parcial de una Reforma Rural Integral contenida en el acuerdo, está reconfigurando el campo colombiano.

Según Martha Delgado Barrera, investigadora de Fedesarrollo, la población rural corresponde al 25% del total del país, la cual presenta mayores niveles de pobreza y analfabetismo, sus niveles de matrícula, permanencia y asistencia en el sistema educativo son inferiores a los de las zonas urbanas, esto se pronuncia aún más en zonas rurales dispersas, por las largas distancias entre las instituciones y las viviendas de los estudiantes, la presencia de trabajo infantil y el conflicto armado que permanece en varias zonas del país (Barrera, 2014).

Frente a este panorama, son múltiples las respuestas que se han construido desde la institucionalidad, la comunidad y otras organizaciones que trabajan por la garantía del derecho a la educación en la ruralidad. Entre dichas organizaciones se destacan modelos como la Escuela Nueva, Postprimaria Rural en el Departamento de Caldas, Sistema de Aprendizaje Tutorial - SAT- y Programa de Educación Continuada de CAFAM (Cuesta, 2008, pág. 92). En cuanto a la

institucionalidad, el Ministerio de Educación Nacional implementó el Proyecto de Educación Rural (PER), que en su Fase II tiene como objetivo:

[...] incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde preescolar hasta media, promover la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares con el fin de elevar y la calidad de vida de la población rural.” (Ministerio de Educación Nacional, 2013)

Como se dijo al inicio de este apartado, la educación rural es una noción dinámica que representa el entramado entre lo que se entiende por educación, las condiciones y circunstancias que atraviesan la ruralidad del país en la actualidad y las múltiples alternativas que en este contexto se construyen para materializar el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes del campo.

1.2.4. Calidad educativa

Para finalizar esta ruta conceptual, se retoman los planteamientos de Juan Casassus respecto al concepto de calidad educativa, una noción estratégica que se ha venido ubicando en el centro de la política educativa en todo el mundo. En esta línea, la historia demuestra como en la década de los 80, los gobiernos de los Estados Unidos junto con la OCDE ponen la calidad educativa en el centro del debate, al preguntarse cómo la educación puede ayudar a resolver problemas relacionados con de la sobrevivencia y desarrollo de las sociedades (Casassus, 2000).

En este punto, la dificultad principal era la carencia de una metodología para responder a dicha pregunta, y saber así, cuál era la mejor forma de educar, es entonces cuando surgen los indicadores cuantitativos de matrícula por nivel escolar, permanencia de nivel a nivel y porcentaje de egresados.

Conforme avanzaba el proceso de masificación de la educación, nuevos indicadores que dieran cuenta de lo que sucedía al interior del sistema fueron necesarios, es decir una mirada más cualitativa, esta también sufrió un proceso gradual, primero enfocada en las relaciones materiales (Por ejemplo: aulas, libros, etc.), luego en las condiciones inmateriales, como las interacciones al interior de las escuelas, hasta llegar al punto actual que se enfoca en el logro académico como principal indicador de la calidad de la educación. Estos múltiples enfoques dan cuenta de la ambigüedad del concepto, pues se trata de lo que es aceptable, digno y conveniente para determinada sociedad, comunidad o país, en este sentido, Casassus afirma que la noción de calidad es una construcción social e histórica que se realiza a través del lenguaje, de ahí la dificultad para establecer un consenso acerca de lo que se define como calidad educativa.

Otro concepto que acompaña la noción de calidad y que Casassus (2000) acoge con el fin de esclarecer su definición, es el de equidad, aunque es complementaria, calidad y equidad son diferentes. La equidad aparece cuando se afirma que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad, sin embargo, existen sistemas educativos en los que la equidad es alta, es decir la mayoría de las personas ingresan al sistema, pero su calidad es baja pues la misma mayoría puntea bajo en las pruebas de rendimiento y viceversa, sistemas en los que no todos acceden al sistema educativo, pero los pocos que acceden muestran alta puntuación en las pruebas. Es de esta forma cómo ambas, calidad y equidad comparten ahora el centro de la política educativa mundial.

Volviendo a la noción de calidad como construcción socio histórica, los últimos debates en torno a la calidad educativa se han centrado en los indicadores, pues permiten enfocar eso que se denomina como calidad y ayudan a determinar si un sistema educativo es de alta, media o baja calidad. Al respecto Casassus plantea tres componentes esenciales: El primero, la calidad del diseño se refiere tanto al proceso de planeación en el que se establece que es lo que se quiere que los estudiantes aprendan. El segundo, la calidad en los procesos, es decir que actividades desarrollar y cómo articularlas en con los tiempos, espacios y materiales disponibles. El tercero, a calidad de los resultados trata de qué y cuánto han aprendido los alumnos, el porcentaje de logro de los objetivos de la educación.

Si bien enfocar la calidad educativa en estos tres elementos, planeación, proceso y resultados, no supera la ambigüedad del concepto, si sustenta el objetivo de esta investigación, que retoma las experiencias de las maestras rurales en el ejercicio de su práctica pedagógica para comprender su perspectiva de la calidad de la educación rural en su contexto particular.

1.3.Marco metodológico

1.3.1. Presupuestos epistemológicos

Esta investigación parte de un enfoque cualitativo que centra su mirada en la fórmula de la interpretación hermenéutica planteada por Dilthey a inicios del siglo pasado y que tiene su fundamento en tres aspectos, la experiencia, la expresión y la comprensión; este último aspecto es el que rompe con la lógica explicativa del enfoque positivista, al centrarse en la comprensión de la “experiencia vivida” que permanece sujeta a un significado común evidente en la expresión de quien narra (Da Trinidad & López, 2015). Dicha hermenéutica está basada a su vez en la filosofía fenomenológica que propone una descripción esencial de los elementos fundamentales que componen la experiencia (Ricoeur, 1997).

Este giro hermenéutico análogo a decadencia del positivismo, le otorgó mayor valor a la comprensión de los fenómenos sociales a partir de la narración de los autores y el significado que estos le otorgan a la experiencia misma, esta hermenéutica narrativa ubica al relato como una expresión de la vida desde la voz propia del autor (Bolívar, 2002).

Esta postura permite entonces acercarse de otra forma a la acción educativa, que se concreta en situaciones específicas en las que intervienen los sujetos desde determinadas intenciones, y en las que se pueden apreciar y comprender las prácticas pedagógicas de los docentes. Esta es una apuesta epistemológica en tanto al narrar, los docentes colocan su saber pedagógico en juego, y su interpretación da lugar a una mejor comprensión de hecho educativo (Bolívar, 2002)

Es así como la perspectiva hermenéutica fenomenológica se concreta en la investigación narrativa que además de poner en evidencia las dimensiones de la experiencia vivida, hace una mediación entre la propia experiencia y la construcción social de la realidad. En esta línea de pensamiento, la presente investigación aprovecha que la metodología narrativa prioriza el carácter dialógico, relacional y comunitario de los sujetos, por tanto, su subjetividad da cuenta de un discurso comunicativo que se construye social e intersubjetivamente (Bolívar, 2002).

En este caso, el relato reconstruye la labor educativa a la que se le otorga un significado, mediante el proceso reflexivo que implica el saber pedagógico del docente que cuenta su experiencia. Es por esto que Bolívar afirma que “la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas” (2002, p. 7).

Para terminar, es importante destacar que para llevar a cabo esta investigación narrativa se debe mantener una óptica bifocal, por un lado, hacía la realidad relatada por la maestra y por otro al contexto en el que se inscriben los sentidos y significados de su experiencia de enseñanza (Bolívar, 2002). Esta es una condición indispensable para la reconstrucción del concepto de calidad educativa desde la mirada y la práctica pedagógica de las maestras de escuelas rurales.

1.4. Metodología utilizada para la generación de información

La metodología central de la investigación se corresponde con la investigación narrativa, la cual toma a la experiencia como asunto central para el análisis, lo que permite reconocer y dar lugar a las vivencias, emociones y saberes de los sujetos de la investigación. En este caso a los sentidos que tienen para las maestras rurales, la calidad educativa, su práctica pedagógica y el ejercicio de su rol en el ámbito rural. Articulados con la perspectiva y las propias experiencias de la investigadora, pues la metodología narrativa se convierte en oportunidad de construir realidad desde las múltiples miradas que se encuentran en el proceso investigativo.

El sentido de una acción, lo que la hace inteligible, sólo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente sobre las intenciones, motivos y propósitos que tiene para él a corto plazo, y más ampliamente, en el horizonte de su vida. (Bolívar, 2002, p.6)

La narrativa puede entonces asumirse como una metodología anclada en la hermenéutica, que posibilita a los sujetos de la investigación contar las propias vivencias desde todas las dimensiones, y al investigador interpretar los hechos, las acciones, comprensiones y perspectivas, a la luz de los relatos que dichos sujetos cuentan. Por tanto, el lenguaje es el elemento más importante de la misma, porque es a través de él que los seres humanos le dan significado y sentido al mundo.

Teniendo en cuenta estas claridades, y de acuerdo con Connelly y Clandinin (citados en Bolívar, s.f.) la metodología narrativa se caracteriza por tres grandes puntos que permiten orientar el desarrollo de la investigación, y puntualmente de la recolección, interpretación y análisis de datos:

El primero es la *temporalidad*, pues un relato necesariamente expresa la trayectoria, experiencia e historia de vida de una persona, ya sea sobre su pasado, su presente o incluso su futuro. El segundo es la *sociabilidad*, pues al momento de analizar la información, desde la narrativa es necesario tener en cuenta tanto las condiciones personales como las condiciones sociales, tanto del sujeto de la investigación como del mismo investigador. De manera que, la subjetividad de ambos actores se encuentra en un diálogo permanente con todas las vivencias, emociones y experiencias que cada uno tiene.

El tercero y último es el *lugar*, entendido como el contexto concreto, físico y específico en el que tanto la investigación como los acontecimientos narrados se desarrollan, pues este incide de manera importante en la experiencia que se quiere investigar.

Finalmente, es importante destacar el lugar que la narrativa tiene en procesos de investigación adelantados con maestros, comprendiendo que sus historias de vida están intrínsecamente vinculadas con su desarrollo profesional e incluso con los procesos educativos que llevan a cabo. Por tanto, recoger y analizar los relatos de maestras y maestros implica

reconocer que sus experiencias y trayectorias personales y profesionales se han construido a la par, y que, si bien desarrollan un currículo en la escuela, en la vida “[...] ellos mismos son fruto del currículum de vitae cursu (curso de la vida) es decir, del conjunto de vivencias, aprendizajes, etc., que han ido configurando lo que son” (Bolívar, s.f. pág.14).

1.4.1. Sujetos de la investigación

Se definieron como sujetos de la investigación, cuatro maestras, que han trabajado en escuelas rurales unitarias del departamento de Antioquia y han ejecutado la metodología Escuela Nueva en algunas de ellas.

Para su selección se tuvieron en cuenta además de los dos aspectos enunciados anteriormente, que llevaran más de un año de práctica pedagógica en el ámbito rural, y contaran con disponibilidad e interés para compartir su experiencia a través de sesiones virtuales, dada la situación de confinamiento generada por la pandemia de COVID-19, presente en el momento del trabajo de campo.

Dichos criterios de selección de las participantes, en este caso todas mujeres, estuvieron intencionados epistémica y metodológicamente y a partir justo de reflexiones profundas que aparecieron como punto de partida para mirar el lugar de la mujer en la educación rural. Por tanto sus narrativas se constituyeron en el punto de partida y de llegada frente a los objetivos propuestos para el estudio, de aquí entonces que las historias de Patricia, Julieth, Claudia y Conni sean en este caso el pre-texto narrativo para configurar otras miradas frente a los sentidos y significados de la educación rural.

A continuación se presentan las características generales de las maestras participantes de la investigación:

Maestra	Edad	Formación	Años de experiencia en el ámbito rural
Maestra 1	54 años	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada en Educación Preescolar • Especialista en lúdica y recreación 	31 años

		<ul style="list-style-type: none"> • Diplomado en neuropsicología a la luz de la ciencia 	
Maestra 2	35 años	<ul style="list-style-type: none"> • Normalista superior con énfasis en ciencias sociales • Licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas • Especialista en administración de tecnologías educativas 	10 años
Maestra 3	46 años	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada en Pedagogía Reeducativa • Diplomado en enseñanza de español como segunda lengua. 	1 año y 7 meses
Maestra 4	55 años	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada en Educación Especial 	14 años

Tabla 1. Sujetos de la investigación.

Fuente: elaboración propia

1.4.2. Técnicas e instrumentos

Teniendo en cuenta que parte de la intención de la investigación es reconocer y dar lugar a las voces de las maestras, y a sus experiencias, se desarrollaron técnicas interactivas para la investigación social, que se retoman de la tesis de doctorado *Experiencias de participación de niños y niñas y procesos de subjetividad*, de la autoría de Claudia María Rodríguez Castrillón en el marco del Doctorado de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

OBJETIVO	TÉCNICA	INSTRUMENTOS
Analizar las concepciones que tienen las maestras frente a la calidad educativa en la educación rural	Círculos de la palabra	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de la actividad • Cartas virtuales que las maestras completan
Reconocer los elementos constitutivos de las prácticas pedagógicas asumidas por las maestras.	Foto palabra	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de la actividad • Fotografías aportadas por las maestras
Develar – identificar los sentidos otorgados por las maestras a las prácticas pedagógicas en relación con la calidad educativa de la educación rural.	Círculos de la palabra	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de la actividad • Historias construidas por las maestras

Tabla 2. Técnicas e instrumentos de la investigación.

Fuente: elaboración propia

A continuación se describirá cada una de ellas (Rodríguez, 2019):

- Foto palabra: esta técnica se centra en el reconocimiento de vivencias y situaciones cotidianas que viven los sujetos y comunidades, a través de la narración de fotografías o álbumes. Comprendiendo que la fotografía cobra sentido y significado en tanto tiene relación con alguien, y en tanto permite reconocer aquello que se oculta en ellas y que habla de la vida de una persona, comunidad o grupo. “De esta forma, las fotografías se relacionan con modos de la vida profunda, con imaginarios, con las maneras como los seres humanos conciben la vida” (Rodríguez, 2019. pág.72)
- Círculos de la palabra: esta técnica busca proponer conversaciones entre los sujetos de la investigación, desde una perspectiva dialógica que permita generar reflexiones, desde las vivencias gestadas en el proceso investigativo. Dichas conversaciones abren la posibilidad para discutir, ampliar o incluir información respecto de los temas o elementos que se abordan.

1.4.3. Consideraciones éticas

El desarrollo del proceso de indagación y en general de todo el proyecto investigativo, estuvo orientado por acciones de respeto, escucha activa y libre expresión de las opiniones. De acuerdo con ello, se presentan a continuación las consideraciones éticas que fueron compartidas y tenidas en cuenta durante el trabajo de campo:

- Los datos y la información recolectada se reservaron y utilizaron únicamente con fines investigativos, guardando confidencialidad de las participantes y sus experiencias personales.
- Se generó, compartió y validó con las participantes un consentimiento informado (ver anexo 1), que les permitió aceptar de manera libre y voluntaria su participación en la investigación.
- Las personas partícipes de la investigación podían cambiar de opinión respecto a compartir sus experiencias y retirarse de la misma en el momento que lo considerarán, sin ningún tipo de restricción.

- Todas las experiencias e informaciones compartidas por las participantes se validaron como importantes, sin generar juicios, opiniones o determinaciones que pudieran demeritarlas o subvalorarlas.
- Los datos y la información proporcionada por las participantes fueron expresadas y compartidas de manera genuina y sin ningún tipo de cambio en los hallazgos de la investigación.
- Los resultados de la investigación serán compartidos con las participantes tal y como emergieron en cada una de las técnicas desarrolladas.

1.4.4. Ruta del trabajo de campo

Previo al desarrollo del trabajo de campo, se desató en el mundo una pandemia por un virus nuevo denominado COVID-19, esta situación llevó a la necesidad de decretar medidas de aislamiento obligatorio, que impidieron el encuentro presencial con las maestras sujeto de la investigación. De manera que, el trabajo de campo tuvo que ser desarrollado de manera 100% virtual a través de encuentros sincrónicos desarrollados a través de la plataforma Zoom. Dichos encuentros se organizaron de acuerdo a los tiempos, espacios y disponibilidad de las maestras, de manera tal que se garantizó la participación activa de todas, incluso compartiendo los productos especificados previamente por la investigadora.

Con estas circunstancias, se adelantaron cinco encuentros (Ver anexo 2), en los cuales cada maestra tuvo la oportunidad de compartir con sus colegas, reflexiones, recuerdos, historias de vida, prácticas, entre otros, que ha tenido a partir de su experiencia en el ámbito rural. Cabe destacar, que previo a cada encuentro, las maestras recibieron vía correo electrónico las orientaciones generales del mismo, especificando los productos, insumos o materiales que debían preparar para compartir en el espacio. Y para el caso del primer encuentro, recibieron una carta de invitación con la información general del proyecto.

Primer encuentro “reconociéndonos”

Este primer encuentro tuvo como objetivo el reconocimiento de las maestras y la investigadora, desde el compartir la información general de cada una a través de fotografías, una que las representara a nivel personal y otra a nivel laboral. Así mismo, contextualizar sobre el Proyecto Educativo Institucional y la generalidad de su quehacer pedagógico y del ámbito en el que se encuentran. La técnica que se utilizó en este encuentro fue la foto palabra.

Segundo encuentro “Llegó una carta”

El segundo encuentro desarrollado se enfocó en reconocer las concepciones que tienen las maestras frente a la calidad educativa en la educación rural, a través de una carta que las maestras construyeron, en la que relataron cómo conciben la calidad educativa en el ámbito rural, y como integran esta comprensión en su práctica pedagógica y en cada una de sus vivencias. La técnica con la que se desarrolló este encuentro fue círculos de la palabra.

Tercer encuentro “Reconociéndonos en el aula y fuera de ella”

El objetivo central de este encuentro se enfocó en reconocer los elementos constitutivos de las prácticas pedagógicas asumidas por las maestras, para lo cual cada una de ellas elaboró un escrito complementado con fotografías, en el que compartió la cotidianidad de su práctica pedagógica, desde aspectos como el trabajo directo con los estudiantes, el abordaje de las temáticas, las estrategias de aula, entre otros. Así mismo, sobre su experiencia con la comunidad, el entorno educativo y los demás actores. En este encuentro la técnica desarrollada fue la fotopalabra.

Cuarto encuentro “Sentido de ser maestra rural”

En este encuentro se invitó a las maestras a relatar su experiencia desde una historia que estaba sin terminar, de manera que pudieran compartir asuntos como el momento en el que llegaron a la escuela rural donde están ubicadas actualmente, el impacto que ha tenido en su vida el ejercer

como maestra rural y los aprendizajes que han ganado desde su rol. Buscando develar los sentidos otorgados por las maestras a las prácticas pedagógicas en relación con la calidad educativa de la educación rural. La técnica aplicada en este encuentro fue los círculos de la palabra.

Quinto encuentro “cierre”

El último encuentro se organizó para agradecer a las maestras por su disposición e interés en el proceso, así como para abrir un espacio de realimentación grupal que permitiera reconocer las fortalezas de los procesos y vivencias que las maestras han tenido como parte de su ejercicio en el ámbito rural.

1.4.5. Proceso de análisis de la información

Para este proceso se retomaron como base central las cartas, relatos y demás documentos que las maestras produjeron para cada uno de los encuentros explicitados anteriormente, los cuales fueron organizados y diferenciados por cada una de las maestras. Con esta organización inicial de los archivos, se procedió a realizar una lectura detenida y detallada de cada uno de ellos, identificando en primera medida una serie de códigos descriptivos (27) que se fueron asociando a cada uno de los apartados del texto. Posteriormente se adelantó una nueva lectura de los documentos y dichos códigos se fueron asociando a códigos más analíticos (12), que se ubicaron en las cuatro categorías deductivas de la investigación: Calidad educativa; experiencia; educación rural y práctica pedagógica.

Cabe destacar, que con el ejercicio de categorización se logró identificar una categoría emergente *maestra rural*, que cuenta con cuatro subcategorías, las cuales se abordan en el apartado de hallazgos.

Con las categorías y subcategorías definidas se organizó la estructura general de la caracterización:

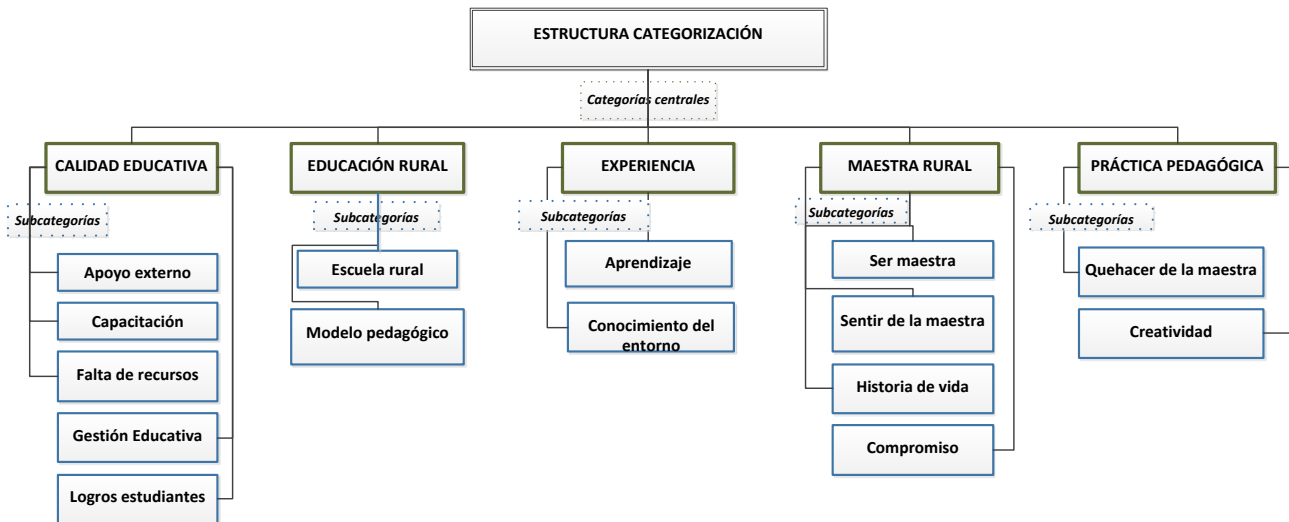


Ilustración 1. Estructura de la categorización.

Fuente: elaboración propia

A partir de esta estructura, se organizó la información correspondiente a cada apartado a través del programa Nvivo, y con los resultados arrojados se procedió a construir los hallazgos de la investigación, tal y como emergieron de los datos. Para luego triangularlas con los referentes conceptuales y la perspectiva de la investigadora, y definir así las principales conclusiones del proyecto investigativo.

2. Principales hallazgos y conclusiones

2.1. Hallazgos de la investigación

Como resultado de la síntesis entre la información recolectada durante el trabajo de campo y la ruta conceptual, emergieron cinco categorías de análisis junto con sus respectivas subcategorías: i. Calidad Educativa, ii. Educación Rural, iii. Experiencia, iv. Maestra Rural, v. Práctica pedagógica. A continuación se presentan los hallazgos para cada una de ellas.

2.1.1. Las concepciones y miradas de la Calidad Educativa, desde la óptica de las maestras

A partir de los relatos y comprensiones compartidas por las maestras, fue posible reconocer cuatro formas en las que conciben la calidad educativa. La primera, está relacionada con el mejoramiento continuo de los procesos internos que tienen lugar en la escuela, es decir, con todo lo que ocurre dentro de ella, los procesos académicos, los recursos disponibles, las acciones desarrolladas, etc. Una segunda concepción, tiene que ver con el posicionamiento del estudiante como centro del proceso educativo, en tanto se debe apostar por potenciar sus capacidades y brindar los conocimientos que requiere para aportar a la realidad y necesidades de su entorno, ello ligado al desarrollo de una práctica pedagógica coherente, que respete los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes y propenda por su bienestar dentro y fuera del aula.

Para mi ir a favor de los estudiantes y en contra de los lineamientos, del como de la cartilla, de la forma de enseñar, no es posible que perpetuemos la mala calidad dejando que los chicos sigan como autómatas una cartilla que ellos muchas veces solo transcriben no las entienden, debemos darles lo que necesitan para que realmente aprendan (Maestra 3, círculos de la palabra).

La tercera concepción, está relacionada con las condiciones que tienen los estudiantes para acceder y mantenerse en la escuela, teniendo en cuenta que existen múltiples factores internos y externos que inciden en estos procesos; por ejemplo, las motivaciones personales que tienen los estudiantes para estudiar, las vías de acceso con las que cuentan para llegar a la escuela, la calidad de la alimentación que reciben, entre otras.

Una cuarta y última concepción, relaciona la calidad educativa con el papel del maestro en la escuela, en tanto es capaz de ir más allá de su práctica pedagógica, asumiendo un rol de líder y acompañante del estudiante, no solo de su proceso educativo, sino en general de su formación como sujeto.

“Para que haya calidad se requiere de maestros que le lleguen al corazón de esos estudiantes sedientos no solo de saber sino de encontrar en nosotros ese apoyo y ese ejemplo a seguir” (Maestra 1, círculos de la palabra)

Cabe destacar en este apartado, que el testimonio de las maestras se alinea con otras perspectivas, cuando afirman que la calidad educativa de la educación rural es precaria, debido a numerosos factores externos a la práctica, dentro de los que se destacan los recursos, los materiales didácticos, el apoyo constante y sustancial a los procesos pedagógicos, la infraestructura de las escuelas. Además, llaman la atención de las autoridades pues está es una realidad ampliamente reconocida que sin embargo ha sido ignorada afectando así el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Otra mirada sobre la calidad educativa se orienta a los factores internos, los procesos académicos y la forma como se dinamiza la enseñanza.

En este sentido, se han organizado los factores asociados a la calidad educativa en cinco subcategorías que se presentan a continuación: *Apoyo externo, capacitación, recursos, gestión educativa y logros de los estudiantes.*

Apoyo externo

Explicado por una de las maestras como aquellas acciones que los actores o entidades que se encuentran fuera de la escuela realizan para aportar al mejoramiento del proceso pedagógico, estos son la comunidad educativa, los padres de familia, las alcaldías, el jefe de núcleo, las entidades privadas, entre otros. Dentro de estos actores las maestras resaltan a los padres de familia pues siempre están dispuestos a apoyar los procesos y a colaborar, participan de todas las actividades propuestas. Por otra parte, afirman que cuando cuentan con el apoyo de entidades privadas el proceso pedagógico se ve enriquecido y fortalecido, se ve impulsado significativamente, mejora la calidad de lo que hacen, son más eficientes, estas entidades por lo general aportan estrategias que les permiten ganar conocimiento y realimentar las prácticas pedagógicas, hacen que el aprendizaje sea más lúdico y divertido.

Sin embargo, no siempre estos apoyos externos son positivos, en ocasiones generan malestar entre las partes al interior de la escuela, por la escasez de recursos en algunas ocasiones el compartir espacios, materiales, entre otros, se torna traumático, un ejemplo de ello se observa en el caso puntual de una de las sedes que debe compartir espacios con la junta de acción comunal lo cual representa una carga para la administración educativa de la escuela.

Formación docente

Al respecto, una de las maestras afirma,

“Me preparo, me actualizo, estudio y leo no solo para mí, sino para ese grupo de niños que está dispuesto a recibir lo mejor” (Maestra 1, círculos de la palabra)

Con lo cual hace referencia al protagonismo del autoaprendizaje y la actualización permanente en la educación rural, un contexto cambiante que exige estar en constante búsqueda de estrategias que propicien la pertinencia frente a las directrices y necesidades de esta modalidad educativa.

Ahora bien, en cuanto a las oportunidades brindadas desde otros ámbitos, las maestras son enfáticas en mencionar la carencia de espacios y posibilidades de capacitación a las cuales tienen acceso las maestras rurales, señalando que son pocas y deficientes.

Recursos

Este es un tema recurrente para todas las maestras, al respecto mencionan la falta de todo tipo de materiales, que incluyen las herramientas necesarias para el desarrollo de las cartillas, así como aquellas directamente relacionadas con su entorno, las realidades y necesidades que tiene el campo.

De otra parte, la escasez de recursos tecnológicos en todos los casos y en algunos hasta la falta de energía eléctrica. Otra dificultad está en la ausencia de espacios lúdicos (parques de juegos, ludotecas, bibliotecas), aquí se debe aclarar que en algunas ocasiones existen, pero no han sido adaptados a las necesidades del contexto rural.

A pesar de todo ello, se resalta el compromiso de la comunidad, las familias y los niños, en aportar lo que a bien tengan para poder avanzar en el proceso de formación de los estudiantes. En esta línea una de las maestras expresa,

“Ver de primera mano el abandono y olvido en el cual está el campo y la educación en él, pienso en que es casi negligente la actitud de las alcaldías y gobernaciones” (Maestra 3, círculos de la palabra).

Gestión educativa

Sobre este factor las maestras llaman la atención sobre la necesidad que tienen de gestionar recursos, materiales, apoyos en general con instituciones o personas externas a la escuela, con esta gestión dan solución a algunas deficiencias en sus escuelas, incluso mencionan que con esta labor minimizan riesgos para la integridad de los niños que representan algunos espacios físicos.

En este sentido, una de las maestras resalta su capacidad de gestión, pues cuenta con la posibilidad de presentar proyectos propios a instituciones privadas, consiguiendo así los recursos para los proyectos escolares de un manera más directa y efectiva, estas gestiones se concentran en la consecución de materiales, libros, muebles, que ayudan a modernizar y adecuar los espacios de las escuelas, incluso logran adelantar salidas pedagógicas que dinamizan el quehacer al interior de las aulas de clase.

Logros escolares

En este apartado las maestras hacen referencia a lo importante que es para los estudiantes de las áreas rurales la culminación de sus estudios básicos, pues lo perciben como un impacto positivo para sus comunidades, sus familias y en general su entorno social, esto hace parte de las características propias de los estudiantes rurales, siempre dispuestos, respetuosos y con actitud positiva, que los mantiene con una presencia humilde, colaboradora y proyectada hacia el futuro. Esta disposición hace que las maestras se pregunten por las limitaciones de la cartilla, con todo el potencial de los estudiantes, estas herramientas limitan el aprendizaje, pues capacidades y necesidades de los niños van mucho más allá, así lo complementa una de las maestras,

“Otro aspecto importante es la vinculación entre la educación, la realidad y vida personal y social del educando pues esto determina que la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes sean las ideales para equiparles para la vida cotidiana”. (Maestra 2, foto palabra).

En este caso, la calidad educativa se relaciona con la capacidad de las maestras para potenciar las capacidades que tiene el estudiante y ayudar a que supere sus dificultades, con herramientas adecuadas a sus necesidades y respetando sus ritmos y formas de aprender. Lo que implica descentrarse de los contenidos de la cartilla para hacer aportes significativos al contexto en el que se desenvuelven.

2.1.2. La Educación Rural, oportunidades y desafíos

El abordaje de esta categoría empezará por destacar algunos de los referentes que las maestras tienen frente a este concepto, para ellas la educación rural es una oportunidad para que los niños del campo puedan acceder a un mejor futuro a través de los conocimientos adquiridos, mejorando así su entorno social y familiar. También se comprende como un espacio para el disfrute y el aprendizaje, es una opción para que los niños del campo valoren la naturaleza desde otro punto de vista de la sostenibilidad y sustentabilidad, así lo confirma una de las participantes

“Concibo la educación rural como la oportunidad de que muchos niños y niñas propendan por un mejor futuro, rediseñando cada día su vida y la vida de su entorno familiar y social” (Maestra 1, círculos de la palabra).

Para complementar la noción de Educación Rural de las maestras, se planteó la cuestión sobre los desplazamientos tanto de las maestras como de los niños, de la escuela al hogar y viceversa, esta es una condición desfavorable para algunos de ellos, sobre todo en épocas de invierno, pues de alguna manera retrasa los cronogramas y tiempos establecidos para las clases y las demás actividades programadas, lo anterior exige de los programas de educación en la ruralidad una flexibilidad que permita la adaptación y cambio sobre la marcha, aunque cada momento del día tiene un tiempo y una razón de ser, las clases, los descansos, la alimentación, el aseo de las zonas comunes, la oración, esto no es una camisa de fuerza, es un derrotero que puede variar de acuerdo a las necesidades y circunstancias.

Dicha flexibilidad también sobresale cuando se vinculan estudiantes con procesos de aprendizaje diferentes al promedio o con discapacidad, pues allí varían considerablemente los procesos educativos, ya que como se mencionó al principio, cada alumno aprende a su propio ritmo más aún cuando se trata de aulas multigrados que integran a estudiantes de diferentes niveles educativos. Así lo ilustra una de las participantes,

Estoy convencida que la educación rural debe dar herramientas a cada individuo que le permita tener una mejor calidad de vida en su entorno y hacia allí fue a donde lleve mis esfuerzos, leer, escribir, las 4 operaciones básicas y la solución de problemas a través del campo de su realidad, de sembrar, de hacer un gallinero, de preparar la comida fue mi aporte para esta escuela (Maestra 3, círculos de la palabra).

En otro sentido, una postura crítica al respecto es expresada por una de las maestras,

“(...) la verdad soy muy crítica para mí (la educación rural) es como un mal chiste gubernamental, está hecha para que se queden en la ignorancia y la verdad no es eficiente ni está hecha para su realidad” (Maestra 3, círculos de la palabra).

Para esta educadora la educación rural no es lo que debería ser, la falta de apoyo y compromiso del Estado para con este tipo de educación es muy notoria.

Una de las subcategorías que emergen de la noción de Educación Rural es la **Escuela Rural**, en este apartado ambos conceptos se encuentran en varios aspectos, sin embargo, la escuela rural se resalta como un espacio donde la participación, la colaboración y el apoyo mutuo es la base de todo proceso que vive la comunidad al interior de la misma. En concordancia es la comunidad educativa quien soporta de forma permanente a la escuela rural, pues acompaña directamente las actividades propuestas por las maestras, y fortalece lazos de fraternidad entre la comunidad en tanto es su lugar de encuentro, o como lo expresa una de las maestras,

“La escuela rural es y será siempre el lugar que fortalece corazones, que enriquece saberes y que potencia seres humanos hambrientos de conocer realidades que nunca serán comparadas con las vividas en el área urbana”. (Maestra 1, círculos de la palabra).

La segunda subcategoría emergente de este concepto es el **Modelo Pedagógico** que está enfocado en la metodología de Escuela Nueva, un modelo donde una maestra enseña todas las asignaturas a todos los grupos desde preescolar a 5to grado, en un aula multigrado, con el apoyo de unas cartillas prediseñadas por el Ministerio de Educación Nacional. Estas cartillas están elaboradas de manera que los niños reciban la formación pertinente a cada grado durante el año escolar, sin embargo, las maestras mencionan que una cosa es lo que se plantea y otra muy diferente su dinamización en la realidad del aula, pues aunque cada niño aprende a su ritmo, las novedades que se presentan a diario no permiten en ocasiones cumplir con la intensidad horaria planteada en la cartilla, y algunas veces se debe dejar la cartilla de lado para tener espacios

lúdicos o de actividad física, que en la mayoría de veces aportan más al desarrollo de los estudiantes que los contenidos planteados en la misma cartilla.

Otra situación al respecto de las cartillas, es que, aunque el Ministerio de Educación Nacional - MEN tiene establecidos unos lineamientos en cuanto al tiempo y los avances en cada asignatura a través de unos materiales complementarios, en temas de desarrollo motriz, matemáticas y conciencia fonológica, en ocasiones este material de apoyo nunca llega a las escuelas.

En todo caso, las maestras manifiestan que la Escuela Nueva es un espacio para la cooperación donde todos apoyan a todos y así se fortalecen los procesos, los niños aprenden a su ritmo por lo que las explicaciones y talleres deben quedar muy claros para ellos, así los niños asimilan los conceptos, su estrategia es vivencial y conectada con los animales, los árboles, las flores, “a esto se le puede sacar mucho beneficio” expresa una de las maestras, y no solo en las áreas de ciencias si no transversal a muchas más asignaturas. Lamentablemente, resaltan que la falta de tecnología es la contraparte en este aspecto.

Continuando con esta metodología, hablan también de una figura importante en las aulas de clase y son *Los Tutores*, estos alumnos de los grados superiores y con buen desempeño, quienes apoyan las actividades académicas de los más pequeños y la organización del material, esta dinámica fortalece la cooperación de la que se habla al inicio de este apartado y promueve la consolidación de lazos de amistad y compañerismo.

Esta metodología según las maestras se complementa con otras que ellas han ido apropiado y van desde la tradicional hasta el empleo de nuevas estrategias y herramientas que ofrece el medio en el que viven; también se habla de la metodología por proyectos que va dando cumplimiento a unos objetivos puntuales y contextualizados, que les permite ver resultados a corto plazo y avanzar en el requerimiento exigido por el MEN, es importante en este punto, destacar que el apoyo de los padres a estos proyectos constante.

Volviendo al modelo pedagógico preponderante las maestras expresan que al respecto no existe una capacitación previa, ni lineamientos para el uso de las cartillas, por lo cual su aplicación corresponde a una interpretación personal desde su formación y experiencias previas en pro de brindar la mejor atención a sus estudiantes. En relación con lo anterior una de las maestras hace la siguiente reflexión,

Si se adaptara la metodología Escuela Nueva³ al contexto real de los alumnos fortaleciéndola con experiencias significativas que les aporten a los alumnos y a sus familias aprendizajes reales y que puedan impactar significativamente en sus entornos a corto y largo plazo seguramente tendríamos muchas más experiencias formativas que destacar, porque la disponibilidad y entrega de los niños de las escuelas rurales es sin fronteras, sin restricciones (Maestra 4, círculos de la palabra).

2.1.3. Experiencia, historias vividas que traspasan la labor docente

En este apartado emergen como subcategorías **el aprendizaje y el conocimiento del entorno**, y de las cuales devienen un cúmulo de historias vividas de las que se sienten orgullosas, o como diría Larrosa situaciones que les han pasado y de las que han aprendido.

Para empezar hablaremos de sus condiciones de vida como maestras rurales, dado que por ejemplo, tener que montarse a lomo de mula durante 6 horas para llegar a su escuela se convierte en una vivencia normal en un entorno con pocas vías de acceso y lleno caminos de herradura. O vivir noches tormentosas en las que permanecían ocultas de una tropa de guerrilleros que buscaban a quien llevarse. Mañanas frías y pantanosas, pensando no solo en ellas, si no en los niños y niñas que tendrían que pasar por todo eso para llegar a su escuela, las inmensas distancias entre las casas y la escuela, las hazañas que tendrían que vivir por falta de un puente, por falta de un camino de rieles, hasta tener que pasar lagunas, humedales y otra

³ Escuela Nueva es un modelo escolarizado de educación formal que busca ofrecer primaria completa a niñas y niños de zonas rurales del país, teniendo en cuenta la heterogeneidad de edades, procesos de aprendizaje y orígenes culturales que se presentan en las escuelas rurales (Ministerio de Educación Nacional, s.f. primer cuadro).

cantidad de accidentes geográficos que encontrarían a su paso para poder llegar a la escuela, a ese sitio que es un punto de encuentro para los estudiantes, su conexión con los amigos y con la maestra y un ambiente que para ellos es enriquecedor, porque es el lugar que fortalece sus saberes y los potencia como conocedores de diversas realidades, que no se comparan con las vivencias en las áreas urbanas.

Así lo expresa una de las maestras,

“La vida se va pasando y nos va dejando una huella indeleble, que nos marca desde el fondo del corazón, las experiencias que se viven son tan profundas que jamás desaparecerán de nuestro corazón” (Maestra 1, círculos de la palabra).

Para todas las participantes de esta investigación, sin lugar a dudas la experiencia de ser maestra rural es trascendental en sus vidas, ya que en su ejercicio experimentan el verdadero valor del servir, de trabajar por los niños que siempre están dispuestos a aprender, y de ser un modelo para sus vidas. Sin embargo, no se pueden desconocer otros recuerdos y emociones que llegan a sus memorias cuando recuerdan sus primeras experiencias, el miedo que tuvieron por no saber con qué se iban a encontrar, la superación de esos miedos, y también las alegrías, el alcance de nuevos retos tanto a nivel personal como laboral y profesional, el amor y el compromiso con esa profesión que en ocasiones fue planeada y otras veces llegó por sorpresa, y que en todo caso las llena de un enorme orgullo.

Respecto a los aprendizajes que emergen del sinnúmero de experiencias con que cuentan las maestras en la ruralidad se destacan; el reconocer cómo funciona la escuela rural y cuáles son los patrones grado a grado que definen el rol de las docentes, o como lo expresa una de las maestras,

“(…) en preescolar es lúdico, en primero y segundo es de paciencia, en tercero y cuarto de compromiso y en quinto de exigencia” (Maestra 1, foto palabra).

Comprender la importancia y diseño de un “aula letrada” o “sitio de interés” que corresponde a un espacio dentro del aula que procura la inmersión de los niños en el mundo de la lectura, de la literatura, y de la escritura, una herramienta indispensable para acompañar el proceso lecto-escrito de los estudiantes; otro aprendizaje destacado lo menciona una de las maestras y se refiere a la flexibilización de las dinámicas de las escuelas, lo cual ejemplifica en el uso del uniforme, dado que en la ruralidad muchas veces pierde sentido, pues las condiciones económicas o incluso climáticas relegan ese tipo de aspectos a un segundo plano.

Finalmente, se destaca como uno de los aprendizajes más importantes se da en el ámbito personal de las maestras, ya que cada una de las experiencias que han vivido las hace más fuertes ante la adversidad, más recursivas, perseverantes, entregadas, generosas, y apasionadas por lo que hacen a diario, al respecto una de las participantes afirma,

“Entendí que ser maestra es entregarse al otro, entregarse con amor y con paciencia para que aprenda que la vida es servir” (Maestra 1, círculos de la palabra)

Aun así, han aprendido a mantener una visión crítica sobre la educación rural, y han reconocido cuales son aquellos aspectos que susceptibles de ser transformados para que esta responda a al contexto del campo,

La segunda subcategoría que emerge de la Experiencia es el **Conocimiento del entorno**, para ilustrar este aspecto una de las maestras relata cómo trabajar en el ámbito rural le ha permitido reconocer a las familias caracterizándolas como humildes, trabajadoras, emprendedoras, luchadoras y defensoras de su territorio, de sus costumbres, su idiosincrasia, a tal punto que, observar a los campesinos cultivar sus tierras, criar el ganado no solo les permite conocer su radio de acción, sino que se convierte en un disfrute y admiración por dichas labores.

De otra parte, las maestras resaltan en esta subcategoría, aquellos detalles que solo comprende quien vive en el campo, esto es, escuchar el canto de las aves cada mañana, el sonido

de los ríos, ver florecer los campos y mirar cómo se madura el café, estos elementos les permiten valorar de forma diferente la experiencia de la docencia e incluso la experiencia misma de vivir a otro ritmo, lo que nutre esa manera particular de entender sus vivencias.

Finalmente, uno de los conocimientos que más destacan en este sentido, es comprender que su práctica docente va más allá de la escuela, pues han entendido que su labor es con la comunidad, más aún en entornos en los que la única presencia estatal real y tangible es la de la maestra, por lo cual se convierten en una autoridad más de esas comunidades; luego de un exigente proceso de adaptación que les enseña que más allá de su saber disciplinar, está conocer con quién viven, con quién trabajan y por ende cómo deben actuar en ese entorno en el que están inmersas en ese momento de sus vidas, fortaleciendo así valores como la cooperación, la humildad, la solidaridad y el amor por el trabajo.

2.1.4. Práctica Pedagógica, reconocer y potenciar capacidades de niñas y niños

La práctica pedagógica entendida como el entramado que tejen las maestras entre los modelos pedagógicos que las orientan, los conceptos de otros campos de saber, los discursos vigentes en su ejercicio, las características sociales del contexto en que se desempeñan, y las prácticas de enseñanza basadas en el saber pedagógico que recoge todos los elementos anteriores, con el objetivo de promover una formación integral en sus estudiantes, es la base para comprender los relatos de las maestras.

Para empezar las participantes enfatizan en las rutinas o rituales cotidianos, dentro de los que se encuentran las dinámicas para iniciar el día, las canciones, el espacio para la oración, la lectura de cuentos o fábulas, el compartir de anécdotas o como una de las maestras lo denomina “secretos para contar”. Todo lo anterior basado en un ejercicio de planeación de las clases que para ellas es indispensable pues insisten en que la programación de actividades con la comunidad debe ser permanente. Parte de esa planeación es también la adecuación de salones con diversos recursos didácticos, textos, información impresa, carteles, carteleras, pared de palabras, lotería de palabras, imágenes, producciones de los niños, laminas, afiches, caricaturas y todo lo que sea útil para acondicionar los espacios interactivos o las aulas letradas.

Dentro de sus prácticas pedagógicas las maestras también destacan una acción que es la de adelantar programas de refuerzo, para que ninguno de los estudiantes se quede atrasado respecto a lo planteado por las guías, estos refuerzos usualmente se concentran en las áreas lectoescritura, la comprensión lectora y las operaciones básicas de matemáticas o pensamiento lógico, así lo ilustra una de las maestras,

“Inicié con los grupos superiores enfatizando en las áreas de comprensión lectora y pensamiento lógico matemático. Y así los niños adquirirían habilidades para poder comprender con más conciencia los talleres que les proponían las guías y los demás proyectos” (Maestra 4, círculos de la palabra).

Lo anterior se encuentra relacionado con una capacidad que fomentan las maestras en sus estudiantes que es el aprendizaje autónomo, pues esto les permite un mejor avance en el desarrollo de las cartillas y en las demás tareas asignadas para cada área, por ello las actividades de refuerzo son fundamentales pues reconocen el proceso particular de cada estudiante y se realiza con el objetivo de que alcance un estilo de trabajo más autónomo. En este sentido, es claro para todas las maestras que las cartillas son de gran importancia para la escuela rural, por ello además de la autonomía es primordial que las maestras conozcan las actividades y estrategias que trae cada guía, para de esta forma solucionar las dudas planteadas por los estudiantes en cada grado, reconociendo que cada uno tiene sus propias exigencias,

“Para cada grado había un trabajo establecido y esa era su meta, lograr terminar el trabajo, las exigencias variaban de acuerdo a la capacidad de cada alumno, pues en mi escuela tenía dos chicos con necesidades educativas especiales, por lo tanto no los evaluaba como a los demás” (Maestra 3, foto palabra)

Al respecto todas las docentes coinciden en afirmar que el trabajo por bloques para desarrollar las cartillas hace que el trabajo sea más productivo.

Ahora bien, un elemento diferencial cuando se habla de la práctica pedagógica en la ruralidad es el trabajo del campo que se concreta en huertas, semilleros, sembradíos en curvas de nivel, y la respectiva cosecha; esto fomenta en los niños el trabajo cooperativo y la interacción con su entorno natural, en esta línea, las maestras insisten en que estos proyectos deben ser transversales a las demás asignaturas, y que se debe emplear un esfuerzo extra para convertirlos en proyectos productivos, como una forma de vincular a las comunidades rurales y afianzar así el sentido de comunidad educativa.

Por último, las maestras resaltan la importancia de la autoformación docente, con el objetivo de afinar las estrategias metodológicas que usa cada una de ellas, las cuales les permiten por un lado, cumplir con los objetivos de aprendizaje; y por otro, permanecer actualizadas frente a su quehacer, integrando por ejemplo el uso de las TIC de una forma novedosa y efectiva.

En torno a la práctica pedagógica emergen dos subcategorías, la primera de ellas titulada el **Quehacer de la maestra**, que se refiere a la gran variedad de roles que atañen a las docentes en la ruralidad y que están lejos de centrarse solo en su quehacer en el aula, puesto que se ha evidenciado como además de maestras, hacen las veces de coordinadoras, porteras, bibliotecarias, incluso cocineras, cuando en la escuela no han asignado la manipuladora de alimentos o jardineras. Lo cual complementan con lo mencionado en el apartado anterior, la planificación y desarrollo de los contenidos, la atención diferencial a cada estudiante y la formación en valores para el fortalecimiento de la comunidad.

De manera que, las aptitudes y actitudes de las maestras frente a su rol son siempre flexibles, pues deben estar listas para asumir estas diversas acciones, como lo menciona una de ellas,

“(...) a diario hago un recorrido por la escuela, reviso los baños, reviso el patio, organizo y remojo el jardín, doy un vistazo a la huerta escolar, Llego a la casa después

de las 2 p.m. descanso, y continuó planeando para el siguiente día” (Maestra 2, Foto palabra).

Sin embargo, allí no se agota su labor pues una de ellas específica que también se trata de

“(…) recibir y dar abrazos y sonrisas, hablar, consolar, reflexionar, vivir sus emociones a diario y es crecer a su lado” (Maestra 2, círculos de la palabra).

Es así como el quehacer de la maestra rural además de ser flexible, no se trata solo de habilidades físicas o mentales específicas, sino una disposición emocional que ponen al servicio de otros, lo que conlleva a la segunda subcategoría, **la Creatividad**, aquí las maestras cuentan como en cada una de las cosas que hacen intentan innovar, hacer cada cosa de una manera diferente, renovar sus clases para que sean más placenteras, hablan de la máxima explotación de los recursos existentes en la escuela o en casa de los estudiantes, y no se trata sólo de recursos físicos, explican también como aprovechan al máximo sus propios recursos intelectuales, al elaborar material didáctico con elementos reciclables o cuando adaptan los proyectos educativos a los contextos rurales para que así se conviertan en proyectos que impliquen verdaderos aprendizajes significativos. Así la creatividad, es un elemento esencial para el logro de los objetivos que se plantea cada maestra en su escuela, con sus estudiantes y comunidad.

2.1.5. Maestra Rural, una vida que se transforma

Aunque la noción de maestra rural es bastante diversa, pues está directamente relacionada con las experiencias y aprendizajes que cada una de ellas ha vivido a lo largo de sus años de servicio, se han logrado identificar las siguientes perspectivas al respecto:

La definición más sobresaliente tiene que ver con las capacidades de las docentes para enfrentar las adversidades que significan el trabajo en la ruralidad, como lo expresa una de ellas,

“Ser maestra rural para mi representa la mayor oportunidad para convertir las debilidades en oportunidades, es enfrentarme cada día a nuevos desafíos, es trabajar muy de la mano con el entorno y nuestros recursos naturales” (Maestra 2, círculos de la palabra)

Otra docente destaca que estas virtudes no serían posibles si no existiese una verdadera vocación para usar los recursos de forma creativa y valorar desde las cosas más pequeñas hasta las más importantes como lo es la familia, una vocación que se nutre del amor a niños y el compromiso con las comunidades, un aspecto que le permite a las maestras olvidarse de las incomodidades y la ausencia de sus propias familias.

Otra mirada sobre este concepto es ilustrada por una de las participantes,

Ser maestra Rural es mucho más de lo que pueda expresar en unas cuantas líneas. Ser maestra es ser parte de aquellos niños y niñas que no tiene las posibilidades que tienen los niños y niñas de la ciudad, es enseñarles que la vida es un abanico de grandes oportunidades donde todos cabemos y donde solo cada uno de nosotros sin importar el lugar donde estemos podremos salir adelante (Maestra 1, círculos de la palabra).

Esta perspectiva ilustra un compromiso auténtico con las comunidades campesinas, reconociendo el papel que juega la educación en la reducción de las brechas que producen la desigualdad entre las personas, con la confianza puesta en la capacidad de cada sujeto para transformar su vida y su contexto.

Un elemento que bien complementa la óptica anterior es expresado por otra docente,

“Ser maestra rural va más allá de solo enseñar... es ser parte activa de la vida de la vereda, de cada uno de sus retos, logros y dificultades, significa ser apoyo, voz, voto y cabeza de las personas, significa ser la mediadora entre la alcaldía y la comunidad,

mejor dicho, ser maestra rural es ser un ser integral al servicio de la vereda que acompaña los procesos de esta” (Maestra 3, círculos de la palabra).

En este caso, el compromiso involucra profundamente a las docentes haciendo que su rol se expanda a otros escenarios de participación comunitaria, en este caso, la maestra rural se vuelve puente e interlocución con el Estado.

Dos de las maestras participantes llevan el concepto de maestra rural a un ámbito más personal afirmando que,

“Para mi ser MAESTRA RURAL es tener una de las profesiones más dignificantes, humanas y gratificantes del ser humano”, “Ser maestra rural me ha dignificado en todas las dimensiones de mí ser Integral y me siento mejor ser humano” (Maestra 4, círculos de la palabra).

En esta línea de pensamiento, otra docente habla de la riqueza de experiencias que nutren el ser docente,

“No existe en el mundo un maestro que pueda contar más experiencias que el maestro de escuela rural, uno vive a plenitud cada una de las experiencias de los encuentros con los alumnos y con los padres de familia” (Maestra 1, círculos de la palabra).

Estas reflexiones, aunque consideran el contexto, llevan el concepto a la esfera de lo subjetivo, en el que se implican la integralidad y experiencia de ser con los otros en la ruralidad.

Para terminar, y aunque la mayoría de las maestras tiene una mirada favorable y esperanzadora sobre lo que implica ser maestra en la ruralidad, otras miradas más críticas muestran su dura realidad, que implica la escasa capacitación y preparación, en un ambiente con pocos materiales, muchas veces lejos de la familia. En este sentido, una de las maestras recuerda,

(...) la verdad es que tuve un choque con la realidad, me enfrenté a algo que resulto ser totalmente desconocido para mí, me dio mucho miedo de no ser capaz de hacer mi trabajo como era, estuve sola y muy preocupada por ser responsable de una cantidad de cosas que se manejaban, en ese momento no sabía por dónde ni como iniciar, me sentía perdida. (Maestra 2, Círculo de la palabra)

Por ende, se puede afirmar que la noción de maestra rural además de diversa es dicotómica, porque a la riqueza de la ruralidad del país se enfrentan las duras condiciones en las que viven los campesinos, que junto con las maestras se han enfrentado a las más duras adversidades por cuenta de actores de diversa índole, intentando hacer realidad las promesas de la educación como lo son, disminuir las brechas sociales y mejorar las condiciones de la población.

“Entender que el papel del maestro va más allá de solo dar clase y eso es vital al interior de una comunidad rural lejana y apartada” (Maestra 3, círculos de la palabra)

“Aprendí que es la escuela y el profesor los que se deben amoldar a la realidad de la vereda y no al revés” (Maestra 3, círculos de la palabra)

Una de las subcategorías emergentes en este último apartado es el de **Ser maestra**, esta noción se profundiza desde los significados que las maestras otorgan a su profesión de manera general, intentando desligar un poco el contexto, aunque se sabe que el contexto en este sentido ha sido determinante. Al igual que en el apartado anterior, las expresiones de las maestras destacan sus valores, capacidades y conocimientos para enfrentar los desafíos que implica la profesión docente, así lo confirma una de las maestras,

Ser maestra te obliga a salir de tu zona de confort, la lidiar con los problemas de otras personas, te obliga a vivir situaciones de toda índole, pero con todo y eso quieres seguir haciendo lo que haces, y quieres seguir dando lo mejor de ti como maestra. (Maestra 1, Círculo de la palabra)

Por otra parte, una de las participantes define su profesión desde el lugar que representa en la comunidad,

“Me enfrente sola como todos a un millón de retos que incluían los propios y los de la comunidad, pero definitivamente ser maestra rural ha sido sin duda alguna la experiencia más enriquecedora de mi carrera” (Maestra 3, Círculo de la palabra)

Ese lugar trascendental, lejos de plantearse como un estatus inalcanzable reta a las docentes a ser un ejemplo potenciar las capacidades de los estudiantes asumir la responsabilidad de mejorar o como lo expresa una docente,

“Yo no soy perfecta soy humana y como tal tengo debilidades y cometo errores y pido a Dios que me guie y oriente para asumirlos con humildad y fortalecerme en lo que tengo falencias” (Maestra 4, círculos de la palabra).

Se puede señalar en la segunda subcategoría **Sentir de la maestra**, cuáles son las motivaciones de su ejercicio a partir de cuatro elementos, el primero y a la vez más destacado es el lugar de los niños y niñas al interior de su práctica pedagógica, así lo enuncian dos de las docentes,

“[...] son el motor de mi trabajo, son la razón por la cual me levanto cada día con las ganas y la energía de ir a la escuela y entregar a esos pequeños seres todo lo que somos capaz de dar” (Maestra 1, Foto palabra)

“Es escuchar a tus estudiantes, emocionarte con sus nuevos aprendizajes, creer en sus procesos y capacidades, saber que son diferentes, únicos y especiales, que cada uno es un mundo por conocer” (Maestra 2, círculos de la palabra).

En esa labor de ser maestra han aprendido sobre las diferencias e individualidades de cada niño, incluso de cada grupo,

“unos son más juiciosos, otros aprender de manera más lenta, otros son más hábiles con las matemáticas, otros con los dibujos, otros con la lectura y cada uno es un mundo irrepetible, y a todos entrega su amor con la mejor disposición del mundo” (Maestra 2, Foto palabra)

En este sentido, como maestras sienten una gran responsabilidad porque en cierta medida de ellas depende el futuro de esos niños, por eso saben que cada día debe aflorar de ellas su mejor versión, para lograr que sus estudiantes aprendan en un ambiente alegre y afectivo.

El segundo corresponde a la importancia de las familias, quienes las acompañan y motivan cada día a estar allí, pues valoran su trabajo, y las animan en los momentos de crisis, son las familias un componente determinante en cada una de las decisiones que toman en su vida profesional.

El tercero, la experiencia que han ganado, el camino que han recorrido para el desarrollo de su labor, pues para ellas el aula de clase es un espacio de aprendizaje que disfrutan y valoran cada día, su labor no es sólo cumplir con un trabajo, sino hacer un aporte a una comunidad que las valora, ser maestras para ellas es una experiencia que atravesó su vida de una manera positiva

y les enseñó a sobrevivir a las adversidades, a preguntarse todo lo que pasa a su alrededor; lo anterior se muestra en palabras de una maestra,

“El ser maestro es un acto de amor que solo los que tenemos vocación podremos entender” (Maestra 1, círculos de la palabra).

Esa vocación cada día les permite ser más fuertes, resilientes y empoderadas de su labor, ya que como lo indica otra de las participantes,

“Hice lo mejor que pude, cometí errores y peque por inocente pero no me arrepiento de lo vivido, jamás en la vida viví una experiencia tan maravillosa, retadora, feliz y de tanto aprendizaje como en la escuela nueva, creo firmemente que todos los licenciados la deberían vivir para tener una visión realmente completa de la educación en Colombia”
(Maestra3, círculos de la palabra).

Finalmente, otra de ellas expresa que ser maestra es su esencia, lo que la hace feliz, que nunca pensó en otra profesión, pues

“Si me dieran a escoger entre muchas profesiones, hoy mañana y siempre solo desearía ser maestra” (Maestra 1, foto palabra).

El cuarto elemento es el lugar del ámbito rural en su práctica como contexto altamente diverso y retador, dado que para ellas

“Es una alegría llegar a la escuela y desde este lugar observar el paisaje y ver salir el sol, y es más emocionante llegar y que tus estudiantes te reciban con un abrazo y con una gran sonrisa” (Maestra 2, Círculo de la palabra)

Igualmente sienten que a su camino aún le falta mucho por recorrer, por aprender, pero todas dan gracias por estar allí, porque la vida les haya permitido vivir la experiencia de ser maestras rurales, se sienten en lugares perfectos, bonitos, tranquilos, con paisajes únicos, y rodeados de una comunidad educativa maravillosa y agradecida.

De otro lado, en su sentir está el reclamo por una mayor atención al sector rural y lo expresan de una manera tranquila pero urgente, hablan de mejorar las estrategias pedagógicas, y demandan más atención por parte del gobierno, pues sólo así se logrará una educación de calidad en el sector rural.

Finalmente, no se quejan, pero saben que, si hubiese más apoyo con las tareas de la escuela, ellas podrían dedicar más tiempo a la educación de los estudiantes, siente que la educación rural requiere una reforma profunda.

Para terminar, se presenta la categoría de **Historia de Vida de la Maestra**, inicialmente contando que, dos de ellas iniciaron su vida laboral como maestras rurales muy jóvenes, es decir antes de los 20 años, recién egresadas de la normal, se iniciaron en escuelas rurales muy apartadas de los cascos urbanos.

Una de ellas en Urabá, donde llegar a la escuela le implicaba, viajar en chivero, a lomo de mula y caminata. Vivía en un caserío y solo salía una vez al mes, trabajaba en una escuela sin agua, sin luz, de paja y madera, donde los pupitres eran tablones de madera, el traslado del lugar donde vivía a la escuela era de dos 2 horas diarias de camino, sorteando la vegetación y los animales salvajes, era una rutina difícil, pero nunca desistió de estar allí, de apoyar esa comunidad que tanto la necesitaba.

Posteriormente fue trasladada al municipio de Salgar, allí llegó a una escuela donde tenía que montar a caballo por seis horas desde un punto llamado Peñalisa que era donde la dejaba el bus que iba desde Medellín, allí permaneció durante 6 años, y menciona que *“por un milagro de la virgen María Auxiliadora”* (Maestra 1, Foto palabra) fue trasladada al municipio de Sabaneta a una pequeña escuela rural en la vereda San José, allí todo fue un poco más fácil, lo más duro era

llegar a la escuela por una loma bastante empinada de poco más de una hora, en esa época aún no había servicio de transporte hacia las veredas, pero eso era mínimo para lo que le había tocado vivir en sus anteriores experiencias, a pesar de estar más cerca del borde urbano las carencias eran las mismas en el tema de materiales, insumos y apoyo gubernamental.

La otra maestra tuvo que elegir una escuela rural por su puntaje en el concurso docente, fue así como llegó al municipio de Salgar, a una escuela que quedaba a una hora y media en chiva de la cabecera municipal, en un lugar apartado y con condiciones bastante incómodas, sin embargo allí paso 3 años de su vida, trabajando con una comunidad ansiosa de saberes y lo más importante aprendiendo de la dinámica de Escuela Nueva que para ella era algo totalmente nuevo y que le correspondió por azares de la vida, de allí fue trasladada a Jericó, lugar donde actualmente se desempeña, dice que fue la mejor noticia de su vida, allí estaba su familia y la escuela quedaba a solo a una hora de camino en un chivero, es decir, que podía vivir en su casa familiar y viajar todos los días a su escuela, menciona que estando allí decidió cualificar su labor como maestra e inicio su formación como licenciada, posteriormente hizo una especialización. (Maestra 2, Foto palabra)

Otra de las maestras participantes inicia sus labores en colegios privados y sector público pero en zonas urbanas, siempre quiso ser reeducadora pero dice que la vida la llevó por caminos que no esperaba y termino siendo educadora, por un traslado de lugar de vivienda con su familia le ofrecieron un puesto en una escuela rural en el municipio del Retiro, es ahí donde inicia su labor como maestra rural, siempre pensó que ser maestra rural era estar muy lejos de todo, pero cuando le ofrecieron esa posibilidad no dudó en aceptarlo, lo que no sabía era lo que le esperaba y el cambio de metodología que tendría que asumir, pero al igual que las demás se enamoró, de sus alumnos, de la comunidad y del buen trato que le dan las comunidades rurales a la maestra de la escuela. Esta maestra afirma,

“Llegar a la ruralidad fue más un asunto fortuito más que otra cosa, jamás pensé trabajar en Escuela Nueva era lejano para mi... pero cuando me ofrecieron la

posibilidad dije sí, sin dudar y sin saber en qué me iba a meter” (Maestra 3, círculos de la palabra).

La última maestra cuenta que todo se dio de una manera muy tranquila, llegó a la educación rural después de haber pasado también por la escuela privada urbana, arribó a una pequeña escuela en las afueras del municipio de Marinilla, que es el sitio donde ella residía con su familia, una escuela rodeada de muchas personas que querían aportar al bienestar de los niños, y en la cual ella siempre es apoyo no sólo para los estudiantes sino para la comunidad en general, su historia está marcada por una comunidad que colabora. A pesar de estar cerca a su casa familiar y a la zona urbana y con todas las comodidades la falta de recursos y de apoyo Estatal permanece, frente a esta situación la maestra optó por buscar ese apoyo externo, por hacer las gestiones necesarias que hasta la fecha le han dado buenos resultados, ella está próxima a jubilarse y agradece a la vida haberle permitido vivir esta experiencia. (Maestra 4, Foto palabra)

De las anteriores historias se destacan elementos comunes y también diferenciales, la forma en que toman la decisión de ser maestras y el tipo de escuelas en las que han trabajado es un aspecto que las diferencia, sin embargo, es lamentable, observar como las condiciones precarias de la educación rural permanecen en los diferentes contextos, incluso cerca de las zonas urbanas.

Aunque este es un aspecto que ha fortalecido la práctica pedagógica de las maestras, es un tema que se convierte en una exigencia para el Estado; las comunidades rurales como bien lo expresan las maestras están acostumbradas a trabajar juntas, a apoyar los procesos e involucrarse en las actividades de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes, por ello merecen y demandan más atención estatal, pues terminan asumiendo obligaciones que no deberían corresponderle ni a las familias ni a las docentes, quienes lejos de asumir su rol como algo transitorio, tomaron la decisión de ser maestras rurales para toda su vida incluso cuando eso les significó experimentar la adversidad durante varios años, así lo ilustra una de ellas,

“Hoy cuando devuelvo la película de mi vida en los inicios de ser maestra rural, reconozco el verdadero valor de servir a la comunidad, de trabajar por niñas y niños sedientos de saber, de ese saber que solo se consigue en los libros, porque el saber de su entorno esta dado para que ellos lo aprendan sin necesidad de ir a la escuela” (maestra 1, círculos de la palabra).

Finalmente un elemento que se quiere destacar en este apartado y que se planteó en el párrafo anterior es el del **Compromiso**, no solo el de las maestras, sino sobre todo el de las comunidades y dentro de ellas los estudiantes, un fuerte vínculo que asumen con la educación rural, las maestras destacan el compromiso de los estudiantes cuando llegan a sus aulas de clase y están todos ahí esperándola y ansiosos de iniciar el día, otro ejemplo lo puntualizan cuando finaliza la jornada y las labores de aseo no son una carga para los niños, por el contrario es una rutina de cuidado de su espacio para procurar la vivencia de experiencias más gratas para ellos.

De otra parte, mencionan que ellas como maestras están absolutamente comprometidas con los procesos, con mejorar cada día el aprendizaje de los niños y mantener una sana convivencia. Por último, se destaca el apoyo entre los miembros de la comunidad educativa, y el compromiso de los padres que siempre están atentos, prestos a apoyar y a sacar adelante cualquier proyecto que se proponga desde la escuela. Este compromiso es un aspecto transversal y esencial para el proceso educativo de los estudiantes y el fortalecimiento de las comunidades, sin este elemento, las precariedades de la educación rural tendrían aún más peso e impedirían por completo la educación de cientos de niños y niñas campesinas.

2.2. Conclusiones

Tras haber recogido las voces y narrativas de las maestras rurales en torno a la calidad educativa, y en general después del desarrollo de todo el proyecto de investigación, es posible identificar tres grandes conclusiones del mismo:

En primer lugar, es necesario destacar que las cuatro maestras rurales consultadas reconocen la calidad educativa desde los procesos y acciones que tienen lugar al interior de la escuela, y que involucran de manera directa a dos de los actores centrales del proceso educativo (maestra y estudiante); de manera tal que la calidad para ellas tiene que ver con el desarrollo de capacidades, con las condiciones de acceso y permanencia, y con la práctica pedagógica.

Al respecto, es importante comprender que tal y como lo plantea Casassus, no existe una sola definición de calidad educativa, pues es una noción que se construye social e históricamente a través del lenguaje, y en este caso desde las experiencias cotidianas que las maestras viven dentro de la escuela. En ese sentido, es posible explicitar que las concepciones de calidad educativa de las maestras rurales sujeto de esta investigación, y las reflexiones que construyen alrededor de las mismas, tienen total relación con los tres componentes propuestos por Casassus para observar dicha calidad: planeación, procesos y resultados.

Es así como la *planeación* es un elemento que las maestras reconocen como vital para el desarrollo de prácticas pedagógicas coherentes con la realidad y las necesidades de los estudiantes del ámbito rural, así como con el fortalecimiento de habilidades y capacidades que les permitan aportar en su comunidad y en su entorno. En tanto les permite programar actividades, disponer el ambiente de aprendizaje, promover experiencias de interacción, entre otras.

Por su parte, la calidad a través de los *procesos* puede ligarse con la especificidad que comparten las maestras respecto al desarrollo de sus prácticas pedagógicas, en donde se evidencia la pauta que busca brindar la cartilla del modelo Escuela Nueva para el trabajo en el aula, articulada con proyectos pedagógicos que fomentan el trabajo en el campo a través de huertas, sembradíos, semilleros, etc. acciones que posibilitan la interacción con el entorno y la vinculación de las familias. Cabe destacar desde esta perspectiva de calidad, que la cartilla no es suficiente en contenidos, tiempos de desarrollo y materiales, pues las maestras enuncian que nunca recibieron formación para aplicarla, las necesidades de los estudiantes superan el abordaje de la cartilla, y los recursos complementarios que deben desarrollarse con ella, no llegan a las escuelas.

Finalmente, la calidad entendida desde los *resultados* se conecta de manera directa con la comprensión que tienen las maestras sobre el impacto que tiene para la vida de los estudiantes del ámbito rural y para sus familias, la culminación exitosa de su formación básica, en tanto se constituye en oportunidad de análisis, intervención y transformación de su realidad, así como de la exigencia de derechos. Por lo que vale la pena destacar el cuestionamiento que las propias maestras se hacen respecto a las limitaciones que las cartillas pueden tener para potenciar los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas.

De manera que, la calidad educativa en la educación rural está permeada por factores internos y externos a la escuela, que ponen en el centro del proceso a la maestra como aquella que logra sortear las dificultades, asumir las deficiencias y construir nuevas posibilidades para que los niños y niñas permanezcan en la escuela, y adquieran aprendizajes que puedan servirles para la vida.

Una segunda conclusión, relacionada con el segundo objetivo específico de la investigación, permite reconocer que las prácticas pedagógicas de las maestras en la ruralidad pueden estar constituidas por seis elementos:

- Un uso constante de la cartilla definida por el Ministerio de Educación Nacional, como derrotero central de los contenidos que deben abordarse con los niños y las niñas, reconociendo que en su aplicación existen falencias importantes de pertinencia, tiempo y recursos.
- El acompañamiento y apoyo de entes externos a la escuela (familia, comunidad, entidades) como posibilidad para que las maestras fortalezcan iniciativas y procesos pedagógicos, a partir de estrategias que realimentan su práctica y brindan herramientas para hacer del aprendizaje un proceso lúdico y divertido.
- El desarrollo de proyectos pedagógicos innovadores y coherentes con el entorno rural, que además de conectar a los estudiantes con la vivencia propia del campo, aportan en la formación de habilidades socioemocionales.

- Estas últimas reconocidas por las maestras como un elemento central en sus prácticas, en tanto consideran y asumen que el rol de la maestra no se limita a la presentación de contenidos, sino que se enfoca en un ejercicio de acompañamiento y orientación que impacta la formación del estudiante como sujeto.
- La realización de programas y acciones de nivelación y refuerzo de los estudiantes en las áreas básicas como lectoescritura y matemáticas, a fin de lograr mayores avances en sus procesos educativos, y de fomentar el aprendizaje autónomo en ellos, como posibilidad para que la maestra y el propio estudiante conozcan su estilo y ritmo de aprendizaje.
- El quehacer de la maestra relacionado con los múltiples roles y actividades que se le atañen desde la ruralidad y que van más allá del espacio pedagógico, la llevan a desafiar su lugar y les permite a los niños y a las niñas reconocerla como una persona cercana, cuidadora, con gran disposición emocional y flexibilidad.

A partir de estos elementos, es posible comprender que la práctica pedagógica en la educación rural contempla y desarrolla los diferentes elementos que Olga Lucía Zuluaga referencia para ella, en diálogo constante con el saber pedagógico. En primer lugar, cuentan con un *modelo pedagógico* particular que orienta y da lineamientos sobre el desarrollo del proceso pedagógico (Escuela Nueva), y que incide de manera directa en las acciones que la maestra adelanta con los niños y niñas dentro y fuera del aula. En segundo lugar, las maestras al tener en su trasegar académico y laboral, diferentes experiencias en diversos contextos escolares traen consigo *conceptos de otros campos de saber*, que les permiten adecuar los contenidos y las actividades a la realidad y a las necesidades de los estudiantes.

Una tercera situación, es que al ser un espacio rural con una única maestra para todos los grados, los *discursos* que predominan en la escuela son los de la maestra, los estudiantes y los padres de familia, pues estos últimos se vinculan de manera directa al proceso de formación, y acompañan desde sus comprensiones, imaginarios y expectativas la práctica pedagógica. En cuarto lugar, la escuela está en medio de las dinámicas propias de una comunidad rural que ve en ella la posibilidad de dar a los niños y niñas, herramientas para ayudar al progreso del campo; por ende a la maestra se le suele *caracterizar socialmente* como un apoyo y como una mediadora entre la comunidad y las entidades gubernamentales,

para lograr que las necesidades de la primera se escuchen y se puedan llevar a cabo los diferentes procesos que se requieren para el mejoramiento de su calidad de vida.

Finalmente, *las prácticas de enseñanza*, están permeadas por las experiencias, reflexiones, iniciativas y comprensiones que las maestras tienen y construyen a diario en la escuela, las cuales en el ámbito rural traspasan la propia vida, pues no se limitan al trabajo dentro del aula, sino que les exige repensarse su lugar como parte de una comunidad que si bien tiene puestas sus esperanzas en la educación como oportunidad para avanzar y disminuir brechas sociales, también se enfrenta a las adversidades que genera el abandono del Estado, y las acciones de múltiples actores con intereses propios.

La tercera y última conclusión, tiene que ver con los significados que las maestras han otorgado a su rol en la ruralidad, las motivaciones que tienen para ejercerlo y como este ha transformado sus historias de vida. En primera medida, para las maestras desempeñarse en el ámbito rural ha sido una experiencia gratificante y poderosa, que les ha permitido aprender a sortear y enfrentar múltiples adversidades con lo que tienen en el entorno; sumado a ello, ser maestra rural les ha permitido identificar que realmente cuentan con vocación para ser maestras y para asumir un compromiso directo con la transformación de la vida de los niños y las niñas, e incluso de sus familias; así como reconocer la riqueza que tiene ser y ser con los otros en el espacio rural.

En relación con las motivaciones, las maestras son claras en destacar que aquello que las lleva a ejercer cada día su labor con total convicción son los niños y las niñas, y la posibilidad de compartir y aprender de y con ellos. Así mismo, el apoyo que les brindan las familias para no desfallecer en este compromiso, pues valoran sus esfuerzos y las acompañan en los momentos de crisis. Y la posibilidad que les brinda la ruralidad de retarse permanentemente y de descubrir sus propias capacidades.

Finalmente, y como uno de los elementos más gratificantes de este proyecto, es el haber podido escuchar a las maestras relatar como su labor en el espacio rural ha

transformado sus vidas, ha trastocado sus historias y les ha permitido dignificar su profesión e incluso quienes son:

“Para mi ser MAESTRA RURAL es tener una de las profesiones más dignificantes, humanas y gratificantes del ser humano” ... “Ser maestra rural me ha dignificado en todas las dimensiones de mi ser integral y me siento mejor ser humano” (Maestra 4, círculos de la palabra)

3. Productos generados

3.1.Publicaciones

Resultado/producto esperado	Indicador	Beneficiario
Propuesta educativa: En red con la ruralidad	Comunidad educativa auto capacitada/material sitio web	Comunidad educativa (La comunidad educativa rural, es una población amplia, pues el interés no es limitar la propuesta únicamente a los docentes, sino incluir a los estudiantes y familias implicadas en el acto educativo)
Artículo académico: Una mirada a la calidad educativa desde las prácticas pedagógicas y la experiencia de maestras rurales	Artículo publicable construido y aprobado	Comunidad educativa de escuelas rurales Maestras partícipes del proceso investigativo
Artículo reflexivo: La calidad educativa, un concepto inacabado	Artículo publicable construido y aprobado	Comunidad educativa

Tabla 3. Publicaciones esperadas de la investigación. Fuente: CINDE

3.2. Diseminación

Resultado/producto esperado	Indicador	Beneficiario
Socialización de los hallazgos y conclusiones de la investigación	Comunidad educativa del sector rural fortalecida con las experiencias de 4 maestras rurales	Comunidad educativa escuelas rurales

Tabla 4. Acciones de diseminación de la investigación Fuente: CINDE

3.3. Aplicaciones para el desarrollo

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
Con el diseño e implementación de una plataforma virtual se espera que las comunidades educativas rurales se auto capaciten y formen con el fin de mejorar la calidad educativa en su entorno	Corto	Capacitaciones Comunidad empoderada de temas de interés académico y social	Implementación a través de plataforma virtual de ADIDA

Tabla 5. Aplicaciones para el desarrollo de la investigación. Fuente: CINDE

Referencias

- Acosta, C. (2019). La experiencia de ser maestros en contextos de ruralidad en la IER El Filo de Damaquiel, municipio de San Juan de Urabá. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia.
- Asamblea Departamental de Antioquia. (2020). Plan de Desarrollo Unidos por la Vida 2020-2023. Disponible en https://plandesarrollo.antioquia.gov.co/archivo/PlanDesarrolloUNIDOS_VF-comprimido-min.pdf
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Colombia: Emfasar.
- Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 14(48), 121-158. Doi: <http://dx.doi.org/10.26457/recein.v14i48.1486>
- Barrera, M. D. (2014). *La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad*. Bogotá: Fedesarrollo.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003
- Bolívar, A. (2011). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. En J. González, *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire* (págs. 59-96). Disponible en https://www.researchgate.net/publication/286848300_La_investigacion_biografica_narrativa_en_el_desarrollo_e_identidad_profesional_del_profesorado

- Cárcamo, H. (2016). Microcentros de escuelas rurales de la Provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad. *Sinéctica*, (47). Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/639>
- Casassus, J. (2000). *Poder, lenguaje y calidad de la educación*. Santiago: Proyecto Principal de Educación.
- Congreso de la República. (1994). Ley General de Educación. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Cuesta, Ó. (2008). Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 8(15), 89-102. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1002/100212243007.pdf>
- Da Trinidad, Y., & López, Y. (2015). La Hermenéutica en el Pensamiento de Wilhelm Dilthey. *Griot – Revista de Filosofía*, 11(1), 324-341. Disponible en <http://oaji.net/articles/2015/2742-1451076947.pdf>
- Duque, P., Rodríguez, J., & Vallejo, S. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Manizales: Universidad de Manizales – CINDE. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Fundación Compartir. (2019). Resumen Ejecutivo Docencia Rural en Colombia: Educar para la Paz en medio del Conflicto Armado. Disponible en <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/resumen-ejecutivo-docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf>

- Fundación Proantioquia. (2018). Estado de la Educación en Antioquia. Disponible en https://www.proantioquia.org.co/wp-content/uploads/2019/01/2018_Estado-de-la-Educaci%C3%B3n-en-Antioquia.pdf
- Galaz, C. (2018). Educación de calidad: política pública y percepciones de docentes de escuelas rurales multigrado. (Tesis de maestría). Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile. Disponible en <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/23849/MGPTGalazS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, A. (2016). El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural. (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1079/TO-19901.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Herrera, L y Buitrago, R. (2015). Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado. *Praxis & Sabe*, 6 (12), 169-190. Disponible en https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/3768
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología*, 19, 87-112. Disponible en http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf
- Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipio y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de la Salle*, 117-136. Disponible en <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=ruls>
- Mendoza, C. (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *Geoenseñanza*, 9 (2), pp. 169-178. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36090203>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). <https://www.mineduccion.gov.co>. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-329722.html?_noredirect=1

Montes, M. (2008). El docente como factor de calidad de la educación. Una mirada desde el plan sectorial de educación Bogotá una gran escuela. Estudio de caso en la localidad de Sumapaz D.C. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Disponible en https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1810/MontesVillegas_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moreno, Y., Pardo, A. y Román, B. (2018). Representaciones Sociales sobre calidad educativa en el Centro Educativo Castilla La Nueva, sede El Progreso. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Disponible en <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2442/MorenoEspitia-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ricoeur, P. (1997). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. En *Horizontes de relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur* (p. 479-495). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/225/22298_Ep%C3%ADlogo.%20narratividad%20fenomenolog%C3%ADa%20y%20hermen%C3%A9utica.pdf?sequence=1

Rodríguez, C. (2019). *La participación como experiencia, una mirada desde subjetividades de niños y niñas*. Tesis doctoral. Universidad de Manizales. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico, la relación fundante. *Educación y Ciudad*(12), 12-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705028>

Zuluaga, O. (2005). Foucault: Una lectura desde la práctica pedagógica. En H. Suárez, *Foucault, la pedagogía y la educación pensar de otro modo* (págs. 11-38). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES

La presente investigación es conducida por Adriana María Arroyave, estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE-Universidad de Manizales.

La meta de este estudio es indagar y conocer sobre la calidad educativa en contextos rurales. Si usted accede a participar en este estudio se le pedirá responder a preguntas en entrevistas abiertas, al igual que la solicitud de fotografías a las profesoras en diferentes contextos que puedan aportar a la investigación. De ante mano se aclara que las conversaciones dadas durante estas sesiones se grabarán, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria, la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación, igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique de ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento, he sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Nombre del Participante: Constanza Morales Martinez

Cedula de Ciudadanía: 43'578.689 de Medellin

Firma del Participante: AMORAL

Anexo 2. Estructura de actividades - trabajo de campo

TRABAJO DE CAMPO

ENCUENTROS CON LAS MAESTRAS

OBJETIVO	ACTIVIDAD	PREVIO ACTIVIDAD	TECNICA INTERACTIVA	MATERIALES
Reconocer el equipo de trabajo, las 4 maestras y la investigadora	<p>Reconociéndonos:</p> <p>Cada maestra preparará una presentación de sí misma, teniendo en cuenta lo siguiente:</p> <p>Una fotografía que la represente a nivel personal y una a nivel laboral, su nombre completo, su edad, su formación profesional y que títulos ha obtenido, experiencia académica, años de experiencia en educación rural, tareas que desempeña en su quehacer pedagógico. Así mismo contará sobre el proyecto educativo institucional y si participó en su construcción.</p>	Se le enviará a cada una, vía correo electrónico, una tarjeta de invitación a la participación en la actividad, contándole de una manera corta y concisa en que consiste el proyecto, y lo que debe preparar para el primer encuentro	Foto palabra	<ul style="list-style-type: none"> • Cartas enviadas con antelación • Computador para conexión en la sesión • Fotografías de las maestras • Plataforma Zoom
Analizar las	Llego una carta...	Al día siguiente de la actividad anterior se les enviará la carta, la cual es		<ul style="list-style-type: none"> • Carta virtual • Computador para conexión en la sesión

<p>concepciones que tienen las maestras frente a la calidad educativa en la educación rural.</p>	<p>Por medio de una carta las maestras relatarán:</p> <ul style="list-style-type: none"> •¿Qué significa para ellas ser maestras? •¿Cómo conciben la calidad educativa en el sector rural? •Nos contarán como en su experiencia de docente rural integran la calidad educativa en sus clases •¿Cómo hacen posible que la calidad educativa sea un componente en cada una de sus vivencias? <p>En la sesión cada una leerá su carta y al final haremos una puesta en común</p>	<p>iniciada por la investigadora para que cada maestra la termine.</p>	<p>Círculos de la palabra</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma Zoom
<p>Reconocer los elementos constitutivos de las prácticas pedagógicas asumidas por las maestras, a partir de sus concepciones de calidad.</p>	<p>Reconociéndonos en el aula y fuera de ella</p> <p>Cada una de las maestras elaborará un escrito que combinará con fotografías del quehacer diario con los chicos, contándonos:</p>	<p>Se enviarán a las maestras las indicaciones y pautas para la elaboración del escrito, con las preguntas definidas para ello.</p>	<p>Foto palabra</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografías aportadas por las docentes para complementar el escrito • Escrito elaborado por cada una • Computador para la sesión • Plataforma Zoom

	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué significa para ella la calidad educativa?• ¿Cómo es su día a día y de qué manera imparte la educación en el aula?• ¿Cuáles son las exigencias para los niños en cada grado?• ¿Cómo se abordan las temáticas? ¿Qué tiempo utiliza para cada asignatura y cuál es la metodología que usa para cada una?• ¿A qué materias les hace más énfasis?• ¿Existe una directriz para cada asignatura, si es así la cumplen o tienen su propia estrategia educativa?• ¿La evaluación es un tema estandarizado o como se desarrolla? <p>También nos contarán como es su experiencia con el entorno educativo, padres de familia comunidad, administraciones municipales, espacios externos de la escuela, y ¿De qué forma estos se integran con la educación que reciben los niños en el día a día?</p>			
--	--	--	--	--

<p>Develar los sentidos otorgados por las maestras a las prácticas pedagógicas en relación con la calidad educativa en la educación rural.</p>	<p>Sentido de ser maestra rural</p> <p>Cada una de las maestras nos contará su experiencia desde la llegada a la escuela donde actualmente laboran.</p> <p>Nos contarán:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo ha impactado su vida el ser maestra rural? • ¿Cómo vive el día a día en la escuela? • ¿Cómo la experiencia diaria traspasa su vida personal? • ¿Qué significado tiene para ella ser maestra rural? • ¿Cuáles han sido sus mayores aprendizajes? 	<p>Se les enviará el inicio de la historia con el nombre de cada una dándoles motivación para empezar a contarnos su experiencia</p>	<p>Círculos de la palabra</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La historia que cada una completará • Computador para la sesión • Plataforma Zoom
<p>Cerrar el trabajo de campo, reconociendo los aportes realizados por las maestras y realimentando su experiencia con un ejercicio vivencial.</p>	<p>Encuentro de cierre</p> <p>En este espacio daremos las gracias por los aportes realizados por cada maestra, entregaremos la devolución a una actividad denominada <i>la ventana de johari</i>, la cual se solicitará realicen días anteriores a este encuentro.</p>	<p>Se les enviará la indicación para realizar la actividad de la ventana de johari, la cual ellas enviarán antes del encuentro, porque allí se entregará el análisis de cada una.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • El resultado de la actividad de la ventana de johari • Computador para la sesión • Plataforma Zoom

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES EN CONVENIO CON CINDE

ARTÍCULO DE RESULTADOS

**UNA MIRADA A LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS Y LA EXPERIENCIA DE MAESTRAS RURALES**

ADRIANA MARÍA ARROYAVE QUINTERO

TUTORA: CLAUDIA MARÍA RODRÍGUEZ CASTRILLÓN

SABANETA

2020

Resumen:

La investigación *Narrativas de Maestras Rurales alrededor de la Calidad de la Educación, Una mirada desde las prácticas pedagógicas y la experiencia* propuso una serie de encuentros con cuatro maestras de escuelas unitarias rurales del departamento de Antioquia, con el objetivo de comprender los significados que le otorgan a la calidad educativa en la educación rural a partir de cinco categorías: educación rural, experiencia, práctica pedagógica, maestra rural y calidad educativa; las reflexiones, sentires y críticas emergentes son resultado de su labor docente a lo largo de varios años en los que se han permitido vivir con las comunidades campesinas en entornos educativos que se caracterizan por la precariedad, a la que hacen frente a diario con persistencia y creatividad.

Palabras clave: Calidad educativa; educación rural; experiencia; práctica pedagógica; maestra rural

Abstract:

The research rural teacher's narratives around the educational quality, A view since the pedagogical practice and the experience proposes a series of meetings with four unitarians school's teachers from Jericó and Valparaíso municipalities of Antioquia department, with the goal of understand the meanings that they give to the educational quality in the rural education from five categories, rural education, experience, pedagogical practice, rural teacher and educational quality, emerging reflections, feelings and critics critics are results of their teacher labor along the several years in which they have allowed themselves to live with the rural community in educative environments that are characterized for the precariousness which they face daily with persistence and creativity.

Key words: Educational quality; rural education; experience; pedagogical practice; rural teacher

Introducción

Este artículo presenta los hallazgos emergentes del proceso de investigación titulado *Narrativas de Maestras Rurales alrededor de la Calidad de la Educación, Una mirada desde las prácticas pedagógicas y la experiencia*, el cual se realizó con cuatro maestras de escuelas rurales del departamento de Antioquia en la región andina de Colombia, que se propuso como objetivo comprender los significados otorgados a la calidad educativa en la educación rural a partir de las prácticas y concepciones de maestras de escuelas unitarias. Como pretexto narrativo para configurar otras miradas frente a los sentidos y significados de la educación rural.

Para iniciar se exponen los principales referentes conceptuales alrededor de las nociones de experiencia, desde los planteamientos de Larrosa; práctica pedagógica desde la perspectiva de Olga Lucía Zuluaga; educación rural, desde las ópticas legal, conceptual y política; y el concepto de calidad educativa desde los planteamientos de Casassus.

Enseguida se esbozan los aspectos metodológicos de la investigación, en torno a los sujetos de la investigación; las técnicas e instrumentos que se asumen desde una propuesta interactiva para la investigación social; la ruta del trabajo de campo que se desarrolló de forma virtual a través de cinco encuentros con las maestras y el proceso de análisis de la información que se realizó haciendo uso del Software Nvivo en el cual se categorizó la información recolectada en las categorías establecidas en el marco conceptual y las subcategorías emergentes del trabajo de campo.

Cómo corpus central de este artículo se presentan los hallazgos en cuatro apartados: Las concepciones y miradas de la calidad educativa, desde la óptica de las maestras; La educación rural, oportunidades y desafíos; Experiencia, historias vividas que traspasan la labor docente; Práctica Pedagógica, reconocer y potenciar capacidades de niñas y niños; y Maestra Rural, una vida que se transforma.

Para finalizar, en las conclusiones se sintetizan las principales apuestas de las maestras en torno al concepto de calidad educativa, rescatando así su sentir, sus reflexiones y su mirada crítica frente al fenómeno de la calidad de la educación rural en el país. De otra parte, se caracterizan las prácticas pedagógicas de las maestras para colocarlas en diálogo con la postura de Olga Lucía Zuluaga. Y finalmente se destacan los significados y motivaciones que expresan las maestras en torno a su rol en el contexto de la educación rural que se caracteriza por su compromiso y perseverancia para con los niños, las niñas y las comunidades que habitan en las veredas en las que han desempeñado su labor.

1. Referentes conceptuales

Experiencia

Respecto al concepto de experiencia, se retoman los aportes de Larrosa, quien afirma en uno de sus textos: “la experiencia es "eso que me pasa". No que pasa, sino "eso que me pasa"” (Larrosa, 2006, pág. 88), partiendo de tres principios, la *alteridad*, pues eso que me pasa no soy yo es algo otro, la *alienación*, ya que eso que pasa es ajeno a mí, y la *exterioridad*, que implica que tanto alteridad como alienación permanezcan fuera de mí.

Al retomar este concepto y entramarlo en las situaciones vividas por las maestras rurales, cobra relevancia el principio de singularidad, en el que una situación puede ser vivida por varias personas, pero cada uno la interpreta y la asume de una manera diferente o singular (Larrosa, 2006, pág. 101).

De otra parte, Larrosa también plantea que el sujeto de la experiencia es un “territorio de paso” (Larrosa, 2006, pág. 107) ya que, al pasar esa situación por el sujeto, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. En este sentido, el maestro rural vive la experiencia educativa, y esas vivencias diarias le van dejando marcas, que de una u otra forma atraviesan su vida, dejan huellas que marcan un antes y un después de la situación vivida.

En conclusión, para Larrosa la *experiencia* reivindica el modo de estar en el mundo, el modo de habitar esos espacios y tiempos educativos, donde los maestros rurales cohabitan a

diario con situaciones complejas, situaciones que aprenden a manejar, donde reinventan la vida y su labor, lo que los hace sin duda sujetos de experiencia (Larrosa, 2006, pág. 111).

Práctica pedagógica

Es a partir de la experiencia de las maestras rurales como se llega a la práctica pedagógica, para ello, se retoma el trabajo realizado por Olga Lucía Zuluaga, en la reconstrucción de la historia de la pedagogía, frente a lo que la autora plantea “la pedagogía es historiada como un discurso acerca de la enseñanza y a la vez, como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso” (Zuluaga, 2005, pág. 22).

En este sentido, la pedagogía se comprende en relación con las instituciones, los sujetos, la política y la sociedad, pues son las instancias en las que circula como saber y cómo práctica. En este entramado, el lugar del maestro se ubica como el sujeto del saber pedagógico que se relaciona con el conocimiento a través de su práctica pedagógica.

Ahora bien, cuando se habla de práctica pedagógica se hace referencia a: *Los modelos pedagógicos*, aunque se orientan por las directrices nacionales, cada institución educativa establece los modelos necesarios según sus particularidades; *los conceptos de otros campos de saber*, son teorías y nociones tomadas de las diferentes ciencias que intervienen en el proceso educativo y que son trabajados en la escuela por la pedagogía; *los discursos* y cómo se ponen en funcionamiento al interior de la institución educativa; *las características sociales*, que cada institución o sociedad le asigna a al alumno y al docente; y *las prácticas de enseñanza* basadas en el saber pedagógico.

Saber que es construido por los maestros a lo largo de su vida, tanto en espacios de formación, como en sus prácticas diarias, cada docente crea su propio saber desde los contextos sociales, las prácticas culturales, y las interacciones con los diferentes grupos poblacionales en la cotidianidad, con todos estos elementos los maestros evolucionan, se reinventan, y se reconstruyen.

Se puede afirmar que, en el proceso de enseñanza, la *práctica pedagógica* materializa el *saber pedagógico*, en una relación que es dialógica. Desde otro punto de vista, estas prácticas se alimentan de acciones tales como, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y el relacionarse con la comunidad educativa, lo que supera una mirada tradicional sobre la labor docente, que no se limita a brindar información contenida en ciertos libros, por ello en el saber pedagógico se encuentran también habilidades para el trabajo en equipo, el liderazgo, la resolución de conflictos, el manejo de grupos, la manipulación de nuevas tecnologías, entre otras (Duque, Rodríguez, & Vallejo, 2013, pág. 17).

Educación rural

Para comprender la noción de educación rural que se retomó en la investigación, se plantean tres aspectos que la matizan en el país, su definición, las condiciones en las que se ha desarrollado en el contexto colombiano y las experiencias significativas que la han nutrido.

Para empezar, en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, la educación en Colombia ha sido definida como un derecho constitucional (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) en esta misma línea, la Ley General de Educación, en el artículo 1 menciona que, “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Gobierno de Colombia, 1994). De igual forma, en el capítulo 4, artículo 64 de esta misma ley, aparece la educación campesina y rural, sobre la que señala:

El Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural la cual comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país” (Gobierno de Colombia, 1994).

Si bien, el marco legal brinda una mirada genérica sobre la noción de educación rural, otras perspectivas le brindan mayor dinamismo y profundidad. Es el caso de Daniel Lozano quien la plantea como aquella oferta educativa que responde a las necesidades de las familias campesinas y se sustenta con las potencialidades del territorio en pro de[1] desarrollo (Lozano, 2012, pág. 124). Es así como, la educación con el apelativo de rural se desenvuelve de manera única y diferente dependiendo del contexto, o como lo menciona Óscar Cuesta, esta definición depende de la complejidad de lo rural, y se concreta en el hacer del maestro y del estudiante en este escenario con características, dificultades y posibilidades diversas (Cuesta, 2008).

Para el caso colombiano, la complejidad de la ruralidad está dada por circunstancias geográficas, culturales, sociales y políticas. Ahora mismo, el país se encuentra en un proceso de *postacuerdo* luego de la reincorporación de excombatientes de las FARC-EP a la vida civil. La ausencia de este actor armado en algunos territorios, así como la implementación parcial de una Reforma Rural Integral contenida en el acuerdo, está reconfigurando el campo colombiano.

Según Martha Delgado Barrera, investigadora de Fedesarrollo, la población rural corresponde al 25% del total del país, la cual presenta mayores niveles de pobreza y analfabetismo, sus niveles de matrícula, permanencia y asistencia en el sistema educativo son inferiores a los de las zonas urbanas, esto se pronuncia aún más en zonas rurales dispersas, por las largas distancias entre las instituciones y las viviendas de los estudiantes, la presencia de trabajo infantil y el conflicto armado que permanece en varias zonas del país (Barrera, 2014).

Frente a este panorama, son múltiples las respuestas que se han construido desde la institucionalidad, la comunidad y otras organizaciones que trabajan por la garantía del derecho a la educación en la ruralidad. En cuanto a la institucionalidad, el Ministerio de Educación Nacional implementó el Proyecto de Educación Rural (PER), que en su Fase II tiene como objetivo:

[...] incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde preescolar hasta media, promover la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y

mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares con el fin de elevar y la calidad de vida de la población rural.” (Ministerio de Educación Nacional, 2013)

Calidad educativa

Para finalizar esta ruta conceptual, se retoman los planteamientos de Juan Casassus respecto al concepto de calidad educativa, una noción estratégica que se ha venido ubicando en el centro de la política educativa en todo el mundo. En esta línea, la historia demuestra como en la década de los 80, el gobierno de los Estados Unidos junto con la OCDE pone la calidad educativa en el centro del debate, al preguntarse cómo la educación puede ayudar a resolver problemas relacionados con de la sobrevivencia y desarrollo de las sociedades (Casassus, 2000).

Conforme avanzaba el proceso de masificación de la educación, nuevos indicadores que dieran cuenta de lo que sucedía al interior del sistema fueron necesarios, es decir una mirada más cualitativa, esta también sufrió un proceso gradual, primero enfocada en las relaciones materiales (Por ejemplo: aulas, libros, etc.), luego en las condiciones inmateriales, como las interacciones al interior de las escuelas, hasta llegar al punto actual que se enfoca en el logro académico como principal indicador de la calidad de la educación. Estos múltiples enfoques dan cuenta de la ambigüedad del concepto, pues se trata de lo que es aceptable, digno y conveniente para determinada sociedad, comunidad o país, en este sentido, Casassus afirma que la noción de calidad es una construcción social e histórica que se realiza a través del lenguaje, de ahí la dificultad para establecer un consenso acerca de lo que se define como calidad educativa.

Los últimos debates en torno a la calidad educativa se han centrado en los indicadores, pues permiten enfocar eso qué se denomina como calidad y ayudan a determinar si un sistema educativo es de alta, media o baja calidad. Al respecto Casassus plantea tres componentes esenciales: El primero, la calidad del diseño se refiere tanto al proceso de planeación en el que se establece que es lo que se quiere que los estudiantes aprendan. El segundo, la calidad en los procesos, es decir que actividades desarrollar y cómo articularlas en con los tiempos, espacios y

materiales disponibles. El tercero, a calidad de los resultados trata de qué y cuánto han aprendido los alumnos, el porcentaje de logro de los objetivos de la educación.

Si bien enfocar la calidad educativa en estos tres elementos, planeación, proceso y resultados, no supera la ambigüedad del concepto, si sustentó el objetivo de esta investigación, que retomó las experiencias de las maestras rurales en el ejercicio de su práctica pedagógica para comprender su perspectiva de la calidad de la educación rural en su contexto particular.

2. Presupuestos epistemológicos

Esta investigación parte de un enfoque cualitativo que centra su mirada en la fórmula de la interpretación hermenéutica planteada por Dilthey a inicios del siglo pasado y que tiene su fundamento en tres aspectos, la experiencia, la expresión y la comprensión; este último aspecto es el que rompe con la lógica explicativa del enfoque positivista, al centrarse en la comprensión de la “experiencia vivida” que permanece sujeta a un significado común evidente en la expresión de quien narra (Da Trinidad & López, 2015). Dicha hermenéutica está basada a su vez en la filosofía fenomenológica que propone una descripción esencial de los elementos fundamentales que componen la experiencia (Ricoeur, 1997).

Este giro hermenéutico análogo a decadencia del positivismo, le otorgó mayor valor a la comprensión de los fenómenos sociales a partir de la narración de los autores y el significado que estos le otorgan a la experiencia misma, esta hermenéutica narrativa ubica al relato como una expresión de la vida desde la voz propia del autor (Bolívar, 2002).

Esta postura permite entonces acercarse de otra forma a la acción educativa, que se concreta en situaciones específicas en las que intervienen los sujetos desde determinadas intenciones, y en las que se pueden apreciar y comprender las prácticas pedagógicas de los docentes. Esta es una apuesta epistemológica en tanto al narrar, los docentes colocan su saber pedagógico en juego, y su interpretación da lugar a una mejor comprensión de hecho educativo (Bolívar, 2002)

Es así como la perspectiva hermenéutica fenomenológica se concreta en la investigación narrativa que además de poner en evidencia las dimensiones de la experiencia vivida, hace una mediación entre la propia experiencia y la construcción social de la realidad. En esta línea de pensamiento, la presente investigación aprovecha que la metodología narrativa prioriza el carácter dialógico, relacional y comunitario de los sujetos, por tanto su subjetividad da cuenta de un discurso comunicativo que se construye social e intersubjetivamente (Bolívar, 2002).

En este caso, el relato reconstruye la labor educativa a la que se le otorga un significado, mediante el proceso reflexivo que implica el saber pedagógico del docente que cuenta su experiencia. Es por esto que Bolívar afirma que “la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas” (2002, p. 7).

En este orden de ideas, la metodología central de la investigación se corresponde con la investigación narrativa, la cual toma a la experiencia como asunto central para el análisis, lo que permite reconocer y dar lugar a las vivencias, emociones y saberes de los sujetos de la investigación. En este caso a los sentidos que tienen para las maestras rurales, la calidad educativa, su práctica pedagógica y el ejercicio de su rol en el ámbito rural. Articulados con la perspectiva y las propias experiencias de la investigadora, pues la metodología narrativa se convierte en oportunidad de construir realidad desde las múltiples miradas que se encuentran en el proceso investigativo.

El sentido de una acción, lo que la hace inteligible, solo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente sobre las intenciones, motivos y propósitos que tiene para él a corto plazo, y más ampliamente, en el horizonte de su vida. (Bolívar, 2002, p.6)

La narrativa puede entonces asumirse como una metodología anclada en la hermenéutica, que posibilita a los sujetos de la investigación contar las propias vivencias desde todas las dimensiones, y al investigador interpretar los hechos, las acciones, comprensiones y perspectivas, a la luz de los relatos que dichos sujetos cuentan. Por tanto, el lenguaje es el

elemento más importante de la misma, porque es a través de él que los seres humanos le dan significado y sentido al mundo.

Sujetos de la investigación

Se definieron como sujetos de la investigación, cuatro maestras, que han trabajado en escuelas rurales unitarias del departamento de Antioquia y han ejecutado la metodología Escuela Nueva en algunas de ellas.

Para su selección se tuvieron en cuenta además de los dos aspectos enunciados anteriormente, que llevaran más de un año de práctica pedagógica en el ámbito rural, y contaran con disponibilidad e interés para compartir su experiencia a través de sesiones virtuales, dada la situación de confinamiento generada por la pandemia de COVID-19, presente en el momento del trabajo de campo.

Técnicas e instrumentos

Teniendo en cuenta que parte de la intención de la investigación es reconocer y dar lugar a las voces de las maestras, y a sus experiencias, se desarrollaron técnicas interactivas para la investigación social, que se retoman de la tesis de doctorado *Experiencias de participación de niños y niñas y procesos de subjetividad*, de la autoría de Claudia María Rodríguez Castrillón en el marco del Doctorado de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

- Foto palabra: esta técnica se centra en el reconocimiento de vivencias y situaciones cotidianas que viven los sujetos y comunidades, a través de la narración de fotografías o álbumes. Comprendiendo que la fotografía cobra sentido y significado en tanto tiene relación con alguien, y en tanto permite reconocer aquello que se oculta en ellas y que habla de la vida de una persona, comunidad o grupo.

- **Círculos de la palabra:** esta técnica busca proponer conversaciones entre los sujetos de la investigación, desde una perspectiva dialógica que permita generar reflexiones, desde las vivencias gestadas en el proceso investigativo. Dichas conversaciones abren la posibilidad para discutir, ampliar o incluir información respecto de los temas o elementos que se abordan.

Ruta del trabajo de campo

Previo al desarrollo del trabajo de campo, se desató en el mundo una pandemia por un virus nuevo denominado COVID-19, esta situación llevó a la necesidad de decretar medidas de aislamiento obligatorio, que impidieron el encuentro presencial con las maestras sujeto de la investigación. De manera que, el trabajo de campo tuvo que ser desarrollado de manera 100% virtual a través de encuentros sincrónicos desarrollados a través de la plataforma Zoom. Dichos encuentros se organizaron de acuerdo a los tiempos, espacios y disponibilidad de las maestras, de manera tal que se garantizó la participación activa de todas, incluso compartiendo los productos especificados previamente por la investigadora.

Con estas circunstancias, se adelantaron cinco encuentros en los cuales cada maestra tuvo la oportunidad de compartir con sus colegas, reflexiones, recuerdos, historias de vida, prácticas, entre otros, que ha tenido a partir de su experiencia en el ámbito rural. Cabe destacar, que previo a cada encuentro, las maestras recibieron vía correo electrónico las orientaciones generales del mismo, especificando los productos, insumos o materiales que debían preparar para compartir en el espacio. Y para el caso del primer encuentro, recibieron una carta de invitación con la información general del proyecto.

Primer encuentro “reconociéndonos”

Objetivo	Desarrollo	Técnica interactiva
Reconocer el equipo de trabajo, las 4 maestras y	Compartir la información general de cada una a través de fotografías, una que las representara a nivel	Foto palabra

la investigadora personal y otra a nivel laboral. Así mismo, contextualizar sobre el Proyecto Educativo Institucional y la generalidad de su quehacer pedagógico y del ámbito en el que se encuentran.

Segundo encuentro “Llegó una carta”

Objetivo	Desarrollo	Técnica interactiva
Analizar las concepciones que tienen las maestras frente a la calidad educativa en la educación rural.	A través de una carta que las maestras construyeron, relataron cómo conciben la calidad educativa en el ámbito rural, y como integran esta comprensión en su práctica pedagógica y en cada una de sus vivencias.	Círculo de la palabra

Tercer encuentro “Reconociéndonos en el aula y fuera de ella”

Objetivo	Desarrollo	Técnica interactiva
Reconocer los elementos constitutivos de las prácticas pedagógicas asumidas por las maestras, a partir de sus concepciones de calidad.	Cada una de las maestras elaboró un escrito complementado con fotografías, en el que compartió la cotidianidad de su práctica pedagógica, desde aspectos como el trabajo directo con los estudiantes, el abordaje de las temáticas, las estrategias de aula, entre otros. Así mismo, sobre su experiencia con la comunidad, el entorno educativo y los demás actores.	Foto palabra

Cuarto encuentro “Sentido de ser maestra rural”

Objetivo	Desarrollo	Técnica interactiva
Develar los sentidos otorgados por las maestras a las prácticas pedagógicas en relación con la calidad educativa en la educación rural.	Se invitó a las maestras a relatar su experiencia desde una historia que estaba sin terminar, de manera que pudieran compartir asuntos como el momento en el que llegaron a la escuela rural, el impacto que ha tenido en su vida el ejercer como maestra rural y los aprendizajes que han ganado desde su rol. Buscando develar los sentidos otorgados por las maestras a las prácticas pedagógicas en relación con la calidad educativa de la educación rural.	Círculo de la palabra

Quinto encuentro “cierre”

Objetivo	Desarrollo	Técnica
----------	------------	---------

Cerrar el trabajo de campo, reconociendo los aportes realizados por las maestras y realimentando su experiencia con un ejercicio vivencial.

El último encuentro se organizó para agradecer a las maestras por su disposición e interés en el proceso, así como para abrir un espacio de realimentación grupal que permitiera reconocer las fortalezas de los procesos y vivencias que las maestras han tenido como parte de su ejercicio en el ámbito rural.

Proceso de análisis de la información

Para este proceso se retomaron como base central las cartas, relatos y demás documentos que las maestras produjeron para cada uno de los encuentros explicitados anteriormente, los cuales fueron organizados y diferenciados por cada una de las maestras. Con esta organización inicial de los archivos, se procedió a realizar una lectura detenida y detallada de cada uno de ellos, identificando en primera medida una serie de códigos descriptivos (27) que se fueron asociando a cada uno de los apartados del texto. Posteriormente se adelantó una nueva lectura de los documentos y dichos códigos se fueron asociando a códigos más analíticos (12), que se ubicaron en las cuatro categorías deductivas de la investigación: Calidad educativa; experiencia; educación rural y práctica pedagógica.

Cabe destacar, que con el ejercicio de categorización se logró identificar una categoría emergente *maestra rural*, que cuenta con cuatro subcategorías, las cuales se abordan en el apartado de hallazgos.

Con las categorías y subcategorías definidas se organizó la estructura general de la caracterización. A partir de esta estructura, se organizó la información correspondiente a cada apartado a través del programa Nvivo, y con los resultados arrojados se procedió a construir los hallazgos de la investigación, tal y como emergieron de los datos. Para luego triangularlas con los referentes conceptuales y la perspectiva de la investigadora, y definir así las principales conclusiones del proyecto investigativo.

3. Hallazgos y Resultados

Como resultado de la síntesis entre la información recolectada durante el trabajo de campo y la ruta conceptual, emergieron cinco categorías de análisis junto con sus respectivas subcategorías: i. Calidad Educativa, ii. Educación Rural, iii. Experiencia, iv. Maestra Rural, v. Práctica pedagógica. A continuación, se presentan los hallazgos para cada una de ellas.

Las concepciones y miradas de la Calidad Educativa, desde la óptica de las maestras

A partir de los relatos y comprensiones compartidas por las maestras, fue posible reconocer cuatro formas en las que conciben la calidad educativa. La primera, está relacionada con el mejoramiento continuo de los procesos internos que tienen lugar en la escuela, es decir, con todo lo que ocurre dentro de ella, los procesos académicos, los recursos disponibles, las acciones desarrolladas, etc. Una segunda concepción, tiene que ver con el posicionamiento del estudiante como centro del proceso educativo, en tanto se debe apostar por potenciar sus capacidades y brindar los conocimientos que requiere para aportar a la realidad y necesidades de su entorno, ello ligado al desarrollo de una práctica pedagógica coherente, que respete los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes y propenda por su bienestar dentro y fuera del aula.

Para mi ir a favor de los estudiantes y en contra de los lineamientos, del como de la cartilla, de la forma de enseñar, no es posible que perpetuemos la mala calidad dejando que los chicos sigan como autómatas una cartilla que ellos muchas veces solo transcriben no las entienden, debemos darles lo que necesitan para que realmente aprendan (Maestra 3, círculos de la palabra).

La tercera concepción, está relacionada con las condiciones que tienen los estudiantes para acceder y mantenerse en la escuela, teniendo en cuenta que existen múltiples factores

internos y externos que inciden en estos procesos; por ejemplo, las motivaciones personales que tienen los estudiantes para estudiar, las vías de acceso con las que cuentan para llegar a la escuela, la calidad de la alimentación que reciben, entre otras.

Una cuarta y última concepción, relaciona la calidad educativa con el papel del maestro en la escuela, en tanto es capaz de ir más allá de su práctica pedagógica, asumiendo un rol de líder y acompañante del estudiante, no solo de su proceso educativo, sino en general de su formación como sujeto.

“Para que haya calidad se requiere de maestros que le lleguen al corazón de esos estudiantes sedientos no solo de saber sino de encontrar en nosotros ese apoyo y ese ejemplo a seguir” (Maestra 1, círculos de la palabra)

Cabe destacar en este apartado, que el testimonio de las maestras se alinea con otras perspectivas, cuando afirman que la calidad educativa de la educación rural es precaria, debido a numerosos factores externos a la práctica, dentro de los que se destacan los recursos, los materiales didácticos, el apoyo constante y sustancial a los procesos pedagógicos, la infraestructura de las escuelas. Además, llaman la atención de las autoridades pues está es una realidad ampliamente reconocida que sin embargo ha sido ignorada afectando así el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Otra mirada sobre la calidad educativa se orienta a los factores internos, los procesos académicos y la forma como se dinamiza la enseñanza.

En este sentido, se han organizado los factores asociados a la calidad educativa en cinco subcategorías que se presentan a continuación: *Apoyo externo, capacitación, recursos, gestión educativa y logros de los estudiantes.*

Apoyo externo

Explicado por una de las maestras como aquellas acciones que los actores o entidades que se encuentran fuera de la escuela realizan para aportar al mejoramiento del proceso pedagógico, estos son la comunidad educativa, los padres de familia, las alcaldías, el jefe de núcleo, las

entidades privadas, entre otros. Dentro de estos actores las maestras resaltan a los padres de familia pues siempre están dispuestos a apoyar los procesos y a colaborar, participan de todas las actividades propuestas. Por otra parte, afirman que cuando cuentan con el apoyo de entidades privadas el proceso pedagógico se ve enriquecido y fortalecido, se ve impulsado significativamente, mejora la calidad de lo que hacen, son más eficientes, estas entidades por lo general aportan estrategias que les permiten ganar conocimiento y realimentar las prácticas pedagógicas, hacen que el aprendizaje sea más lúdico y divertido.

Sin embargo, no siempre estos apoyos externos son positivos, en ocasiones generan malestar entre las partes al interior de la escuela, por la escasez de recursos en algunas ocasiones el compartir espacios, materiales, entre otros, se torna traumático, un ejemplo de ello se observa en el caso puntual de una de las sedes que debe compartir espacios con la junta de acción comunal lo cual representa una carga para la administración educativa de la escuela.

Formación docente

Al respecto, una de las maestras afirma,

“Me preparo, me actualizo, estudio y leo no solo para mí, sino para ese grupo de niños que está dispuesto a recibir lo mejor” (Maestra 1, círculos de la palabra)

Con lo cual hace referencia al protagonismo del autoaprendizaje y la actualización permanente en la educación rural, un contexto cambiante que exige estar en constante búsqueda de estrategias que propicien la pertinencia frente a las directrices y necesidades de esta modalidad educativa.

Ahora bien, en cuanto a las oportunidades brindadas desde otros ámbitos, las maestras son enfáticas en mencionar la carencia de espacios y posibilidades de capacitación a las cuales tienen acceso las maestras rurales, señalando que son pocas y deficientes.

Recursos

Este es un tema recurrente para todas las maestras, al respecto mencionan la falta de todo tipo de materiales, que incluyen las herramientas necesarias para el desarrollo de las cartillas, así como aquellas directamente relacionadas con su entorno, las realidades y necesidades que tiene el campo.

De otra parte, la escasez de recursos tecnológicos en todos los casos y en algunos hasta la falta de energía eléctrica. Otra dificultad está en la ausencia de espacios lúdicos (parques de juegos, ludotecas, bibliotecas), aquí se debe aclarar que en algunas ocasiones existen, pero no han sido adaptados a las necesidades del contexto rural.

A pesar de todo ello, se resalta el compromiso de la comunidad, las familias y los niños, en aportar lo que a bien tengan para poder avanzar en el proceso de formación de los estudiantes. En esta línea una de las maestras expresa,

“Ver de primera mano el abandono y olvido en el cual está el campo y la educación en él, pienso en que es casi negligente la actitud de las alcaldías y gobernaciones” (Maestra 3, círculos de la palabra).

Gestión educativa

Sobre este factor las maestras llaman la atención sobre la necesidad que tienen de gestionar recursos, materiales, apoyos en general con instituciones o personas externas a la escuela, con esta gestión dan solución a algunas deficiencias en sus escuelas, incluso mencionan que con esta labor minimizan riesgos para la integridad de los niños que representan algunos espacios físicos.

En este sentido, una de las maestras resalta su capacidad de gestión, pues cuenta con la posibilidad de presentar proyectos propios a instituciones privadas, consiguiendo así los recursos para los proyectos escolares de un manera más directa y efectiva, estas gestiones se concentran en la consecución de materiales, libros, muebles, que ayudan a modernizar y adecuar los espacios de las escuelas, incluso logran adelantar salidas pedagógicas que dinamizan el quehacer al interior de las aulas de clase.

Logros escolares

En este apartado las maestras hacen referencia a lo importante que es para los estudiantes de las áreas rurales la culminación de sus estudios básicos, pues lo perciben como un impacto positivo para sus comunidades, sus familias y en general su entorno social, esto hace parte de las características propias de los estudiantes rurales, siempre dispuestos, respetuosos y con actitud positiva, que los mantiene con una presencia humilde, colaboradora y proyectada hacia el futuro. Esta disposición hace que las maestras se pregunten por las limitaciones de la cartilla, con todo el potencial de los estudiantes, estas herramientas limitan el aprendizaje, pues capacidades y necesidades de los niños van mucho más allá, así lo complementa una de las maestras,

“Otro aspecto importante es la vinculación entre la educación, la realidad y vida personal y social del educando pues esto determina que la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes sean las ideales para equiparles para la vida cotidiana”. (Maestra 2, foto palabra).

En este caso, la calidad educativa se relaciona con la capacidad de las maestras para potenciar las capacidades que tiene el estudiante y ayudar a que supere sus dificultades, con herramientas adecuadas a sus necesidades y respetando sus ritmos y formas de aprender. Lo que implica descentrarse de los contenidos de la cartilla para hacer aportes significativos al contexto en el que se desenvuelven.

La Educación Rural, oportunidades y desafíos

El abordaje de esta categoría empezará por destacar algunos de los referentes que las maestras tienen frente a este concepto, para ellas la educación rural es una oportunidad para que los niños del campo puedan acceder a un mejor futuro a través de los conocimientos adquiridos, mejorando así su entorno social y familiar. También se comprende como un espacio para el disfrute y el aprendizaje, es una opción para que los niños del campo valoren la naturaleza desde otro punto de vista de la sostenibilidad y sustentabilidad, así lo confirma una de las participantes

“Concibo la educación rural como la oportunidad de que muchos niños y niñas propendan por un mejor futuro, rediseñando cada día su vida y la vida de su entorno familiar y social” (Maestra 1, círculos de la palabra).

Para complementar la noción de Educación Rural de las maestras, se planteó la cuestión sobre los desplazamientos tanto de las maestras como de los niños, de la escuela al hogar y viceversa, esta es una condición desfavorable para algunos de ellos, sobre todo en épocas de invierno, pues de alguna manera retrasa los cronogramas y tiempos establecidos para las clases y las demás actividades programadas, lo anterior exige de los programas de educación en la ruralidad una flexibilidad que permita la adaptación y cambio sobre la marcha, aunque cada momento del día tiene un tiempo y una razón de ser, las clases, los descansos, la alimentación, el aseo de las zonas comunes, la oración, esto no es una camisa de fuerza, es un derrotero que puede variar de acuerdo a las necesidades y circunstancias.

Dicha flexibilidad también sobresale cuando se vinculan estudiantes con procesos de aprendizaje diferentes al promedio o con discapacidad, pues allí varían considerablemente los procesos educativos, ya que como se mencionó al principio, cada alumno aprende a su propio ritmo más aún cuando se trata de aulas multigrados que integran a estudiantes de diferentes niveles educativos. Así lo ilustra una de las participantes,

Estoy convencida que la educación rural debe dar herramientas a cada individuo que le permita tener una mejor calidad de vida en su entorno y hacia allí fue a donde lleve mis esfuerzos, leer, escribir, las 4 operaciones básicas y la solución de problemas a través del campo de su realidad, de sembrar, de hacer un gallinero, de preparar la comida fue mi aporte para esta escuela (Maestra 3, círculos de la palabra).

En otro sentido, una postura crítica al respecto es expresada por una de las maestras,

“(…) la verdad soy muy crítica para mí (la educación rural) es como un mal chiste gubernamental, está hecha para que se queden en la ignorancia y la verdad no es eficiente ni está hecha para su realidad” (Maestra 3, círculos de la palabra).

Para esta educadora la educación rural no es lo que debería ser, la falta de apoyo y compromiso del Estado para con este tipo de educación es muy notoria.

Una de las subcategorías que emergen de la noción de Educación Rural es la **Escuela Rural**, en este apartado ambos conceptos se encuentran en varios aspectos, sin embargo, la escuela rural se resalta como un espacio donde la participación, la colaboración y el apoyo mutuo es la base de todo proceso que vive la comunidad al interior de la misma. En concordancia es la comunidad educativa quien soporta de forma permanente a la escuela rural, pues acompaña directamente las actividades propuestas por las maestras, y fortalece lazos de fraternidad entre la comunidad en tanto es su lugar de encuentro, o como lo expresa una de las maestras,

“La escuela rural es y será siempre el lugar que fortalece corazones, que enriquece saberes y que potencia seres humanos hambrientos de conocer realidades que nunca serán comparadas con las vividas en el área urbana”. (Maestra 1, círculos de la palabra).

La segunda subcategoría emergente de este concepto es el **Modelo Pedagógico** que está enfocado en la metodología de Escuela Nueva, un modelo donde una maestra enseña todas las asignaturas a todos los grupos desde preescolar a 5to grado, en un aula multigrado, con el apoyo de unas cartillas prediseñadas por el Ministerio de Educación Nacional. Estas cartillas están elaboradas de manera que los niños reciban la formación pertinente a cada grado durante el año escolar, sin embargo, las maestras mencionan que una cosa es lo que se plantea y otra muy diferente su dinamización en la realidad del aula, pues aunque cada niño aprende a su ritmo, las novedades que se presentan a diario no permiten en ocasiones cumplir con la intensidad horaria planteada en la cartilla, y algunas veces se debe dejar la cartilla de lado para tener espacios

lúdicos o de actividad física, que en la mayoría de veces aportan más al desarrollo de los estudiantes que los contenidos planteados en la misma cartilla.

Otra situación al respecto de las cartillas, es que aunque el MEN tiene establecidos unos lineamientos en cuanto al tiempo y los avances en cada asignatura a través de unos materiales complementarios, en temas de desarrollo motriz, matemáticas y conciencia fonológica, en ocasiones este material de apoyo nunca llega a las escuelas.

En todo caso, las maestras manifiestan que la Escuela Nueva es un espacio para la cooperación donde todos apoyan a todos y así se fortalecen los procesos, los niños aprenden a su ritmo por lo que las explicaciones y talleres deben quedar muy claros para ellos, así los niños asimilan los conceptos, su estrategia es vivencial y conectada con los animales, los árboles, las flores, “a esto se le puede sacar mucho beneficio” expresa una de las maestras, y no solo en las áreas de ciencias si no transversal a muchas más asignaturas. Lamentablemente, resaltan que la falta de tecnología es la contraparte en este aspecto.

Continuando con esta metodología, hablan también de una figura importante en las aulas de clase y son *Los Tutores*, estos alumnos de los grados superiores y con buen desempeño, quienes apoyan las actividades académicas de los más pequeños y la organización del material, esta dinámica fortalece la cooperación de la que se habla al inicio de este apartado y promueve la consolidación de lazos de amistad y compañerismo.

Esta metodología según las maestras se complementa con otras que ellas han ido apropiado y van desde la tradicional hasta el empleo de nuevas estrategias y herramientas que ofrece el medio en el que viven; también se habla de la metodología por proyectos que va dando cumplimiento a unos objetivos puntuales y contextualizados, que les permite ver resultados a corto plazo y avanzar en el requerimiento exigido por el MEN, es importante en este punto, destacar que el apoyo de los padres a estos proyectos constante.

Volviendo al modelo pedagógico preponderante las maestras expresan que al respecto no existe una capacitación previa, ni lineamientos para el uso de las cartillas, por lo cual su

aplicación corresponde a una interpretación personal desde su formación y experiencias previas en pro de brindar la mejor atención a sus estudiantes. En relación con lo anterior una de las maestras hace la siguiente reflexión,

Si se adaptara la metodología Escuela Nueva al contexto real de los alumnos fortaleciéndola con experiencias significativas que les aporten a los alumnos y a sus familias aprendizajes reales y que puedan impactar significativamente en sus entornos a corto y largo plazo seguramente tendríamos muchas más experiencias formativas que destacar, porque la disponibilidad y entrega de los niños de las escuelas rurales es sin fronteras, sin restricciones (Maestra 4, círculos de la palabra).

Experiencia, historias vividas que traspasan la labor docente

En este apartado emergen como subcategorías **el aprendizaje y el conocimiento del entorno**, y de las cuales devienen un cúmulo de historias vividas de las que se sienten orgullosas, o como diría Larrosa situaciones que les han pasado y de las que han aprendido.

Para empezar hablaremos de sus condiciones de vida como maestras rurales, dado que por ejemplo, tener que montarse a lomo de mula durante 6 horas para llegar a su escuela se convierte en una vivencia normal en un entorno con pocas vías de acceso y lleno caminos de herradura. O vivir noches tormentosas en las que permanecían ocultas de una tropa de guerrilleros que buscaban a quien llevarse. Mañanas frías y pantanosas, pensando no solo en ellas, si no en los niños y niñas que tendrían que pasar por todo eso para llegar a su escuela, las inmensas distancias entre las casas y la escuela, las hazañas que tendrían que vivir por falta de un puente, por falta de un camino de rieles, hasta tener que pasar lagunas, humedales y otra cantidad de accidentes geográficos que encontrarían a su paso para poder llegar a la escuela, a ese sitio que es un punto de encuentro para los estudiantes, su conexión con los amigos y con la maestra y un ambiente que para ellos es enriquecedor, porque es el lugar que fortalece sus saberes y los potencia como conocedores de diversas realidades, que no se comparan con las vivencias en las áreas urbanas.

Así lo expresa una de las maestras,

“La vida se va pasando y nos va dejando una huella indeleble, que nos marca desde el fondo del corazón, las experiencias que se viven son tan profundas que jamás desaparecerán de nuestro corazón” (Maestra 1, círculos de la palabra).

Para todas las participantes de esta investigación, sin lugar a dudas la experiencia de ser maestra rural es trascendental en sus vidas, ya que en su ejercicio experimentan el verdadero valor del servir, de trabajar por los niños que siempre están dispuestos a aprender, y de ser un modelo para sus vidas. Sin embargo, no se pueden desconocer otros recuerdos y emociones que llegan a sus memorias cuando recuerdan sus primeras experiencias, el miedo que tuvieron por no saber con qué se iban a encontrar, la superación de esos miedos, y también las alegrías, el alcance de nuevos retos tanto a nivel personal como laboral y profesional, el amor y el compromiso con esa profesión que en ocasiones fue planeada y otras veces llegó por sorpresa, y que en todo caso las llena de un enorme orgullo.

Respecto a los aprendizajes que emergen del sinnúmero de experiencias con que cuentan las maestras en la ruralidad se destacan; el reconocer cómo funciona la escuela rural y cuáles son los patrones grado a grado que definen el rol de las docentes, o como lo expresa una de las maestras,

“(…) en preescolar es lúdico, en primero y segundo es de paciencia, en tercero y cuarto de compromiso y en quinto de exigencia” (Maestra 1, foto palabra).

Comprender la importancia y diseño de un “aula letrada” o “sitio de interés” que corresponde a un espacio dentro del aula que procura la inmersión de los niños en el mundo de la lectura, de la literatura, y de la escritura, una herramienta indispensable para acompañar el proceso lecto-escrito de los estudiantes; otro aprendizaje destacado lo menciona una de las

maestras y se refiere a la flexibilización de las dinámicas de las escuelas, lo cual ejemplifica en el uso del uniforme, dado que en la ruralidad muchas veces pierde sentido, pues las condiciones económicas o incluso climáticas relegan ese tipo de aspectos a un segundo plano.

Finalmente, se destaca como uno de los aprendizajes más importantes se da en el ámbito personal de las maestras, ya que cada una de las experiencias que han vivido las hace más fuertes ante la adversidad, más recursivas, perseverantes, entregadas, generosas, y apasionadas por lo que hacen a diario, al respecto una de las participantes afirma,

“Entendí que ser maestra es entregarse al otro, entregarse con amor y con paciencia para que aprenda que la vida es servir” (Maestra 1, círculos de la palabra)

Aun así, han aprendido a mantener una visión crítica sobre la educación rural, y han reconocido cuales son aquellos aspectos que susceptibles de ser transformados para que esta responda a al contexto del campo,

La segunda subcategoría que emerge de la Experiencia es el **Conocimiento del entorno**, para ilustrar este aspecto una de las maestras relata cómo trabajar en el ámbito rural le ha permitido reconocer a las familias caracterizándolas como humildes, trabajadoras, emprendedoras, luchadoras y defensoras de su territorio, de sus costumbres, su idiosincrasia, a tal punto que, observar a los campesinos cultivar sus tierras, criar el ganado no solo les permite conocer su radio de acción, sino que se convierte en un disfrute y admiración por dichas labores.

De otra parte, las maestras resaltan en esta subcategoría, aquellos detalles que solo comprende quien vive en el campo, esto es, escuchar el canto de las aves cada mañana, el sonido de los ríos, ver florecer los campos y mirar cómo se madura el café, estos elementos les permiten valorar de forma diferente la experiencia de la docencia e incluso la experiencia misma de vivir a otro ritmo, lo que nutre esa manera particular de entender sus vivencias.

Finalmente, uno de los conocimientos que más destacan en este sentido, es comprender que su práctica docente va más allá de la escuela, pues han entendido que su labor es con la comunidad, más aún en entornos en los que la única presencia estatal real y tangible es la de la maestra, por lo cual se convierten en una autoridad más de esas comunidades; luego de un exigente proceso de adaptación que les enseña que más allá de su saber disciplinar, está conocer con quién viven, con quién trabajan y por ende cómo deben actuar en ese entorno en el que están inmersas en ese momento de sus vidas, fortaleciendo así valores como la cooperación, la humildad, la solidaridad y el amor por el trabajo.

Práctica Pedagógica, reconocer y potenciar capacidades de niñas y niños

La práctica pedagógica entendida como el entramado que tejen las maestras entre los modelos pedagógicos que las orientan, los conceptos de otros campos de saber, los discursos vigentes en su ejercicio, las características sociales del contexto en que se desempeñan, y las prácticas de enseñanza basadas en el saber pedagógico que recoge todos los elementos anteriores, con el objetivo de promover una formación integral en sus estudiantes, es la base para comprender los relatos de las maestras.

Para empezar las participantes enfatizan en las rutinas o rituales cotidianos, dentro de los que se encuentran las dinámicas para iniciar el día, las canciones, el espacio para la oración, la lectura de cuentos o fábulas, el compartir de anécdotas o como una de las maestras lo denomina “secretos para contar”. Todo lo anterior basado en un ejercicio de planeación de las clases que para ellas es indispensable pues insisten en que la programación de actividades con la comunidad debe ser permanente. Parte de esa planeación es también la adecuación de salones con diversos recursos didácticos, textos, información impresa, carteles, carteleras, pared de palabras, lotería de palabras, imágenes, producciones de los niños, laminas, afiches, caricaturas y todo lo que sea útil para acondicionar los espacios interactivos o las aulas letradas.

Dentro de sus prácticas pedagógicas las maestras también destacan una acción que es la de adelantar programas de refuerzo, para que ninguno de los estudiantes se quede atrasado respecto a lo planteado por las guías, estos refuerzos usualmente se concentran en las áreas

lectoescritura, la comprensión lectora y las operaciones básicas de matemáticas o pensamiento lógico, así lo ilustra una de las maestras,

“Inicié con los grupos superiores enfatizando en las áreas de comprensión lectora y pensamiento lógico matemático. Y así los niños adquirirían habilidades para poder comprender con más conciencia los talleres que les proponían las guías y los demás proyectos” (Maestra 4, círculos de la palabra).

Lo anterior se encuentra relacionado con una capacidad que fomentan las maestras en sus estudiantes que es el aprendizaje autónomo, pues esto les permite un mejor avance en el desarrollo de las cartillas y en las demás tareas asignadas para cada área, por ello las actividades de refuerzo son fundamentales pues reconocen el proceso particular de cada estudiante y se realiza con el objetivo de que alcance un estilo de trabajo más autónomo. En este sentido, es claro para todas las maestras que las cartillas son de gran importancia para la escuela rural, por ello además de la autonomía es primordial que las maestras conozcan las actividades y estrategias que trae cada guía, para de esta forma solucionar las dudas planteadas por los estudiantes en cada grado, reconociendo que cada uno tiene sus propias exigencias,

“Para cada grado había un trabajo establecido y esa era su meta, lograr terminar el trabajo, las exigencias variaban de acuerdo a la capacidad de cada alumno, pues en mi escuela tenía dos chicos con necesidades educativas especiales, por lo tanto no los evaluaba como a los demás” (Maestra 3, foto palabra)

Al respecto todas las docentes coinciden en afirmar que el trabajo por bloques para desarrollar las cartillas hace que el trabajo sea más productivo.

Ahora bien, un elemento diferencial cuando se habla de la práctica pedagógica en la ruralidad es el trabajo del campo que se concreta en huertas, semilleros, sembradíos en curvas de

nivel, y la respectiva cosecha; esto fomenta en los niños el trabajo cooperativo y la interacción con su entorno natural, en esta línea, las maestras insisten en que estos proyectos deben ser transversales a las demás asignaturas, y que se debe emplear un esfuerzo extra para convertirlos en proyectos productivos, como una forma de vincular a las comunidades rurales y afianzar así el sentido de comunidad educativa.

Por último, las maestras resaltan la importancia de la autoformación docente, con el objetivo de afinar las estrategias metodológicas que usa cada una de ellas, las cuales les permiten por un lado, cumplir con los objetivos de aprendizaje; y por otro, permanecer actualizadas frente a su quehacer, integrando por ejemplo el uso de las TIC de una forma novedosa y efectiva.

En torno a la práctica pedagógica emergen dos subcategorías, la primera de ellas titulada el **Quehacer de la maestra**, que se refiere a la gran variedad de roles que atañen a las docentes en la ruralidad y que están lejos de centrarse solo en su quehacer en el aula, puesto que se ha evidenciado como además de maestras, hacen las veces de coordinadoras, porteras, bibliotecarias, incluso cocineras, cuando en la escuela no han asignado la manipuladora de alimentos o jardineras. Lo cual complementan con lo mencionado en el apartado anterior, la planificación y desarrollo de los contenidos, la atención diferencial a cada estudiante y la formación en valores para el fortalecimiento de la comunidad.

De manera que, las aptitudes y actitudes de las maestras frente a su rol son siempre flexibles, pues deben estar listas para asumir estas diversas acciones, como lo menciona una de ellas,

“(...) a diario hago un recorrido por la escuela, reviso los baños, reviso el patio, organizo y remojo el jardín, doy un vistazo a la huerta escolar, Llego a la casa después de las 2 p.m. descanso, y continúo planeando para el siguiente día” (Maestra 2, Foto palabra).

Sin embargo, allí no se agota su labor pues una de ellas específica que también se trata de

“(…) recibir y dar abrazos y sonrisas, hablar, consolar, reflexionar, vivir sus emociones a diario y es crecer a su lado” (Maestra 2, círculos de la palabra).

Es así como el quehacer de la maestra rural además de ser flexible, no se trata solo de habilidades físicas o mentales específicas, sino una disposición emocional que ponen al servicio de otros, lo que conlleva a la segunda subcategoría, **la Creatividad**, aquí las maestras cuentan como en cada una de las cosas que hacen intentan innovar, hacer cada cosa de una manera diferente, renovar sus clases para que sean más placenteras, hablan de la máxima explotación de los recursos existentes en la escuela o en casa de los estudiantes, y no se trata sólo de recursos físicos, explican también como aprovechan al máximo sus propios recursos intelectuales, al elaborar material didáctico con elementos reciclables o cuando adaptan los proyectos educativos a los contextos rurales para que así se conviertan en proyectos que impliquen verdaderos aprendizajes significativos. Así la creatividad, es un elemento esencial para el logro de los objetivos que se plantea cada maestra en su escuela, con sus estudiantes y comunidad.

Maestra Rural, una vida que se transforma

Aunque la noción de maestra rural es bastante diversa, pues está directamente relacionada con las experiencias y aprendizajes que cada una de ellas ha vivido a lo largo de sus años de servicio, se han logrado identificar las siguientes perspectivas al respecto:

La definición más sobresaliente tiene que ver con las capacidades de las docentes para enfrentar las adversidades que significan el trabajo en la ruralidad, como lo expresa una de ellas,

“Ser maestra rural para mi representa la mayor oportunidad para convertir las debilidades en oportunidades, es enfrentarme cada día a nuevos desafíos, es trabajar muy de la mano con el entorno y nuestros recursos naturales” (Maestra 2, círculos de la palabra)

Otra docente destaca que estas virtudes no serían posibles si no existiese una verdadera vocación para usar los recursos de forma creativa y valorar desde las cosas más pequeñas hasta las más importantes como lo es la familia, una vocación que se nutre del amor a niños y el compromiso con las comunidades, un aspecto que le permite a las maestras olvidarse de las incomodidades y la ausencia de sus propias familias.

Otra mirada sobre este concepto es ilustrada por una de las participantes,

Ser maestra Rural es mucho más de lo que pueda expresar en unas cuantas líneas. Ser maestra es ser parte de aquellos niños y niñas que no tiene las posibilidades que tienen los niños y niñas de la ciudad, es enseñarles que la vida es un abanico de grandes oportunidades donde todos cabemos y donde solo cada uno de nosotros sin importar el lugar donde estemos podremos salir adelante (Maestra 1, círculos de la palabra).

Esta perspectiva ilustra un compromiso auténtico con las comunidades campesinas, reconociendo el papel que juega la educación en la reducción de las brechas que producen la desigualdad entre las personas, con la confianza puesta en la capacidad de cada sujeto para transformar su vida y su contexto.

Un elemento que bien complementa la óptica anterior es expresado por otra docente,

“Ser maestra rural va más allá de solo enseñar... es ser parte activa de la vida de la vereda, de cada uno de sus retos, logros y dificultades, significa ser apoyo, voz, voto y cabeza de las personas, significa ser la mediadora entre la alcaldía y la comunidad, mejor dicho, ser maestra rural es ser un ser integral al servicio de la vereda que acompaña los procesos de esta” (Maestra 3, círculos de la palabra).

En este caso, el compromiso involucra profundamente a las docentes haciendo que su rol se expanda a otros escenarios de participación comunitaria, en este caso, la maestra rural se vuelve puente e interlocución con el Estado.

Dos de las maestras participantes llevan el concepto de maestra rural a un ámbito más personal afirmando que,

“Para mi ser MAESTRA RURAL es tener una de las profesiones más dignificantes, humanas y gratificantes del ser humano”, “Ser maestra rural me ha dignificado en todas las dimensiones de mí ser Integral y me siento mejor ser humano” (Maestra 4, círculos de la palabra).

En esta línea de pensamiento, otra docente habla de la riqueza de experiencias que nutren el ser docente,

“No existe en el mundo un maestro que pueda contar más experiencias que el maestro de escuela rural, uno vive a plenitud cada una de las experiencias de los encuentros con los alumnos y con los padres de familia” (Maestra 1, círculos de la palabra).

Estas reflexiones, aunque consideran el contexto, llevan el concepto a la esfera de lo subjetivo, en el que se implican la integralidad y experiencia de ser con los otros en la ruralidad.

Para terminar, y aunque la mayoría de las maestras tiene una mirada favorable y esperanzadora sobre lo que implica ser maestra en la ruralidad, otras miradas más críticas muestran su dura realidad, que implica la escasa capacitación y preparación, en un ambiente con pocos materiales, muchas veces lejos de la familia. En este sentido, una de las maestras recuerda,

(...) la verdad es que tuve un choque con la realidad, me enfrenté a algo que resulto ser totalmente desconocido para mí, me dio mucho miedo de no ser capaz de hacer mi trabajo como era, estuve sola y muy preocupada por ser responsable de una cantidad de cosas que se manejaban, en ese momento no sabía por dónde ni como iniciar, me sentía perdida. (Maestra 2, Círculo de la palabra)

Por ende, se puede afirmar que la noción de maestra rural además de diversa es dicotómica, porque a la riqueza de la ruralidad del país se enfrentan las duras condiciones en las que viven los campesinos, que junto con las maestras se han enfrentado a las más duras adversidades por cuenta de actores de diversa índole, intentando hacer realidad las promesas de la educación como lo son, disminuir las brechas sociales y mejorar las condiciones de la población.

Una de las subcategorías emergentes en este último apartado es el de **Ser maestra**, esta noción se profundiza desde los significados que las maestras otorgan a su profesión de manera general, intentando desligar un poco el contexto, aunque se sabe que el contexto en este sentido ha sido determinante. Al igual que en el apartado anterior, las expresiones de las maestras destacan sus valores, capacidades y conocimientos para enfrentar los desafíos que implica la profesión docente, así lo confirma una de las maestras,

Ser maestra te obliga a salir de tu zona de confort, la lidiar con los problemas de otras personas, te obliga a vivir situaciones de toda índole, pero con todo y eso quieres seguir haciendo lo que haces, y quieres seguir dando lo mejor de ti como maestra. (Maestra 1, Círculo de la palabra)

Por otra parte, una de las participantes define su profesión desde el lugar que representa en la comunidad,

“Me enfrente sola como todos a un millón de retos que incluían los propios y los de la comunidad, pero definitivamente ser maestra rural ha sido sin duda alguna la experiencia más enriquecedora de mi carrera” (Maestra 3, Círculo de la palabra)

Ese lugar trascendental, lejos de plantearse como un estatus inalcanzable reta a las docentes a ser un ejemplo potenciar las capacidades de los estudiantes asumir la responsabilidad de mejorar o como lo expresa una docente,

“Yo no soy perfecta soy humana y como tal tengo debilidades y cometo errores y pido a Dios que me guíe y oriente para asumirlos con humildad y fortalecerme en lo que tengo falencias” (Maestra 4, círculos de la palabra).

Se puede señalar en la segunda subcategoría **Sentir de la maestra**, cuáles son las motivaciones de su ejercicio a partir de cuatro elementos, el primero y a la vez más destacado es el lugar de los niños y niñas al interior de su práctica pedagógica, así lo enuncian dos de las docentes,

“[...] son el motor de mi trabajo, son la razón por la cual me levanto cada día con las ganas y la energía de ir a la escuela y entregar a esos pequeños seres todo lo que somos capaz de dar” (Maestra 1, Foto palabra)

“Es escuchar a tus estudiantes, emocionarte con sus nuevos aprendizajes, creer en sus procesos y capacidades, saber que son diferentes, únicos y especiales, que cada uno es un mundo por conocer” (Maestra 2, círculos de la palabra).

En esa labor de ser maestra han aprendido sobre las diferencias e individualidades de cada niño, incluso de cada grupo,

“unos son más juiciosos, otros aprender de manera más lenta, otros son más hábiles con las matemáticas, otros con los dibujos, otros con la lectura y cada uno es un mundo

irrepetible, y a todos entrega su amor con la mejor disposición del mundo” (Maestra 2,
Foto palabra)

En este sentido, como maestras sienten una gran responsabilidad porque en cierta medida de ellas depende el futuro de esos niños, por eso saben que cada día debe aflorar de ellas su mejor versión, para lograr que sus estudiantes aprendan en un ambiente alegre y afectivo.

El segundo corresponde a la importancia de las familias, quienes las acompañan y motivan cada día a estar allí, pues valoran su trabajo, y las animan en los momentos de crisis, son las familias un componente determinante en cada una de las decisiones que toman en su vida profesional.

El tercero, la experiencia que han ganado, el camino que han recorrido para el desarrollo de su labor, pues para ellas el aula de clase es un espacio de aprendizaje que disfrutan y valoran cada día, su labor no es sólo cumplir con un trabajo, sino hacer un aporte a una comunidad que las valora, ser maestras para ellas es una experiencia que atravesó su vida de una manera positiva y les enseñó a sobrevivir a las adversidades, a preguntarse todo lo que pasa a su alrededor; lo anterior se muestra en palabras de una maestra,

“El ser maestro es un acto de amor que solo los que tenemos vocación podremos entender” (Maestra 1, círculos de la palabra).

Esa vocación cada día les permite ser más fuertes, resilientes y empoderadas de su labor, ya que como lo indica otra de las participantes,

“Hice lo mejor que pude, cometí errores y peque por inocente pero no me arrepiento de lo vivido, jamás en la vida viví una experiencia tan maravillosa, retadora, feliz y de tanto aprendizaje como en la escuela nueva, creo firmemente que todos los licenciados la deberían vivir para tener una visión realmente completa de la educación en Colombia”
(Maestra3, círculos de la palabra).

Finalmente, otra de ellas expresa que ser maestra es su esencia, lo que la hace feliz, que nunca pensó en otra profesión, pues

“Si me dieran a escoger entre muchas profesiones, hoy mañana y siempre solo desearía ser maestra” (Maestra 1, foto palabra).

El cuarto elemento es el lugar del ámbito rural en su práctica como contexto altamente diverso y retador, dado que para ellas

“Es una alegría llegar a la escuela y desde este lugar observar el paisaje y ver salir el sol, y es más emocionante llegar y que tus estudiantes te reciban con un abrazo y con una gran sonrisa” (Maestra 2, Círculo de la palabra)

Igualmente sienten que a su camino aún le falta mucho por recorrer, por aprender, pero todas dan gracias por estar allí, porque la vida les haya permitido vivir la experiencia de ser maestras rurales, se sienten en lugares perfectos, bonitos, tranquilos, con paisajes únicos, y rodeados de una comunidad educativa maravillosa y agradecida.

De otro lado, en su sentir está el reclamo por una mayor atención al sector rural y lo expresan de una manera tranquila pero urgente, hablan de mejorar las estrategias pedagógicas, y demandan más atención por parte del gobierno, pues sólo así se logrará una educación de calidad en el sector rural.

Finalmente, no se quejan, pero saben que, si hubiese más apoyo con las tareas de la escuela, ellas podrían dedicar más tiempo a la educación de los estudiantes, siente que la educación rural requiere una reforma profunda.

Para terminar, se presenta la categoría de **Historia de Vida de la Maestra**, inicialmente contando que, dos de ellas iniciaron su vida laboral como maestras rurales muy jóvenes, es decir

antes de los 20 años, recién egresadas de la normal, se iniciaron en escuelas rurales muy apartadas de los cascos urbanos.

Una de ellas en Urabá, donde llegar a la escuela le implicaba, viajar en chivero, a lomo de mula y caminata. Vivía en un caserío y solo salía una vez al mes, trabajaba en una escuela sin agua, sin luz, de paja y madera, donde los pupitres eran tablones de madera, el traslado del lugar donde vivía a la escuela era de dos 2 horas diarias de camino, sorteando la vegetación y los animales salvajes, era una rutina difícil, pero nunca desistió de estar allí, de apoyar esa comunidad que tanto la necesitaba.

Posteriormente fue trasladada al municipio de Salgar, allí llegó a una escuela donde tenía que montar a caballo por seis horas desde un punto llamado Peñalisa que era donde la dejaba el bus que iba desde Medellín, allí permaneció durante 6 años, y menciona que *“por un milagro de la virgen María Auxiliadora”* (Maestra 1, Foto palabra) fue trasladada al municipio de Sabaneta a una pequeña escuela rural en la vereda San José, allí todo fue un poco más fácil, lo más duro era llegar a la escuela por una loma bastante empinada de poco más de una hora, en esa época aún no había servicio de transporte hacia las veredas, pero eso era mínimo para lo que le había tocado vivir en sus anteriores experiencias, a pesar de estar más cerca del borde urbano las carencias eran las mismas en el tema de materiales, insumos y apoyo gubernamental.

La otra maestra tuvo que elegir una escuela rural por su puntaje en el concurso docente, fue así como llegó al municipio de Salgar, a una escuela que quedaba a una hora y media en chiva de la cabecera municipal, en un lugar apartado y con condiciones bastante incómodas, sin embargo allí paso 3 años de su vida, trabajando con una comunidad ansiosa de saberes y lo más importante aprendiendo de la dinámica de Escuela Nueva que para ella era algo totalmente nuevo y que le correspondió por azares de la vida, de allí fue trasladada a Jericó, lugar donde actualmente se desempeña, dice que fue la mejor noticia de su vida, allí estaba su familia y la escuela quedaba a solo a una hora de camino en un chivero, es decir, que podía vivir en su casa familiar y viajar todos los días a su escuela, menciona que estando allí decidió cualificar su labor como maestra e inicio su formación como licenciada, posteriormente hizo una especialización. (Maestra 2, Foto palabra)

Otra de las maestras participantes inicia sus labores en colegios privados y sector público pero en zonas urbanas, siempre quiso ser reeducadora pero dice que la vida la llevó por caminos que no esperaba y termino siendo educadora, por un traslado de lugar de vivienda con su familia le ofrecieron un puesto en una escuela rural en el municipio del Retiro, es ahí donde inicia su labor como maestra rural, siempre pensó que ser maestra rural era estar muy lejos de todo, pero cuando le ofrecieron esa posibilidad no dudó en aceptarlo, lo que no sabía era lo que le esperaba y el cambio de metodología que tendría que asumir, pero al igual que las demás se enamoró, de sus alumnos, de la comunidad y del buen trato que le dan las comunidades rurales a la maestra de la escuela. Esta maestra afirma,

“Llegar a la ruralidad fue más un asunto fortuito más que otra cosa, jamás pensé trabajar en Escuela Nueva era lejano para mi... pero cuando me ofrecieron la posibilidad dije sí, sin dudar y sin saber en qué me iba a meter” (Maestra 3, círculos de la palabra).

La última maestra cuenta que todo se dio de una manera muy tranquila, llegó a la educación rural después de haber pasado también por la escuela privada urbana, arribó a una pequeña escuela en las afueras del municipio de Marinilla, que es el sitio donde ella residía con su familia, una escuela rodeada de muchas personas que querían aportar al bienestar de los niños, y en la cual ella siempre es apoyo no sólo para los estudiantes sino para la comunidad en general, su historia está marcada por una comunidad que colabora. A pesar de estar cerca a su casa familiar y a la zona urbana y con todas las comodidades la falta de recursos y de apoyo Estatal permanece, frente a esta situación la maestra optó por buscar ese apoyo externo, por hacer las gestiones necesarias que hasta la fecha le han dado buenos resultados, ella está próxima a jubilarse y agradece a la vida haberle permitido vivir esta experiencia. (Maestra 4, Foto palabra)

De las anteriores historias se destacan elementos comunes y también diferenciales, la forma en que toman la decisión de ser maestras y el tipo de escuelas en las que han trabajado es un aspecto que las diferencia, sin embargo, es lamentable, observar como las condiciones

precarias de la educación rural permanecen en los diferentes contextos, incluso cerca de las zonas urbanas.

Aunque este es un aspecto que ha fortalecido la práctica pedagógica de las maestras, es un tema que se convierte en una exigencia para el Estado; las comunidades rurales como bien lo expresan las maestras están acostumbradas a trabajar juntas, a apoyar los procesos e involucrarse en las actividades de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes, por ello merecen y demandan más atención estatal, pues terminan asumiendo obligaciones que no deberían corresponderle ni a las familias ni a las docentes, quienes lejos de asumir su rol como algo transitorio, tomaron la decisión de ser maestras rurales para toda su vida incluso cuando eso les significó experimentar la adversidad durante varios años, así lo ilustra una de ellas,

“Hoy cuando devuelvo la película de mi vida en los inicios de ser maestra rural, reconozco el verdadero valor de servir a la comunidad, de trabajar por niñas y niños sedientos de saber, de ese saber que solo se consigue en los libros, porque el saber de su entorno esta dado para que ellos lo aprendan sin necesidad de ir a la escuela” (maestra 1, círculos de la palabra).

Finalmente un elemento que se quiere destacar en este apartado y que se planteó en el párrafo anterior es el del **Compromiso**, no solo el de las maestras, sino sobre todo el de las comunidades y dentro de ellas los estudiantes, un fuerte vínculo que asumen con la educación rural, las maestras destacan el compromiso de los estudiantes cuando llegan a sus aulas de clase y están todos ahí esperándola y ansiosos de iniciar el día, otro ejemplo lo puntualizan cuando finaliza la jornada y las labores de aseo no son una carga para los niños, por el contrario es una rutina de cuidado de su espacio para procurar la vivencia de experiencias más gratas para ellos.

De otra parte, mencionan que ellas como maestras están absolutamente comprometidas con los procesos, con mejorar cada día el aprendizaje de los niños y mantener una sana convivencia. Por último, se destaca el apoyo entre los miembros de la comunidad educativa, y el compromiso de los padres que siempre están atentos, prestos a apoyar y a sacar adelante

cualquier proyecto que se proponga desde la escuela. Este compromiso es un aspecto transversal y esencial para el proceso educativo de los estudiantes y el fortalecimiento de las comunidades, sin este elemento, las precariedades de la educación rural tendrían aún más peso e impedirían por completo la educación de cientos de niños y niñas campesinas.

Conclusiones

Tras haber recogido las voces y narrativas de las maestras rurales en torno a la calidad educativa, y en general después del desarrollo de todo el proyecto de investigación, es posible identificar tres grandes conclusiones del mismo:

En primer lugar, es necesario destacar que las cuatro maestras rurales consultadas reconocen la calidad educativa desde los procesos y acciones que tienen lugar al interior de la escuela, y que involucran de manera directa a dos de los actores centrales del proceso educativo (maestra y estudiante); de manera tal que la calidad para ellas tiene que ver con el desarrollo de capacidades, con las condiciones de acceso y permanencia, y con la práctica pedagógica.

Al respecto, es importante comprender que tal y como lo plantea Casassus, no existe una sola definición de calidad educativa, pues es una noción que se construye social e históricamente a través del lenguaje, y en este caso desde las experiencias cotidianas que las maestras viven dentro de la escuela. En ese sentido, es posible explicitar que las concepciones de calidad educativa de las maestras rurales sujeto de esta investigación, y las reflexiones que construyen alrededor de las mismas, tienen total relación con los tres componentes propuestos por Casassus para observar dicha calidad: planeación, procesos y resultados.

Es así como la *planeación* es un elemento que las maestras reconocen como vital para el desarrollo de prácticas pedagógicas coherentes con la realidad y las necesidades de los estudiantes del ámbito rural, así como con el fortalecimiento de habilidades y capacidades que les permitan aportar en su comunidad y en su entorno. En tanto les permite programar actividades, disponer el ambiente de aprendizaje, promover experiencias de interacción, entre otras.

Por su parte la calidad a través de los *procesos*, puede ligarse con la especificidad que comparten las maestras respecto al desarrollo de sus prácticas pedagógicas, en donde se evidencia la pauta que busca brindar la cartilla del modelo Escuela Nueva para el trabajo en el aula, articulada con proyectos pedagógicos que fomentan el trabajo en el campo a través de huertas, sembradíos, semilleros, etc. acciones que posibilitan la interacción con el entorno y la vinculación de las familias. Cabe destacar desde esta perspectiva de calidad, que la cartilla no es suficiente en contenidos, tiempos de desarrollo y materiales, pues las maestras enuncian que nunca recibieron formación para aplicarla, las necesidades de los estudiantes superan el abordaje de la cartilla, y los recursos complementarios que deben desarrollarse con ella, no llegan a las escuelas.

Finalmente, la calidad entendida desde los *resultados*, se conecta de manera directa con la comprensión que tienen las maestras sobre el impacto que tiene para la vida de los estudiantes del ámbito rural y para sus familias, la culminación exitosa de su formación básica, en tanto se constituye en oportunidad de análisis, intervención y transformación de su realidad, así como de la exigencia de derechos. Por lo que vale la pena destacar el cuestionamiento que las propias maestras se hacen respecto a las limitaciones que las cartillas pueden tener para potenciar los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas.

De manera que, la calidad educativa en la educación rural esta permeada por factores internos y externos a la escuela, que ponen en el centro del proceso a la maestra como aquella que logra sortear las dificultades, asumir las deficiencias y construir nuevas posibilidades para que los niños y niñas permanezcan en la escuela, y adquieran aprendizajes que puedan servirles para la vida.

Una segunda conclusión, relacionada con el segundo objetivo específico de la investigación, permite reconocer que las prácticas pedagógicas de las maestras en la ruralidad pueden estar constituidas por seis elementos:

- Un uso constante de la cartilla definida por el Ministerio de Educación Nacional, como derrotero central de los contenidos que deben abordarse con los niños y las niñas,

reconociendo que en su aplicación existen falencias importantes de pertinencia, tiempo y recursos.

- El acompañamiento y apoyo de entes externos a la escuela (familia, comunidad, entidades) como posibilidad para que las maestras fortalezcan iniciativas y procesos pedagógicos, a partir de estrategias que realimentan su práctica y brindan herramientas para hacer del aprendizaje un proceso lúdico y divertido.
- El desarrollo de proyectos pedagógicos innovadores y coherentes con el entorno rural, que además de conectar a los estudiantes con la vivencia propia del campo, aportan en la formación de habilidades socioemocionales.
- Estas últimas reconocidas por las maestras como un elemento central en sus prácticas, en tanto consideran y asumen que el rol de la maestra no se limita a la presentación de contenidos, sino que se enfoca en un ejercicio de acompañamiento y orientación que impacta la formación del estudiante como sujeto.
- La realización de programas y acciones de nivelación y refuerzo de los estudiantes en las áreas básicas como lectoescritura y matemáticas, a fin de lograr mayores avances en sus procesos educativos, y de fomentar el aprendizaje autónomo en ellos, como posibilidad para que la maestra y el propio estudiante conozcan su estilo y ritmo de aprendizaje.
- El quehacer de la maestra relacionado con los múltiples roles y actividades que se le atañen desde la ruralidad y que van más allá del espacio pedagógico, la llevan a desafiar su lugar y les permite a los niños y a las niñas reconocerla como una persona cercana, cuidadora, con gran disposición emocional y flexibilidad.

A partir de estos elementos, es posible comprender que la práctica pedagógica en la educación rural contempla y desarrolla los diferentes elementos que Olga Lucía Zuluaga referencia para ella, en diálogo constante con el saber pedagógico. En primer lugar, cuentan con un *modelo pedagógico* particular que orienta y da lineamientos sobre el desarrollo del proceso pedagógico (Escuela Nueva), y que incide de manera directa en las acciones que la maestra adelanta con los niños y niñas dentro y fuera del aula. En segundo lugar, las maestras al tener en su trasegar académico y laboral, diferentes experiencias en diversos contextos escolares traen consigo *conceptos de otros campos de saber*, que les permiten adecuar los contenidos y las actividades a la realidad y a las necesidades de los estudiantes.

Una tercera situación, es que al ser un espacio rural con una única maestra para todos los grados, los *discursos* que predominan en la escuela son los de la maestra, los estudiantes y los padres de familia, pues estos últimos se vinculan de manera directa al proceso de formación, y acompañan desde sus comprensiones, imaginarios y expectativas la práctica pedagógica. En cuarto lugar, la escuela está en medio de las dinámicas propias de una comunidad rural que ve en ella la posibilidad de dar a los niños y niñas, herramientas para ayudar al progreso del campo; por ende a la maestra se le suele *caracterizar socialmente* como un apoyo y como una mediadora entre la comunidad y las entidades gubernamentales, para lograr que las necesidades de la primera se escuchen y se puedan llevar a cabo los diferentes procesos que se requieren para el mejoramiento de su calidad de vida.

Finalmente, *las prácticas de enseñanza*, están permeadas por las experiencias, reflexiones, iniciativas y comprensiones que las maestras tienen y construyen a diario en la escuela, las cuales en el ámbito rural traspasan la propia vida, pues no se limitan al trabajo dentro del aula, sino que les exige repensarse su lugar como parte de una comunidad que si bien tiene puestas sus esperanzas en la educación como oportunidad para avanzar y disminuir brechas sociales, también se enfrenta a las adversidades que genera el abandono del Estado, y las acciones de múltiples actores con intereses propios.

La tercera y última conclusión, tiene que ver con los significados que las maestras han otorgado a su rol en la ruralidad, las motivaciones que tienen para ejercerlo y como este ha transformado sus historias de vida. En primera medida, para las maestras desempeñarse en el ámbito rural ha sido una experiencia gratificante y poderosa, que les ha permitido aprender a sortear y enfrentar múltiples adversidades con lo que tienen en el entorno; sumado a ello, ser maestra rural les ha permitido identificar que realmente cuentan con vocación para ser maestras y para asumir un compromiso directo con la transformación de la vida de los niños y las niñas, e incluso de sus familias; así como reconocer la riqueza que tiene ser y ser con los otros en el espacio rural.

En relación con las motivaciones, las maestras son claras en destacar que aquello que las lleva a ejercer cada día su labor con total convicción son los niños y las niñas, y la posibilidad de compartir y aprender de y con ellos. Así mismo, el apoyo que les brindan las familias para no desfallecer en este compromiso, pues valoran sus esfuerzos y las acompañan en los momentos de crisis. Y la posibilidad que les brinda la ruralidad de retarse permanentemente y de descubrir sus propias capacidades.

Finalmente, y como uno de los elementos más gratificantes de este proyecto, es el haber podido escuchar a las maestras relatar como su labor en el espacio rural ha transformado sus vidas, ha trastocado sus historias y les ha permitido dignificar su profesión e incluso quienes son:

“Para mi ser MAESTRA RURAL es tener una de las profesiones más dignificantes, humanas y gratificantes del ser humano” ... “Ser maestra rural me ha dignificado en todas las dimensiones de mi ser integral y me siento mejor ser humano” (Maestra 4, círculos de la palabra)

Referencias

Acosta, C. (2019). La experiencia de ser maestros en contextos de ruralidad en la IER El Filo de Damaquiel, municipio de San Juan de Urabá. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia.

Asamblea Departamental de Antioquia. (2020). Plan de Desarrollo Unidos por la Vida 2020-2023. Disponible en https://plandesarrollo.antioquia.gov.co/archivo/PlanDesarrolloUNIDOS_VF-comprimido-min.pdf

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Colombia: Emfasar.

- Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 14(48), 121-158. Doi: <http://dx.doi.org/10.26457/recein.v14i48.1486>
- Barrera, M. D. (2014). *La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad*. Bogotá: Fedesarrollo.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003
- Bolívar, A. (2011). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. En J. González, *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire* (págs. 59-96). Disponible en https://www.researchgate.net/publication/286848300_La_investigacion_biografica_narrativa_en_el_desarrollo_e_identidad_profesional_del_profesorado
- Cárcamo, H. (2016). Microcentros de escuelas rurales de la Provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad. *Sinéctica*, (47). Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/639>
- Casassus, J. (2000). *Poder, lenguaje y calidad de la educación*. Santiago: Proyecto Principal de Educación.
- Congreso de la República. (1994). Ley General de Educación. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

- Cuesta, Ó. (2008). Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 8(15), 89-102. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1002/100212243007.pdf>
- Da Trinidad, Y., & López, Y. (2015). La Hermenéutica en el Pensamiento de Wilhelm Dilthey. *Griot – Revista de Filosofía*, 11(1), 324-341. Disponible en <http://oaji.net/articles/2015/2742-1451076947.pdf>
- Duque, P., Rodríguez, J., & Vallejo, S. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Manizales: Universidad de Manizales – CINDE. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Fundación Compartir. (2019). Resumen Ejecutivo Docencia Rural en Colombia: Educar para la Paz en medio del Conflicto Armado. Disponible en <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/resumen-ejecutivo-docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf>
- Fundación Proantioquia. (2018). Estado de la Educación en Antioquia. Disponible en https://www.proantioquia.org.co/wp-content/uploads/2019/01/2018_Estado-de-la-Educaci%C3%B3n-en-Antioquia.pdf
- Galaz, C. (2018). Educación de calidad: política pública y percepciones de docentes de escuelas rurales multigrado. (Tesis de maestría). Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile. Disponible en <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/23849/MGPTGalazS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, A. (2016). El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural. (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1079/TO-19901.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Herrera, L y Buitrago, R. (2015). Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado. *Praxis & Sabe*, 6 (12), 169-190. Disponible en https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/3768

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología*, 19, 87-112. Disponible en http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/ la_experiencia_Larrosa.pdf

Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipio y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de la Salle*, 117-136. Disponible en <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=ruls>

Mendoza, C. (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *Geoenseñanza*, 9 (2), pp. 169-178. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36090203>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). <https://www.mineduccion.gov.co>. Disponible en <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-329722.html? noredirect=1>

Montes, M. (2008). El docente como factor de calidad de la educación. Una mirada desde el plan sectorial de educación Bogotá una gran escuela. Estudio de caso en la localidad de Sumapaz D.C. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Disponible en https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1810/MontesVillegas_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moreno, Y., Pardo, A. y Román, B. (2018). Representaciones Sociales sobre calidad educativa en el Centro Educativo Castilla La Nueva, sede El Progreso. (Tesis de maestría).

Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Disponible en

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2442/MorenoEspitia-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ricoeur, P. (1997). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. En *Horizontes de relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur* (p. 479-495). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/225/22298_Ep%C3%ADlogo.%20narratividad%20fenomenolog%C3%ADa%20y%20hermen%C3%A9utica.pdf?sequence=1

Rodríguez, C. (2019). *La participación como experiencia, una mirada desde subjetividades de niños y niñas*. Tesis doctoral. Universidad de Manizales. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico, la relación fundante. *Educación y Ciudad*(12), 12-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705028>

Zuluaga, O. (2005). Foucault: Una lectura desde la práctica pedagógica. En H. Suárez, *Foucault, la pedagogía y la educación pensar de otro modo* (págs. 11-38). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES EN CONVENIO CON CINDE**

ARTÍCULO INDIVIDUAL

LA CALIDAD EDUCATIVA, UN CONCEPTO INACABADO

ADRIANA MARÍA ARROYAVE QUINTERO

TUTORA: CLAUDIA MARÍA RODRÍGUEZ CASTRILLÓN

SABANETA

2020

Resumen

Este artículo se propone revisar el concepto de calidad educativa, a partir de un recorrido histórico sobre su surgimiento, una reflexión sobre su construcción conceptual desde diferentes miradas y el reconocimiento de una serie de dimensiones, ejes y componentes que desde allí se proponen para consolidar cada perspectiva generada.

Palabras claves: Calidad educativa; eficiencia; eficacia; equidad; sistema educativo; escuela.

Abstract

This paper proposes the review of the educational quality concept, starting with an historical tour through its emergence to make way for a reflection that intent to do a conceptual construction since different views and finalize with a series of dimensions, axes and components proposed from that views to consolidate each perspective.

Key words: Educational quality; efficiency; efficacy; equality; educative system; school.

Introducción

La calidad de la educación emerge del desencuentro entre las expectativas sobre los sistemas educativos y sus resultados concretos, cuando se empieza a evidenciar el importante papel que juega la educación en el desarrollo de las naciones y el agenciamiento de transformaciones sociales. Sin embargo, como se analizará en este artículo no hay un consenso sobre lo que se entiende como calidad educativa y seguramente nunca lo habrá, pues es resultado de múltiples visiones de mundo desde ópticas sociales, culturales, políticas y económicas.

En este sentido, el documento se propone iniciar por una revisión histórica sobre el surgimiento del concepto de calidad educativa a partir de los años 70 hasta los años 90 que es cuando toma mayor fuerza en los países latinoamericanos al colocarlo en el centro de las políticas educativas. Luego, se dispone a seguir una ruta conceptual desde la mirada de diversos autores y entidades, para mostrar allí su diversidad, multiplicidad e incluso su ambigüedad. Y

desde allí, se plantea el reconocimiento de aquellos componentes, dimensiones o ejes que estos mismos autores proponen para darle más cuerpo a eso que se han denominado como calidad educativa.

Finalmente, se abre la puerta a nuevos interrogantes, que se espera permitan seguir construyendo una noción situada de calidad educativa que promueva en cada actor vinculado al sistema educativo, la reflexión crítica sobre su postura frente a este polémico concepto.

Breve historia del surgimiento de la calidad educativa

Uno de los hitos más importantes cuando se habla de calidad educativa se ubica en el año 1966 cuando se publica en Estados Unidos el informe Coleman, el cual exponía la poca influencia que aparentemente tenía la escuela en el desarrollo de los alumnos y por tanto en la transformación social del país, principalmente en los sectores más marginados de la sociedad. La respuesta de maestros e inspectores de educación no se hizo esperar, buscando destacar aquellas escuelas excepcionales que si ofrecían alternativas al respecto (Álvarez, 2009). Esta preocupación, según Casassus se fue ubicando en el centro de la política educativa en todo el mundo. Fue así como en la década de los 80, el gobierno de los Estados Unidos junto con la OCDE colocan la calidad educativa en el centro del debate, al reiterar la pregunta sobre cómo la educación puede ayudar a resolver problemas relacionados con la sobrevivencia y el desarrollo de las sociedades (Casassus, 2000). Este es un punto coyuntural pues reconoce la intervención de la educación en el desarrollo económico y social de las naciones, es entonces cuando los países desarrollados empiezan a considerar la importancia de la educación al mismo nivel en que han hecho con la economía o la política (Álvarez, 2009).

En estas décadas, el planteamiento sobre la calidad de la educación se hace en referencia a la eficiencia y eficacia del rendimiento escolar, pues su origen teórico se ubica en el marco del modelo de calidad de resultados el cuál se enfoca en el producto final de las empresas, teniendo en cuenta sólo datos cuantitativos. Esta mirada sobre el rendimiento de los estudiantes, se limita a verificar el planteamiento de objetivos frente a la evaluación de resultados, desde el control de la relación costo-beneficio, lo que deja por fuera la dimensión social de la educación, un

elemento determinante a la hora de definir una educación de calidad. Aparece entonces en el panorama, un segundo movimiento orientado a investigar las prácticas al interior de las escuelas que mejoraban su calidad. Ambos movimientos complementaron sus hallazgos, uno desde la perspectiva de la eficacia (enfocada en resultados) y otro desde las mejoras (enfocada en los procesos) y terminaron fusionándose en iniciativas denominadas como Proyectos de eficacia de la mejora escolar (Álvarez, 2009).

En este punto, para conocer cuál era la mejor forma de educar, surgen los indicadores cuantitativos de matrícula por nivel escolar, permanencia de nivel a nivel y porcentaje de egresados. Conforme avanzaba el proceso de masificación de la educación, nuevos indicadores que dieran cuenta de lo que sucedía al interior del sistema fueron necesarios, es decir una mirada más cualitativa, esta también sufrió un proceso gradual, primero enfocada en las relaciones materiales (aulas, libros, etc.) luego en las condiciones inmateriales, como las interacciones al interior de las escuelas (Casassus, 2000).

Es en la década del 90, en la que se intensifica el interés por la educación básica tanto primaria como secundaria, pues se les considera la base del desarrollo de las personas y de la sociedad en general, y se da un lugar privilegiado a la evaluación en la medición de la calidad de la educación (Álvarez, 2009). Más aún en América Latina, donde se inician fuertes reformas educativas que buscan la mejora de la educación básica, concretando así políticas y estrategias bajo las orientaciones de la UNESCO, que cómo se observará en los siguientes apartados, también se ha encargado de instalar una serie de dimensiones y ejes que permiten acercarse a la noción de calidad educativa (Vaillant y Rodríguez, 2018).

Aproximación al concepto de calidad educativa

Los múltiples planteamientos que se han hecho sobre el concepto de calidad educativa, han llevado a que se convierta en un término ambiguo, ya que como lo afirma Casassus, la noción de calidad es una construcción social e histórica que se realiza a través del lenguaje, de ahí la dificultad para establecer un consenso acerca de su conceptualización. (Casassus, 2000). Por su parte, Álvarez destaca su multidimensionalidad y carácter polisémico (2009), pues en este

concepto confluyen diversas miradas sobre lo que es aceptable, digno y conveniente para determinada sociedad, comunidad o país, a la vez que determina aquellos factores que inciden en una “buena” educación y sobre todo que sea buena para todos los que tienen derecho de acceder a ella, así su trascendencia radica en que la calidad de la educación se orienta a mejorar la calidad de vida de todos y todas. Tal como lo establecen la Declaración mundial sobre educación para todos y la Política de Educación de calidad para todos, cuando afirman que la calidad de la educación se hace realidad en lo que se aprende, por lo que está centrada en los sujetos (Álvarez, 2009).

Aguerrondo (1993) por su parte, propone cuatro perspectivas para entender el concepto, algunas de ellas en línea con lo que ya se ha afirmado hasta el momento; la primera, la calidad educativa es un concepto abarcador que propicia su aplicación a cualquiera de los elementos que hacen parte del campo educativo. La segunda, es una noción social e históricamente determinada, esto es, que tiene sentido en tanto está sujeta a una realidad social concreta en un momento histórico preciso. La tercera, la calidad educativa define un objetivo del proceso de transformación, es decir que es un concepto orientador de toda acción enmarcada en el quehacer educativo. Y la última, asume la noción de calidad como un patrón para la evaluación y el control de la eficiencia del sistema educativo.

Además de estas cuatro perspectivas Aguerrondo plantea dos dimensiones, una político-técnica, que define los ejes fundamentales de la calidad de la educación en términos ideológicos, y una dimensión administrativa o de gestión que concreta esta calidad para todos y todas, aclarando que la pregunta por la calidad aparece en tanto haya incongruencias entre estas dos dimensiones. Cuando la gestión del sistema educativo no responde a los presupuestos ideológicos que esa sociedad le ha encomendado, es cuando se pone la calidad en el centro de la política colocando en acción esa tercera y cuarta noción de la calidad como orientadora y como evaluadora (Aguerrondo, 1993). Sin embargo, esta ruptura es casi inevitable, pues mientras las sociedades avanzan y mutan a gran velocidad, la escuela se resiste a la transformación y requiere, para alcanzar esta congruencia, más recursos de los que tiene, así como otras condiciones que se escapan de su naturaleza y marco de acción.

En palabras simples la calidad educativa corresponde a aquello que se ha denominado de forma genérica como “una buena educación” y de aquí mismo deviene su multiplicidad y complejidad, pues cada elemento del sistema educativo puede ser definido como de buena o mala calidad, mientras que dicho juicio cambia de un sujeto a otro, de una entidad a otra, de un contexto a otro, de un momento histórico a otro. Tal vez por dicha ambigüedad es que los modelos de medición de la calidad de corte cuantitativo han tenido mayor auge, pues brindan una sensación de consenso, mientras la investigación cualitativa navega por una diversidad interminable de elementos y significados que resultan sumamente subjetivos y hasta abrumadores.

Elementos que complementan la noción de calidad educativa

Para complementar los planteamientos anteriores se reseñan a continuación las dimensiones, ejes, componentes, entre otros, que proponen diferentes organizaciones y autores quienes han trabajado en el concepto de calidad educativa y que ayudan a comprender un poco más el sentido del mismo.

Como punto de partida se expone el planteamiento de la Organización de Estados Iberoamericanos, que propone tres dimensiones de la calidad educativa las cuales son ampliamente acogidas por los hacedores y evaluadores de política pública, en primer lugar está la eficiencia, que refleja la relación entre la inversión y los resultados de la educación, es decir, lo que se hace con los recursos que se disponen; en segundo lugar la eficacia, que se enfoca en qué tanto se alcanzaron los objetivos de la educación; y en tercer lugar la equidad, que se centra en que todos los que acceden al servicio educativo disfruten de los mismos niveles de eficiencia y eficacia (Vaillant y Rodríguez, 2018)

Otra organización que en diferentes eventos y documentos ha ido planteando los elementos que hacen parte de la calidad educativa es la UNESCO, a propósito, Vaillant y Rodríguez (2018) los han sintetizado en tres dimensiones clave: la calidad del docente, que reconoce el papel central que juegan los maestros en la innovación educativa, al conectar a los estudiantes con su aprendizaje a través de diversas herramientas didácticas. La tecnología y la

calidad de los aprendizajes, que da cuenta del papel que juegan los dispositivos digitales en el aprendizaje y cómo este aspecto está siendo fuente importante de las desigualdades entre regiones del mundo o incluso al interior de un mismo país como es el caso de Colombia. Por último, la calidad de los recursos e infraestructura, una dimensión que llama la atención sobre los riesgos de aumentar la inversión sin una clara perspectiva de lo que se quiere lograr con ello, es decir, que se incrementan los recursos pero no se planea la forma de hacer seguimiento y evaluación a los impactos que estos recursos tienen, tanto en los aprendizajes de los estudiantes como en la equidad educativa.

Ahora bien, desde la óptica de los autores, se retoman los planteamientos de Casassus y Aguerro. El primero, plantea tres componentes y seis áreas desde donde se invita a observar la calidad educativa: El primero, la calidad del diseño se refiere al proceso de planeación en el que se establece qué es lo que se quiere que los estudiantes aprendan. El segundo, la calidad en los procesos, se enfoca en que actividades desarrollar y cómo articularlas con los tiempos, espacios y materiales disponibles. Y el tercero, la calidad de los resultados, trata de qué y cuánto han aprendido los alumnos, es decir del porcentaje de logro de los objetivos de la educación. Respecto a las áreas se refiere a, (i) los objetivos, que definen el “producto o servicio” que quiere brindar la escuela o el sistema educativo; (ii) los estilos de planificación, de gestión y de evaluación y su relación con las expectativas de resultados, es decir que determina hacia dónde se va, cómo se llegará y cómo se evaluará este progreso; (iii) las facilidades para acceder al aprendizaje; (iv) los docentes y su actividad, que analiza su salario, el tiempo del que disponen, sus condiciones y ambientes laborales, su formación, su participación en la escuela, su autonomía y flexibilidad al momento de innovar y las formas de reconocimiento por la labor; (v) el ambiente emocional resultado de la cultura escolar y el sistema de relaciones que la sostienen; (vi) los vínculos con los padres y acudientes de los niños y su grado de corresponsabilidad con la educación (Casassus, 2000).

Por su lado, Aguerro (1993) propone un sistema compuesto en principio por dos niveles, un nivel político-ideológico y otro técnico-pedagógico; en el primer nivel presenta dos dimensiones o dicho de mejor manera dos tipos de demandas: una global que exige a la escuela la distribución y generación de conocimiento, y una que surge del sistema cultural (promoción de

valores y la integración social), del sistema político (valores y comportamientos relacionados con la democracia) y del sistema económico (formación para el mundo productivo y aportes científicos para el desarrollo).

Con respecto al nivel técnico pedagógico, la autora plantea que aquí se ubican las decisiones que se toman al interior del aparato escolar para responder a las demandas anteriormente expuestas. En este nivel se encuentran tres ejes: un eje epistemológico, que responde a la pregunta por el tipo de conocimiento que se distribuye, este es un eje estructurante que condiciona la calidad de la educación, también responde al cuestionamiento sobre cuáles son las áreas de conocimiento del sistema educativo. Un eje pedagógico, que da cuenta de las características del sujeto que aprende, la definición de cómo aprende, en otras palabras qué teoría del aprendizaje se adopta, qué características tiene el rol docente y cómo se organiza la relación entre estos dos sujetos; en este sentido, este eje asume la problemática de la didáctica, de la organización de la enseñanza en el aula, siendo un eje crítico para el análisis de la calidad, porque allí no solo se ubica la forma en la que se genera el conocimiento sino también las características de la convivencia y la disciplina, y los modelos de evaluación y promoción. Para finalizar, un eje organizativo-administrativo, que comprende dos elementos, la definición de los niveles y ciclos, y la extensión del período de obligatoriedad escolar (Aguerrondo, 1993)

Conclusión

Dar cierre o concluir un debate en torno a una noción tan compleja como lo es la calidad educativa es una tarea interminable, que deja más preguntas que respuestas, uno de los interrogantes más trascendentales es si en realidad los sistemas educativos, o al menos si el sistema educativo de nuestro país en algún momento se acercará a ese objetivo supremo que es brindar una educación de calidad para todos y todas, o si será necesario partir de una noción de realidad y enfocar los esfuerzos de las escuelas hacia fines mucho más concretos o alcanzables que nos permitan avanzar de manera progresiva a ese enorme fin que es la calidad educativa.

Ya que es evidente la colosal complejidad que nos plantea cada una de las apuestas conceptuales sobre la calidad de la educación, otro cuestionamiento es hasta donde el país ha

logrado construir y asumir su propia noción de calidad educativa, a pesar de estar en un mundo globalizado. Pues entender las dinámicas, condiciones y potencialidades propias del país ayudaría a hacer frente a sus propias dificultades, en vez de enfocarse en modelos globales que apuntan a datos cuantitativos que poco dan cuenta de la naturaleza de la educación en cada uno de los rincones de esta nación tan diversa en tantos ámbitos. Dejar de ver la superficie de los datos y reconocer la riqueza que hay más allá, posibilitaría la toma de decisiones políticas más coherentes con las transformaciones locales que hoy son necesarias.

Referencias

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación. *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, III (116), 60-71. Disponible en <http://www.researchgate.net/publication/44818477>

Álvarez, M. (2009). *La gestión por procesos en la investigación universitaria como búsqueda de la calidad educativa*. (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Disponible en <https://dkh.deusto.es/comunidad/thesis/recurso/la-gestion-por-procesos-en-la-investigacion/2407beba-b87a-4e8b-888b-9895ed6d5289>

Casassus, J. (2000). *Poder, lenguaje y calidad de la educación*. Santiafo: Proyecto principal de educación.

Vaillant, D., & Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En H. Monarca, *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (págs. 136-154). Madrid: Dykinson. Disponible en <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf>