



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**CONSTRUCTO TEÓRICO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS
DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA RURAL**

Autora: Mery Yessenia Mosquera Mosquera

Tutor: Dr. Libardo Flórez

Rubio, Venezuela, 11 de mayo, 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



CONSTRUCTO TEÓRICO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA RURAL

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora: Mery Yessenia Mosquera Mosquera

Tutor: Dr. Libardo Flórez

Rubio, Venezuela, 11 de mayo, 2026



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día martes, tres de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: **LIBARDO FLÓREZ (TUTOR), JIMMY QUINTERO, CHRISTIAN SÁNCHEZ, ANDRY BONILLA Y PABLO JAIMES**, Cédulas de Identidad Números V.-9466208, V.-16421531, V.-, V.-17875703 y CC.-13352293, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 698, con fecha del 23 de Febrero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducientes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **“CONSTRUCTO TEÓRICO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA RURAL”**, presentado por la participante **MOSQUERA MOSQUERA MERY YESENIA**, cédula de ciudadanía N° CC.-1037573860, / pasaporte N° P.- BE271618, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DR. LIBARDO FLÓREZ
C.I.N° V.- 9466208

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR

DR. CHRISTIAN SÁNCHEZ
C.I.N° V.-

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. JIMMY QUINTERO
C.I.N° V.- 16421531

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. ANDRY BONILLA
C.I.N° V.- 17875703

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. PABLO JAIMES
C.I.N° CC.- 13352293

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA COLOMBIA

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	xii
INTRODUCCIÓN	13
SECCIÓN I	19
EL PROBLEMA.....	19
Planteamiento del Problema	19
Objetivos de la investigación.....	29
Objetivo General	29
Objetivos Específicos	29
Justificación e Importancia	29
SECCIÓN II	35
MARCO TEÓRICO.....	35
Antecedentes de la Investigación.....	35
Investigaciones Nacionales.....	36
Investigaciones Internacionales	41
Bases teóricas.....	43
Fundamentos Teóricos de la Educación y la Práctica Pedagógica	43
Análisis Teórico de las Prácticas Pedagógicas en la Educación Rural	54
Modelos Flexibles en la Educación Rural Colombiana.....	65
Desafíos Docentes en la Educación Rural	72
Educación y Sociedad: Perspectivas Críticas	80

Fundamentación legal	88
Marco Internacional del Derecho a la Educación	88
Marco Nacional del Derecho en la Educación.....	90
SECCIÓN III.....	95
MARCO METODOLÓGICO	95
Diseño de la Investigación	95
Marco Epistémico del Método	96
Fases de la Investigación Fenomenológica.	99
El escenario de investigación.....	101
Informantes clave	103
Categorías de la Investigación	105
Técnicas e instrumentos de recolección de la información	107
Entrevista Semiestructurada en Profundidad	108
Observación Participante y Diario de Campo.....	108
Proceso de análisis de la información	109
Obtención de Permisos y Acceso al Campo de Estudio	109
Selección de Informantes.....	110
Proceso de Análisis de Datos	110
Validación y Reflexividad	111
Presentación de Resultados	111
Consideraciones Éticas.....	111
SECCIÓN IV	113
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS O HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	113
Resultados de las entrevistas	115

Síntesis integradora	138
Configuración de las prácticas pedagógicas rurales emergentes	140
Dimensiones constitutivas de la práctica pedagógica rural	147
La vivencia y conciencia docente en el acto educativo	148
Síntesis eidética del fenómeno: la docencia rural como práctica intencional de resistencia pedagógica.....	155
Vocación y compromiso ético.....	156
Adaptación didáctica al contexto rural.....	159
Resistencia ante la precariedad institucional	161
Comunidad y territorialidad	163
La comunicación pedagógica como experiencia relacional.....	165
Trascendencia pedagógica y sentido existencial de la docencia rural	165
Reducción reflexiva del fenómeno docente rural	170
Configuración del horizonte de sentido en la práctica pedagógica	174
El entrelazamiento docente, comunidad y territorio	180
La experiencia del tiempo y la trascendencia en la docencia rural	185
Síntesis interpretativa de los hallazgos fenomenológicos	190
Horizonte intencional emergente en los relatos docentes	195
Síntesis estructural de los hallazgos fenomenológicos	198
Contrastación de los resultados con los antecedentes investigativos	202
SECCIÓN V	206
CONSTRUCTO TEÓRICO INTERPRETATIVO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA RURAL	206
Emergencia fenomenológica del constructo teórico interpretativo	208
Tránsito fenomenológico desde las unidades de significado hasta la configuración del	

constructo teórico interpretativo	213
Subconstructo I: La didáctica rural como mediación pedagógica situada	218
Subconstructo II: La práctica pedagógica rural como presencia ética y relacional	223
Subconstructo III: La práctica pedagógica rural como acción pedagógica territorializada y trascendente.....	228
Integración eidética del constructo teórico interpretativo de la práctica pedagógica rural	233
Representación estructural del constructo teórico interpretativo	237
Alcance teórico, interpretativo y contextual del constructo teórico interpretativo	246
Cierre epistémico del constructo teórico interpretativo sobre la práctica pedagógica rural	247
SECCIÓN VI	250
REFLEXIONES FINALES	250
Reflexiones comprensivas sobre el fenómeno educativo rural	250
Proyecciones y orientaciones emergentes.....	254
Referencias	261

Listado de tablas

	Pág.
Tabla 1 Fases de la Investigación Fenomenológica según Van Manen (2016).....	100
Tabla 2 Caracterización de los informantes clave.....	105
Tabla 3 Categorías de investigación.....	105
Tabla 4 Organización inicial de unidades de significado y núcleos emergentes.....	139
Tabla 5 Estrategias didácticas utilizadas por los docentes rurales de la Institución Educativa Puerto López.....	143
Tabla 6 Convergencias eidéticas del grupo docente.....	147
Tabla 7 Núcleos esenciales emergentes de la experiencia vivida del docente rural....	150
Tabla 8 Estructuras esenciales de la experiencia vivida del docente rural.....	152
Tabla 9 Núcleos eidéticos del fenómeno docente rural.....	168
Tabla 10 Tránsito fenomenológico desde las unidades de significado hasta el constructo teórico interpretativo.....	215
Tabla 11 Trazabilidad fenomenológica del constructo teórico interpretativo.....	214

Listado de Figuras

	Pág.
Figura 1 Campo semántico emergente en los relatos de los informantes clave en torno a la presencia ética.....	117
Figura 2 Red de co-ocurrencias: núcleo “presencia ética”.....	119
Figura 3 Nube de palabras emergente del segundo agrupamiento: territorialidad pedagógica.....	125
Figura 4 Red de co-ocurrencias: “territorialidad pedagógica”.....	126
Figura 5 Nube de palabras emergente del tercer agrupamiento: esperanza pedagógica.....	130
Figura 6 Red de co-ocurrencias: esperanza pedagógica.....	132
Figura 7 Nube de palabras emergente del cuarto agrupamiento: creatividad didáctica frente a la precariedad.....	135
Figura 8 Red de co-ocurrencias: creatividad didáctica frente a la precariedad.....	136
Figura 9 Estructura eidética de las estrategias didácticas rurales.....	145
Figura 10 Esquema estructural del nivel trascendental individual.....	153
Figura 11 Estructura eidética del fenómeno docente rural.....	169
Figura 12 Configuración del horizonte intencional del fenómeno educativo rural.....	197
Figura 13 Estructura fenomenológica del fenómeno educativo rural.....	201
Figura 14 Modelo estructural del constructo teórico interpretativo de la práctica pedagógica rural.....	238

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

“INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO” SUBDIRECCIÓN DE
INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO DOCTORADO EN EDUCACIÓN RUBIO –
TÁCHIRA

CARTA DE APROBACIÓN DEL TUTOR

Por medio de la presente hago constar que he leído el proyecto de tesis de Grado, presentado por la ciudadana: Mery Yessenia Mosquera Mosquera C.C N° 1037573860, para optar al grado de Doctor en Educación, cuyo título tentativo es: “CONSTRUCTO TEÓRICO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA RURAL”. Investigación que se implementara en la Institución Educativa Rural Puerto López El Bagre - Colombia; el cual considero reúne los requisitos exigidos para ser sometido a la evaluación pertinente por parte de los jurados evaluadores. Así mismo, se expresa el acompañamiento al participante hasta el final de la sustentación de la tesis.

En la ciudad de Rubio, a los 16 días del mes de junio de 2025.



Dr. Libardo Flórez
C.I. N° 9.466.208
Tutor

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
“INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
RUBIO - TÁCHIRA

Línea de Investigación: El docente y la nueva ruralidad
CONSTRUCTO TEÓRICO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS
DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA RURAL

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctor
en Educación

Autora: Mery Yessenia, Mosquera Mosquera

Tutor: Dr. Libardo Flórez

Fecha: octubre, 2025

RESUMEN

Las prácticas pedagógicas en contextos rurales son claves para fortalecer los procesos educativos, ya que permiten desarrollar estrategias adaptadas a las realidades de los estudiantes. En Colombia, quienes cursan sus estudios en zonas rurales enfrentan barreras significativas frente a los de áreas urbanas, debido a la estandarización de las evaluaciones nacionales, que omiten las particularidades del entorno. Por tanto, para promover una educación más situada es necesario comprender las dinámicas pedagógicas en estos contextos. La investigación tiene como fin la construcción de un constructo teórico sobre las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Rural Puerto López del municipio de El Bagre Antioquia. De acuerdo con el paradigma interpretativo se adopta un método fenomenológico que busca de manera interpretativa entender la experiencia vivida (Van Manen, 2016). La obtención integral de la experiencia vivida se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad, observación participante y diarios de campo, con el objetivo de descifrar el significado que los maestros le dan a su práctica pedagógica en el entorno rural. Este enfoque intenta sentar bases que hagan posible comprender y mejorar la práctica docente en entornos caracterizados por situaciones sociales y geográficas específicas.

Descriptores: prácticas pedagógicas, educación rural, básica secundaria, aula multigrado, modelos educativos flexibles.

INTRODUCCIÓN

Para diagnosticar la crisis educativa en Colombia, es esencial reconocer un quiebre estructural persistente entre los contextos rurales y urbanos. No es un suceso trivial. Esta dicotomía se manifiesta en desigualdades de acceso, calidad y, particularmente, en la variación de los resultados académicos que obtienen los estudiantes en las distintas áreas del país. En las zonas urbanas, la gente suele beneficiarse de una infraestructura robusta. Cuentan con acceso constante a tecnologías de la información, bibliografía actualizada y ambientes educativos que fomentan la innovación. En cambio, en las zonas rurales, la responsabilidad principal del acto educativo recae prácticamente en su totalidad en el individuo y la actitud del docente. El profesorado asume el rol de único intermediario del conocimiento en estas condiciones de precariedad sistémica. Funciona sin contar con el apoyo de recursos que incentiven la investigación formativa o la independencia intelectual (Carrero y González, 2016). Esta disparidad no solo muestra una brecha material de dimensiones críticas. Se hace evidente un determinismo histórico de exclusión que limita las oportunidades de desarrollo holístico para las comunidades campesinas de forma sistemática y violenta.

Desde un enfoque diacrónico, el ingreso real de la población rural al sistema formal solo se afianzó a fines del siglo XIX. La creación de escuelas primarias periféricas se llevó a cabo en ese periodo con la finalidad de disminuir el desarraigo infantil (Pontificia Universidad Javeriana, 2023). Aunque esta mejora fue un primer reconocimiento del derecho a la educación en zonas rurales, su implementación estuvo más motivada por una lógica de mayor cobertura que por un real compromiso con la equidad sustantiva. El modelo rural se implementó como un sistema efectivo y temporal, en vez de cerrar las brechas. Se trató de una arquitectura que, intencionalmente, evitó tratar las deudas históricas relacionadas con la capacitación docente, la democratización tecnológica y los materiales contextualizados. El imaginario rural ha sido influenciado por esta transitoriedad de las instituciones. Lo coloca en un nivel educativo inferior. Para el

Estado, lo prioritario ha sido la información de matrícula en lugar de la profundidad del proceso pedagógico o la relevancia del conocimiento brindado en el territorio.

El sistema jurídico de Colombia ha creado varias herramientas normativas con el fin de establecer la educación como un derecho básico y universal. La educación es un instrumento para adquirir conocimientos en los campos técnico, científico y cultural, según el artículo 67 de la Constitución Política de 1991 (Congreso de la República de Colombia, 1991). Sin embargo, en la práctica institucional, esa norma convive con una realidad rural de necesidades crónicas. Las escuelas son precarias y los maestros del campo carecen de una oferta adecuada de formación continua; por otra parte, no existen políticas adecuadas a cada zona. Esta discrepancia entre lo que dice la ley y cómo se vive en el territorio no es únicamente un error técnico. Es la muestra de un Estado que ha creado sus políticas desde el centro, desatendiendo de manera sistemática a la periferia. La extensión del conflicto armado interno ha sido una de las causas que han acelerado el deterioro en estas situaciones. Su impacto es devastador en las zonas remotas. La UNESCO (2021) ha documentado que la violencia en el ámbito escolar, además de vulnerar el derecho esencial a la educación, se comporta como un impedimento ontológico para el aprendizaje.

Por ejemplo, en la Institución Educativa Rural Puerto López (IERPL), el conflicto se pone de manifiesto a través del desplazamiento, la deserción escolar y el aislamiento de la población. Estos fenómenos rompen con la continuidad educativa y deterioran el capital social, agravando la pobreza y la exclusión. En vez de ser un lugar seguro, la escuela se transforma en un espacio vulnerable donde la educación compite con el miedo. Se observa de manera contundente la asimetría entre las áreas urbanas y rurales en los resultados de las pruebas estandarizadas a nivel nacional, cuando se utiliza una métrica de rendimiento académico. Los exámenes SABER han mostrado de manera alarmante una diferencia considerable en las puntuaciones de las áreas rurales. No solo muestran una discrepancia en cuanto a los logros cognitivos, también dan cuenta de una estratificación en el acceso a la educación superior. Esta segmentación funciona como un sistema que reproduce las desigualdades estructurales, que a través de la historia

han marginado a los sectores más lejanos del país. Un joven de la zona rural, sin considerar lo brillante que sea su potencial, es evaluado con un examen diseñado solo bajo criterios urbanos. Esto anula su capacidad competitiva desde el inicio y perpetúa su exclusión del mercado laboral calificado.

Según la Fundación Fepropaz (2022), en este escenario de seguridad territorial inestable, el desplazamiento forzado es el principal motivo que está detrás del abandono escolar en amplias zonas. Esta situación evidencia la urgente necesidad de revisar y rediseñar las políticas públicas, desechando totalmente el supuesto de que la cobertura escolar es un indicador del éxito. Es fundamental incluir, más enfáticamente, principios de permanencia, de pertinencia curricular y el aseguramiento genuino de las condiciones necesarias para un verdadero aprendizaje. Si los escenarios educativos pierden su capacidad de mantenerse estables, la inclusión formal en el sistema también dejará de tener la capacidad de realizar cambios. La decisión de desertar no es únicamente una decisión personal del estudiante. Es el efecto de un sistema que no brinda las mínimas garantías para un futuro productivo en el campo. Una de las dificultades más importantes que la educación rural enfrenta es la imposibilidad de cumplir con regularidad el calendario oficial de 40 semanas. La secuencia escolar se ve interrumpida por bloqueos territoriales y hostilidades de actores ilegales. Esto obliga a modificar los planes de estudio, lo que sacrifica la profundidad de los temas tratados. El desempeño de los alumnos en las evaluaciones nacionales se ve afectado negativamente por esta circunstancia.

Como sostiene Galvis Céspedes (2012), el sistema rural ha sido el más afectado por la guerra, no únicamente en su infraestructura física, sino también en su discontinuidad pedagógica y la falta de motivación generalizada entre los alumnos. En las zonas rurales, el tiempo escolar es un tiempo disgregado. Está herido por la situación del orden público. Esto hace imposible cualquier proceso serio de fortalecimiento de habilidades fundamentales. La falta de currículos adaptados también se añade a estas limitaciones. La mayor parte de las instituciones no tienen programas de emergencia que defiendan el derecho a la información frente a paros armados o desplazamientos en

masa. La inflexibilidad de las estrategias educativas hace que el proceso sea más vulnerable. A pesar de que el Estado ha promovido modelos de enseñanza multigrado, su efectividad se ha visto limitada debido, en gran medida, a la falta de formación docente en este tipo de metodologías. Si se compara con las regulaciones educativas urbanas, se puede observar un atraso significativo. Debido a la falta de los materiales educativos requeridos, el docente se ve obligado a improvisar con guías creadas para contextos urbanos, llevando a la separación del estudiante de su propia realidad en términos económicos y sociales de manera violenta.

Por lo tanto, en este caso el currículo se convierte en una carga teórica sin una base territorial. Aumenta la sensación de que la escuela no tiene utilidad para vivir en el campo y se profundiza la desmotivación. En medio de esta permanencia de las desigualdades estructurales, surgen propuestas pedagógicas basadas en tecnologías emergentes como una alternativa para reducir las limitaciones del entorno geográfico. La finalidad de usar plataformas digitales y materiales para el aprendizaje autónomo es, precisamente, cerrar la brecha del aislamiento. No obstante, esto exige más allá de la entrega cosmética de equipos. Requiere de una formación para docentes que esté situada y de una infraestructura para conectividad que el Estado todavía no asegura. Es una opción necesaria brindar, en contextos concretos, medios de comunicación y acceso a recursos digitales. Sin embargo, resulta insuficiente si no se encuentra acompañada de una reforma estructural que dignifique el trabajo del profesor rural y suministre a las instituciones los recursos necesarios para brindar una educación de elevada calidad. La mediación tecnológica tiene que ser un puente para alcanzar la equidad, no una barrera adicional de exclusión para aquellos que no tienen los recursos básicos para acceder a ella.

En estas circunstancias, la educación rural en Colombia está atrapada en una red de negligencia gubernamental, violencia armada y privaciones que son ancestrales. Las consecuencias de esta crisis no se evalúan únicamente en términos de calificaciones bajas en exámenes estandarizados. Se miden en la frustración de miles de jóvenes cuyos proyectos de vida se ven frustrados al considerar a la educación como un camino

cerrado. Para transformar esta realidad, es necesario tener una perspectiva que trascienda los fríos números de la estadística de cobertura. Se debe enfocar en la calidad de la experiencia educativa y en salvaguardar el ambiente escolar como un lugar de paz y formación de ciudadanía. De este modo, la educación dejará de ser un medio de estratificación y se transformará en el motor del progreso que las comunidades campesinas han demandado durante siglos frente a la indiferencia nacional.

Sin duda alguna, la desigualdad en los métodos de evaluación del aprendizaje se presenta como uno de los problemas más urgentes que enfrenta la educación rural en la actualidad. La aplicación de pruebas estandarizadas que no consultan las especificidades socioeducativas de los contextos rurales contribuye a la perpetuación de un sistema de evaluación parcializado, donde los estudiantes se evalúan de acuerdo con criterios muy ajenos a su realidad. Lo anterior, no solo deforma la interpretación de sus capacidades, también contribuye a la consolidación de imágenes impropias que socavan su autoestima académica y limitan sus proyecciones. Por consiguiente, es fundamental progresar hacia modelos evaluativos diferentes donde se tengan en cuenta las variables del contexto, los saberes situados y ofrezcan oportunidades reales de éxito a quienes han sido históricamente marginados del sistema educativo formal.

Esta tesis doctoral, cimentada en este andamiaje teórico, se centra en la comprensión de la práctica pedagógica rural en la I.E.R. Puerto López. Con la finalidad de revelar las estructuras que dan significado y determinan la actividad docente en esta región geográfica de El Bagre. La investigación se basa en un principio ineludible. Entender el fenómeno de la educación rural requiere tener en cuenta las tensiones relacionales y las condiciones socio-territoriales que influyen en la práctica pedagógica en ese ámbito. El estudio no pretende ser una mera descripción estática. Constituyéndose este enfoque como un requisito previo para aportar al campo del conocimiento mediante un constructo teórico interpretativo. Bajo este marco de acción, la investigación establece como su objetivo general la generación de un constructo teórico sobre las prácticas pedagógicas en la IERPL. Mediante un enfoque cualitativo anclado en el paradigma interpretativo, este trabajo se orienta a explorar las vivencias y

los obstáculos crónicos en contextos con limitaciones estructurales notorias. Para lograr tal fin, se recurre a técnicas de inmersión como la entrevista semiestructurada y la observación directa. Buscándose así acceder de forma comprensiva a la subjetividad del docente; permitiendo desvelar los significados que, día a día, configuran una experiencia marcada por la resistencia en el contexto rural del Bajo Cauca.

La interpretación de las experiencias de los docentes en su contexto específico se posibilita gracias al desarrollo metodológico, mismo que permite identificar no solo las condiciones estructurales, sino también la forma en que estas se adoptan y resignifican en la práctica. Los datos generados no se conciben como una serie autónoma de datos, sino como el producto de una experiencia que requiere ser analizada de forma integral. Los relatos de los maestros en este proceso permiten vislumbrar tensiones, dinámicas y formas de mediación que no se ven a simple vista. El análisis se centró en crear una comprensión que conecte la experiencia, el contexto y la práctica pedagógica, sin separarlas. Esto ayuda a entender cómo se desarrolla esta práctica en los entornos académicos rurales.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La educación, reconocida como un derecho humano fundamental, suele plantearse como base para la construcción del conocimiento y el desarrollo integral del individuo. Sin embargo, cuando se observa su despliegue en contextos concretos, esa afirmación deja de ser tan uniforme como parece. Es allí, en esa distancia entre el plano normativo y la realidad educativa, donde se configuran las prácticas pedagógicas que sostienen, adaptan o tensionan los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos rurales. Estas prácticas, lejos de operar de manera automática, dependen de mediaciones docentes específicas, de condiciones institucionales concretas y de la lectura situada del territorio, depende de mediaciones pedagógicas específicas que no siempre operan bajo las mismas condiciones. En este sentido, el docente asume un lugar decisivo, no solo por su presencia en el aula, sino por las decisiones que toma, a veces de manera casi intuitiva, al momento de orientar el aprendizaje. Diseñar estrategias, ajustar ritmos, leer el contexto, todo eso entra en juego. Por lo tanto, asegurar que los alumnos consigan adueñarse de la lectura y la escritura de manera significativa supone aceptar que no todos comienzan desde el mismo lugar ni siguen el mismo trayecto.

En esa línea, limitar la labor docente a la transmisión de contenidos resulta insuficiente, incluso reductivo. Enseñar exige una revisión constante de las propias prácticas, una disposición a modificar lo que no está funcionando, aunque eso implique salir de esquemas ya conocidos. No siempre es cómodo. En este orden de ideas, la enseñanza se describe como un proceso relacional donde están implicados el maestro, el estudiante, el conocimiento y el contexto sociocultural en que se desarrollen. No solo se trata de "explicar bien", ya que no siempre es suficiente. Como indica Cervantes

(2020) los métodos de enseñanza son como canales de comunicación que el profesor emplea para que el individuo, el conocimiento y su entorno transiten por ellos. Esto significa que el maestro no solo transmite, sino que también organiza, traduce y, hasta cierto punto, negocia significados de acuerdo con las características del entorno y del contexto en el que trabaja. En contextos heterogéneos, esto se vuelve aún más evidente.

En el caso de Colombia, la relación entre educación y contexto evidencia una disparidad que, a pesar de estar muy documentada, continúa siendo persistente: la distinción entre lo rural y lo urbano. Por lo regular, las instituciones urbanas tienen mejores condiciones materiales, acceso a tecnología y un cuerpo docente más estable. Esto no asegura de por sí una educación de calidad, aunque sí establece un panorama con más posibilidades. Por otro lado, en numerosas áreas rurales las circunstancias son diferentes, y no necesariamente por elección. Falta de docentes con preparación específica para entornos rurales, instalaciones en condiciones precarias y limitaciones en recursos básicos. Todo esto deja huella. De vez en cuando de una forma directa, otras de una forma silenciosa, pero siempre de una forma constante. El resultado es una experiencia educativa atravesada de desigualdades que no siempre aparecen en los indicadores más generales.

Estas diferencias no son nuevas desde el punto de vista histórico. En la época colonial la educación estaba prácticamente limitada a las clases favorecidas de las ciudades, relegando a la mayoría del mundo rural fuera del sistema educativo. En ciertas situaciones, el acceso dependía de decisiones tomadas fuera del entorno educativo, por ejemplo, las condiciones laborales que establecían los empleadores. Tras la independencia, se fomentó un discurso a favor de democratizar la educación que proponía incrementar el acceso; no obstante, en realidad, los cambios fueron escasos, sobre todo en las áreas rurales. El hecho de que la educación básica primaria sea gratuita y obligatoria, según se determinó en la reforma de 1986, marcó una transformación significativa, no obstante, su implementación no fue homogénea. La infraestructura, la geografía y la capacidad institucional condicionaron su alcance, dando lugar a procesos desarticulados que no pudieron establecerse de forma sostenida en todos los territorios.

A lo largo del siglo XX el gobierno de Colombia fomentó varias medidas con el fin de enfrentar esta situación. La Ley 115 de 1994 incorporó elementos tendientes a ampliar la inclusión educativa. Los antecedentes son la creación de las Escuelas Normales Rurales en 1914, el Plan de Educación Rural en 1935 y el Instituto Colombiano de Educación Rural (ICER) en 1954. Aunque los resultados de estas medidas no siempre coincidieron con lo que se esperaba, mostraron una multiplicidad de esfuerzos hechos para tratar las desigualdades presentes. Es necesario señalar que, a pesar de lo anterior, continuaron existiendo problemas estructurales que obstaculizaron su impacto, lo cual indica que las soluciones propuestas no fueron capaces de cambiar de manera significativa la situación educativa en el medio rural.

En este punto, las prácticas pedagógicas adquieren una relevancia particular. De Lalla (1999) plantea que estas deben entenderse como un conjunto de acciones que el docente desarrolla tanto dentro como fuera del aula, en coherencia con su concepción del proceso educativo. Esto implica reconocer que la enseñanza no se limita al momento de la clase, sino que incluye decisiones previas, ajustes durante la interacción y reflexiones posteriores. Coll y Solé (2002), por otro lado, sugieren un concepto de interactividad que posibilita distinguir tres perspectivas en la práctica del maestro: los conocimientos e ideas que tiene acerca de la enseñanza, la planificación didáctica y las expectativas que genera sobre sus alumnos y sobre su propio desempeño profesional. Estas dimensiones no funcionan de manera independiente, sino que se articulan, se tensionan y a veces cambian en función de lo que sucede en el aula. Ahí es donde la práctica adquiere su verdadero sentido.

Con base en estas consideraciones, la mejora de la educación rural requiere más que aumentar simplemente la cobertura. Aunque el acceso es una cuestión importante, no es suficiente por sí solo. De la misma forma, es importante que se tomen en cuenta las condiciones en las que se lleva a cabo la docencia, los recursos disponibles, los métodos pedagógicos con los que se cuenta, así como las formas de interacción que se tienen en la escuela. De lo contrario, se corre el riesgo de incrementar la cobertura, pero sin una verdadera transformación de la experiencia educativa. En este respecto, para la

construcción de una escuela rural que se adecúe a las exigencias del territorio, es esencial tener en cuenta todos los elementos materiales y las dinámicas pedagógicas y simbólicas que constituyen el proceso de educación.

De otra parte, Amaro et al. (2008) señalan que el rendimiento académico está influido por diversos factores estructurales y curriculares, entre ellos la organización del currículo, la distribución de las asignaturas, el número de estudiantes por grupo y los sistemas de asignación de materias (p. 2). También identifican que la acumulación de asignaturas exigentes en un mismo periodo, la limitada disponibilidad de tiempo del profesorado y ciertos elementos de la estructura institucional afectan el desempeño estudiantil. Aunque en algunos casos estos componentes son vistos como secundarios, muestran un efecto real en los procesos de aprendizaje, lo cual ayuda a entender que el desempeño académico no depende únicamente del esfuerzo individual del alumno.

En cambio, Zuluaga (1978) expone que la práctica pedagógica debe ser concebida como una categoría bastante compleja que está conformada por tres elementos: la teoría, la metodología y el discurso del docente. Esta engloba los principios que guían la educación, el saber que se introduce en el ámbito escolar y las relaciones que existen entre los involucrados dentro del proceso educativo. De igual modo, incluye la función social del profesor y del alumno, así como la forma en que el saber pedagógico se pone de manifiesto en diversos contextos. La práctica pedagógica no debe ser vista únicamente como un conjunto de técnicas, sino que es importante concebirla como una red más amplia que incluya diversos elementos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en situaciones de condiciones desiguales.

En el siglo XIX Colombia empezó a cambiar su modelo educativo, pero no de una manera súbita sino más bien gradual. Desigual aunque fuese, esa acción hizo sentir sus efectos en la zona rural. En ese momento, ampliar la cobertura de la educación primaria no era solo una apuesta pedagógica, también respondía a una necesidad bastante concreta, que los niños pudieran acceder a la escuela sin tener que salir de sus territorios. Para numerosas familias, eso implicaba evitar recorridos extensos y costos que no eran capaces de cubrir y, en la práctica, poder mantener la escolaridad sin desconectarse

totalmente de la vida diaria del campo. Se trató de un avance, aunque parcial. Esta visión fue reforzada por la Constitución Política (1991) años después, al establecer en su artículo 67 que la educación es un servicio público que tiene una función social y es un derecho esencial, cuyo propósito es promover el acceso a la cultura, a los saberes, a la ciencia y a los valores culturales. La formulación es contundente, pero al compararla con los hechos en el territorio surgen detalles que no pueden ser soslayados.

Con relación en la expansión de la cobertura, existe un aspecto que es relevante y que resulta incómodo presentar, especialmente en las zonas rurales, el acceso no ha sido el más equitativo y justo con respecto a la calidad del servicio educativo. Los déficits persisten, aunque no siempre son perceptibles, si han sido permanentes. Recursos pedagógicos limitados, infraestructura insuficiente y acceso inconstante a la tecnología. Todo eso establece condiciones de aprendizaje que comienzan con desventajas. Esta diferencia se refleja, por ejemplo, en los resultados de las pruebas SABER, donde los estudiantes rurales tienden a obtener puntajes más bajos que los urbanos. No es únicamente un dato comparativo, es una señal de que algo en las condiciones de enseñanza y aprendizaje no está funcionando de la misma manera. Esto termina incidiendo en el acceso a la educación superior.

En Antioquia, la situación adquiere unos matices particulares, bastante ligados a las dinámicas productivas del territorio. Parra (1996) menciona que, durante el siglo XIX, el auge del café en el Eje Cafetero influyó directamente en la forma en que se pensó la educación rural. No se trataba solo de alfabetizar, también de formar para el trabajo agrícola. La escuela, en ese sentido, no estaba desligada de la economía local. Más bien funcionaba en sintonía con ella. A partir de allí, comenzaron a implementarse metodologías más flexibles que permitieran algo que, en esos contextos, era casi inevitable, alternar entre el estudio y las labores del campo. Los estudiantes podían ausentarse, a veces por periodos largos, y luego volver. No era lo ideal desde una lógica escolar tradicional, pero era lo posible.

Dentro de esas adaptaciones aparece la llamada “escuela nueva”. Su apuesta fue, en cierta medida, pragmática. Se apoyaba en materiales autoformativos pensados para

que el estudiante pudiera continuar su proceso incluso cuando no asistía regularmente a clases. Este modelo respondía a una realidad concreta, la irregularidad en la asistencia no era la excepción, era la regla en muchos territorios. En esa línea, se constituyó una respuesta contextualizada más que una innovación aislada, si bien no resolvía todas las limitaciones, si permitía que la continuidad educativa se mantuviera, al menos parcialmente. Empero, existen decisiones normativas que configuraron diferencias más significativas: la Ley Uribe, o Ley 39 de 1903, que fue regulada a través del Decreto 491, la cual permitía el establecimiento de clara definición que diferenciaba oficialmente la educación rural de la urbana, allí se estableció una duración de seis años para la primaria urbana y de tres años para la primaria rural. Esa diferencia, que podría leerse como administrativa, terminó teniendo implicaciones estructurales. Parra (1996) advirtió que esta medida consolidó una desigualdad en términos de duración y profundidad del proceso educativo. Es decir, no solo se accedía menos, también se aprendía en menos tiempo.

Más adelante, en un intento por responder a estas brechas, el Ministerio de Educación Nacional (2021) creó los Modelos Educativos Flexibles, dirigidos a grupos con trayectorias educativas interrumpidas o que se encuentran en situaciones vulnerables. La finalidad de estos modelos era adaptar la educación a contextos donde el modelo tradicional no resultaba efectivo. Sin embargo, en la práctica, la implementación de estos modelos se topó con importantes limitaciones, entre las que figuran: la falta de recursos, la exigua contextualización pedagógica y, en algunos casos, desmotivación del alumnado. Como resultado, se empezaron a manifestar trayectorias educativas débiles y elevadas tasas de deserción. Si bien la intención por reducir esta brecha existe, no se ha logrado conseguir la sostenibilidad en todos los casos.

En medio de este panorama, el docente rural no solo enseña, también resuelve, adapta, improvisa. Pineda y Loaiza (2018) lo plantean de forma clara, las prácticas pedagógicas no son estructuras fijas, se construyen en relación con el contexto (p. 26). Esto, llevado al aula rural, implica trabajar con grupos heterogéneos, con distintos niveles académicos, edades mezcladas y condiciones que cambian constantemente. No hay

receta única. Lo que funciona un día, puede no funcionar al siguiente. Y eso exige una flexibilidad que pocas veces se reconoce en los discursos más formales. Desde otra perspectiva, Martínez (1990) entiende la enseñanza como una acción que se sostiene en tres elementos, la institución, el docente y el saber pedagógico, este último como algo que no es estático, que cambia, que se ajusta (p. 54). En el caso rural, esa relación se complejiza. El docente no solo enseña contenidos, también tiene que leer el entorno, entender las dinámicas culturales, lidiar con el desinterés que a veces surge frente a la educación formal. No siempre porque los estudiantes no quieran aprender, sino porque las condiciones no siempre acompañan. Conectar con ese contexto se vuelve necesario, aunque no siempre haya herramientas suficientes para hacerlo.

En lugares como El Bagre, en Antioquia, la situación se vuelve aún más compleja. La Institución Educativa Rural Puerto López es una de las entidades que se ha visto afectada directamente por la presencia del conflicto armado. De acuerdo con la UNESCO (2021) estas circunstancias representan una violación directa del derecho a la educación (p. 4). No se limita exclusivamente a las interrupciones en las clases, esto incluye además el desplazamiento forzado, miedo e inestabilidad territorial y educativa. La Fundación Fepropaz (2022) ha indicado que la migración forzada es la causa de que muchos alumnos abandonen sus estudios durante largos periodos. (p. 23), provocando rezagos significativos y una mayor extraedad en los salones de clase, apuntando adicionalmente que en este tipo de circunstancias, no siempre es fácil retomar el estudio.

Frente a esto, los docentes han buscado alternativas. Guías de trabajo, uso de herramientas digitales, estrategias que permitan mantener algún tipo de continuidad. Sin embargo, aparecen otras limitaciones. La conectividad no es estable, el acceso a servicios básicos tampoco. En este contexto, plataformas como WhatsApp han acabado convirtiéndose en un medio de comunicación esencial. No es una solución estructural, pero ha permitido mantener el contacto cuando la presencialidad no es posible. También han surgido metodologías híbridas y el uso de recursos audiovisuales como formas de adaptación. Si bien no todos los docentes se sienten cómodos con estas herramientas, algunos, en especial los vinculados bajo el Decreto 2277, expresan cierta resistencia al

uso de tecnologías y a la formación en competencias digitales. Esto no es un juicio, es una realidad que limita, en cierta medida, el alcance de las estrategias implementadas.

Hay, además, un elemento que complejiza aún más el ejercicio docente en estos territorios, la censura. Parra (2021) documenta situaciones en las que docentes han sido intimidados para evitar abordar temas relacionados con el conflicto armado o la memoria histórica (p. 28). Esto afecta directamente la autonomía pedagógica. En ocasiones, los docentes han optado por no incluir algunos contenidos, no por su carencia de relevancia, sino porque el contexto en sí no brinda garantías. Esta tipo de tensiones persiste, aunque no se exprese siempre de manera abierta.

Análogamente, las disparidades educativas entre la educación urbana y la rural no se han presentado exclusivamente en cuanto a los recursos disponibles, también se debe a otras diferencias menos evidentes, como las formas de educación que se aplican en cada contexto. En las áreas rurales, el modelo tradicional no siempre es viable y se suele ser sustituido por una alternativa más adaptable como la "escuela nueva". Esta opción ha facilitado una continuidad en situaciones caracterizadas por la movilidad de las familias o por interrupciones constantes, siendo esta una opción bastante práctica. No obstante, no asegura los mismos niveles académicos obtenidos por los estudiantes urbanos. La flexibilidad soluciona parcialmente el problema, pero plantea otros. A esto se añade la escasez de recursos pedagógicos, precariedad de las infraestructuras y acceso restringido a Internet o en caso de haberlo es muy poco confiable. Bajo este escenario, se evidencia la necesidad de políticas públicas más sólidas que no solo apunten a un planteamiento general, sino que se atienda una urgencia específica: optimizar los espacios de las escuelas, proveer tecnología a las instituciones y, especialmente, ofrecer capacitación a los maestros acerca de la contextualización educativa en el medio rural.

Ahora bien, hay factores que complejizan aún más este panorama. La imposibilidad de cumplir con el calendario académico completo, debido a enfrentamientos armados o paros que restringen la movilidad, introduce una discontinuidad difícil de gestionar. No se trata solo de suspender clases. Cada

interrupción obliga a reorganizar contenidos, ajustar tiempos, recortar procesos. Y en esa reorganización, lo que se pierde no siempre se recupera. La formación se fragmenta. En este sentido, Galvis (2021) advierte que la educación rural ha sido uno de los efectos colaterales del conflicto armado, afectada por múltiples factores que se entrecruzan, la precariedad de la infraestructura, el reclutamiento forzado, la asistencia irregular y la falta de preparación docente (p. 1). El problema no es uno solo, es una acumulación de condiciones que se potencian entre sí.

Además, la ausencia de una actualización curricular que contemple escenarios de emergencia o conflicto limita la capacidad del sistema educativo para responder de manera pertinente. Las estrategias pedagógicas que se utilizan, en muchos casos, fueron diseñadas para entornos educativos estables, donde la regla es la asistencia constante y bajo condiciones regularidad que no existen en la ruralidad. Como consecuencia, no se logra abordar de manera apropiada las carencias académicas que se van acumulando. Esto impacta directamente en el rendimiento, pero también en algo que no es tan sencillo de medir: la relación del alumno con el centro educativo. El interés decrece cuando la experiencia educativa no tiene continuidad o sentido. Muchos jóvenes, a esa edad, optan por buscar empleo fuera de su comunidad, no porque lo prefieran así, sino porque sienten que el sistema educativo no le brinda muchas alternativas.

Por otro lado, a pesar de que los maestros han tratado de adecuarse utilizando tecnologías de la información y la comunicación, las condiciones materiales continúan instaurando límites muy evidentes. La utilización de aplicaciones y plataformas digitales, entre ellas WhatsApp, ha posibilitado que se mantenga algún tipo de contacto pedagógico, especialmente cuando no es posible la asistencia presencial. No obstante, la falta de dispositivos adecuados, los obstáculos al acceso y/o una conectividad a internet deficiente dificultan la sostenibilidad de la implementación. Un factor significativo que no ha sido debatido en profundidad es que las pruebas estandarizadas no consideran las diferencias contextuales. Esto provoca que los alumnos rurales sean valorados con los mismos estándares que los alumnos urbanos, quienes han disfrutado de trayectorias educativas más estables; esto los pone en una situación de desventaja

estructural frente a sus pares urbanos.

La investigación actual tiene como objetivo dar a conocer las situaciones propias de la experiencia docente en entornos marcados por conflictos armados. La tarea educativa en estas zonas no se restringe a lo pedagógico; además, supone manejar situaciones de incertidumbre, inseguridad y, ocasionalmente, riesgo personal. Ergo, es trascendental que se tomen en cuenta modelos pedagógicos que tengan la capacidad de adecuarse culturalmente al territorio y de satisfacer las necesidades específicas de cada comunidad. De manera similar, es esencial que al desarrollar estrategias y sistemas de evaluación, las políticas educativas tengan en cuenta estas peculiaridades no como excepciones, sino como condiciones estructurales.

De estas reflexiones surgen interrogantes que orientan el desarrollo de la investigación: ¿Qué estrategias pedagógicas emplean los maestros de la I.E. Rural Puerto López? ¿Los docentes emplean diferentes métodos para enseñar? ¿Cómo influyen estos métodos de enseñanza en la calidad del aprendizaje? ¿Cuáles son los obstáculos que encuentran al intentar poner en práctica métodos pedagógicos eficaces? ¿Qué medios pueden contribuir a reforzar estas prácticas en el contexto específico? Estas preguntas no buscan respuestas universales, sino comprensiones encuadradas en la experiencia particular de los docentes.

De este modo, la investigación se orienta al entendimiento del discurso pedagógico que emerge en contextos rurales, dentro y fuera de la sala de clases. Lo que se busca es interpretar cómo se configuran las prácticas respecto de condiciones sociales, materiales y territoriales particulares, y no solo describirlas. En este sentido, resulta pertinente analizar cómo los maestros interpretan su trabajo, cómo lo cambian y cómo lo sostienen aun en condiciones desfavorables. Hay una dimensión que no se reconoce siempre, la habilidad de reinterpretar la práctica a partir de la experiencia.

Aunque esa habilidad no suprime las restricciones del contexto, sí posibilita el desarrollo de métodos de enseñanza que, en términos situacionales, se adecuan a la realidad de los alumnos. A este respecto, el estudio busca aportar a una reflexión más

amplia sobre la educación rural, no limitado exclusivamente a un enfoque homogéneo, sino donde además se reconozcan las diferentes experiencias que la atraviesan. Al considerar la educación de esta manera, se reconoce que no hay soluciones únicas o iguales, y que las prácticas pedagógicas, en su complejidad, son una parte fundamental para entender y potencialmente cambiar las dinámicas educativas en estas regiones.

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Generar un constructo teórico sobre las prácticas pedagógicas aplicadas por los docentes de básica secundaria rural de la Institución Educativa Rural Puerto López, municipio de El Bagre, Antioquia, Colombia.

Objetivos Específicos

Develar las estrategias didácticas que utilizan los docentes en el desarrollo de los procesos educativos dentro de la Institución Educativa Rural Puerto López.

Interpretar las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes rurales en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje en la básica secundaria de la Institución Educativa Rural Puerto López.

Derivar fundamentos teóricos sobre las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes de básica secundaria rural de la I.E.R. Puerto López.

Justificación e Importancia

Hablar de educación en Colombia implica, casi de inmediato, reconocer una fragmentación que no siempre se explicita con suficiente crudeza. El sistema educativo no opera en abstracto, se encuentra atravesado por las condiciones materiales de quienes lo habitan. En ese escenario, las diferencias entre clases sociales no son accesorias, son estructurales. La clase alta accede a circuitos educativos de alta calidad mediante una inversión económica significativa; la clase media, en muchos casos, opta

por la educación privada bajo la idea, no siempre cuestionada, de que ofrece mejores resultados; mientras tanto, la clase baja se despliega en dos realidades distintas, la urbana y la rural. En esta última, además, se superpone otro elemento que suele quedar relegado, el papel de las familias campesinas. No es menor. A pesar de limitaciones económicas persistentes, estas familias sostienen buena parte de la producción alimentaria del país y contribuyen a la vida comunitaria de formas que rara vez se reconocen en los discursos educativos formales. En ese sentido, insistir en la categoría de “mano de obra no calificada” resulta no solo impreciso, sino problemático. Más bien habría que replantearla. La experticia empírica, la adaptación al entorno y la capacidad de sostener prácticas productivas en condiciones adversas configuran un tipo de conocimiento que, aunque no certificado, posee valor. Freire (1972) y Giroux (1990) lo advierten, el reconocimiento de estos saberes no es un gesto simbólico, es una condición para pensar una educación verdaderamente situada.

A partir de este trasfondo, la presente tesis doctoral se propone construir un entramado teórico que permita comprender, con cierto nivel de profundidad, las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes de educación básica secundaria en contextos rurales, específicamente en la Institución Educativa Rural Puerto López, ubicada en el municipio de El Bagre, Antioquia. Por lo cual, no restringe exclusivamente a retratar lo que ocurre en el aula. Se procura determinar cuáles son las metodologías pedagógicas que, pese a la existencia de vulnerabilidades sociales y educativas, consiguen tener un efecto positivo en el proceso de formación. Esto se traduce en observar con atención, detenerse en lo que funciona, aunque sea de manera parcial. El estudio se basa en los puntos de vista de la pedagogía crítica y del aprendizaje situado, que entienden el conocimiento como una construcción que surge en función del entorno, la comunidad, las directrices, el educador y el alumno, no como algo que simplemente se transmite inalteradamente. Vygotsky (1978) y Giroux (1990) ofrecen aquí un marco útil, en la medida en que sitúan el aprendizaje en una red de relaciones sociales, culturales y pedagógicas que condicionan su desarrollo.

De manera complementaria, se vuelve necesario prestar atención a la

planificación pedagógica, no como un requisito administrativo, sino como un espacio de decisión donde se juega buena parte de la intencionalidad educativa. Las directrices del Ministerio de Educación Nacional orientan la atención a las particularidades del ámbito rural, pero su aplicación depende, en gran medida, de las condiciones reales de cada institución. En esta etapa, el profesor necesita habilidades específicas para poder gestionar las aulas multigrado y para crear estrategias que se adecúen a este tipo de contextos marcados por la diversidad y la inestabilidad, por lo que no es una labor fácil. La enseñanza, en estas circunstancias, demanda la disponibilidad para realizar modificaciones continuas. Por ello, la reflexión crítica sobre lo que uno hace, particularmente en espacios grupales como las instituciones educativas rurales, se vuelve importante. Allí, los profesores comparten sus experiencias, contrastan sus puntos de vista y crean opciones que no surgen durante la formación inicial. En concordancia con lo anterior, Freire (1972) y Biesta (2010) han expresado que la transformación pedagógica requiere de estos procesos de diálogo y problematización.

Los procesos educativos, desde un punto de vista institucional, no ocurren de forma independiente; estos se encuentran influidos por diversas dimensiones interactuando entre sí. La administración académica, comunitaria, directiva y financiera se entretajan para afectar de manera directa las condiciones del aula, la motivación de los estudiantes y la disponibilidad de los recursos. En este respecto Cuban (1993) sostiene que para entender las posibilidades de transformación en la escuela, se debe analizar la conexión existente entre las prácticas de los docentes, los recursos disponibles y la política educativa. La interacción de estas dimensiones, en entornos rurales, frecuentemente se encuentra atravesada por tensiones, sobre todo cuando las decisiones institucionales no logran satisfacer las necesidades específicas del territorio en cuestión.

En términos normativos, la investigación toma una nueva dimensión. La posibilidad de generar evidencia sobre las prácticas pedagógicas en contextos rurales ofrece insumos relevantes para la toma de decisiones a nivel institucional y territorial. No se trata únicamente de producir conocimiento académico. También se busca aportar

elementos que permitan a instancias como la Secretaría de Educación Municipal identificar necesidades, reconocer experiencias significativas y orientar la formulación de proyectos. En esa línea, el mejoramiento de la infraestructura, el fortalecimiento de las condiciones de enseñanza y la provisión tecnológica no pueden ser tratadas fragmentariamente. Según Castells (1996), la modernización administrativa y la tecnología se han de utilizar para estrechar las brechas, no para su ampliación. El desafío está, en que estas herramientas logren implementarse en escenarios donde las condiciones iniciales siguen siendo precarias e insuficientes.

La transición hacia el siglo XXI ha suscitado cambios que han impactado directamente en la concepción de la enseñanza. El maestro ya no se limita a ser un simple transmisor de conocimiento, también ha asumido el rol de mediador, orientador y facilitador de procesos con la finalidad de fomentar aprendizajes independientes y colaborativos. Esta transición, no se produce de forma uniforme en todos los escenarios. En el medio rural, continúan existiendo resistencias, asociadas en parte a trayectorias educativas tradicionales y a circunstancias que no siempre permiten la inclusión de otro tipo de métodos más innovadores. La incorporación de las TIC se plantea como una oportunidad para expandir perspectivas, acortar distancias y diversificar las estrategias. Empero, su puesta en marcha se enfrenta a dificultades reales, que van desde la falta de conectividad hasta los problemas para apropiarse pedagógicamente de estas herramientas. Vygotsky (1978) y Selwyn (2011) posibilitan que este contexto sea problematizado, al demostrar que la tecnología no tiene el poder de cambiar la educación por sí misma, sino que estas deben ser incorporadas de manera crítica en las prácticas pedagógicas.

En esta situación, reconsiderar el rol del maestro rural no es una opción, sino un requerimiento. Esto supone admitir que su trabajo no se restringe a la instrucción de contenidos, sino que incluye la interpretación del ambiente, la mediación cultural y el establecimiento de significado en situaciones complejas. Para conseguirlo, es crucial que se establezcan espacios de formación e intercambio donde los docentes puedan compartir sus vivencias, analizar sus métodos de enseñanza de manera y desarrollar

nuevas estrategias pedagógicas. En este respeto, Biesta (2010) ha afirmado que estos espacios son, sin duda, importantes como condiciones para poder realizar una práctica educativa reflexiva y que esté comprometida con el territorio.

Desde una perspectiva más amplia, este estudio se ubica en el análisis de la educación rural en Colombia, particularmente en el marco de la línea "El Docente y la Nueva Ruralidad". No solo se enfoca en visibilizar los problemas, sino que también aspira a entender las tensiones que afectan el trabajo pedagógico y a investigar opciones de transformación. Esto significa cuestionar el currículo implícito, examinar cómo se reproduce el conocimiento y, en cierta medida, desafiar la posición del currículo oficial desde una perspectiva crítica y situada.

Este estudio no se limita a un enfoque descriptivo. La intención es producir contribuciones que puedan tener un impacto en el ámbito de la investigación y, más concretamente en la posibilidad de creación de políticas públicas. Se podrá determinar elementos que guíen las estrategias de intervención más acordes con la realidad mientras se logre entender cómo los profesores interpretan y desarrollan sus prácticas en contextos particulares. En esta línea, elementos como la formación continua de los docentes, la infraestructura escolar y la inclusión tecnológica no pueden ser tratados de forma independiente. Castells (1996) y Cuban (1993) están de acuerdo en que es necesario adoptar perspectivas integrales para la transformación educativa que unan estos elementos.

En consecuencia, se pretende comprender y fortalecer las prácticas pedagógicas en áreas rurales, cuyos contextos resultan complejos por condiciones sociales, económicas y culturales. No se trata de homogeneizar la ruralidad ni de idealizarla, sino de identificar sus particularidades y examinarlas con la precisión que requiere una investigación doctoral. Los aspectos teóricos, normativos, institucionales y pedagógicos están interrelacionados para lograr una visión holística del fenómeno educativo en la I.E.R. Puerto López.

Dentro de ese contexto, el propósito no es exclusivamente analizar, sino también

habilitar oportunidades. Reflexionar sobre una educación que, sin ignorar las restricciones del entorno, sea relevante, coherente y en cierta medida capaz de generar cambios. Esto implica admitir que el conocimiento no se genera al margen de las circunstancias en las que se enseña y se aprende. Y que, en definitiva, consolidar la educación rural involucra reconocer su papel en el progreso social del país; no como un rezago, sino como un ámbito en el que se juegan las oportunidades de una educación más equitativa de manera muy concreta.

SECCIÓN II

MARCO TEÓRICO

La presente sección no se plantea como un simple inventario de teorías ni como una acumulación ordenada de antecedentes. Más bien, intenta organizar, no sin cierta tensión, un campo de comprensión desde el cual sea posible leer lo que ocurre en la práctica pedagógica rural. En coherencia con el propósito de construir un andamiaje teórico sobre las prácticas de los docentes de básica secundaria en contextos rurales, este marco no se limita a “revisar lo dicho”, sino que busca articular referentes que permitan interpretar la experiencia concreta en la Institución Educativa Rural Puerto López. En este contexto, se entrecruzan los antecedentes investigativos, los fundamentos teóricos y la fundamentación legal, que no siempre están alineadas, pero que, cuando se relacionan, permiten enmarcar el problema dentro de las discusiones académicas actuales. De este modo, en lugar de dar por terminado el tema, se abre un campo de lectura en el que la práctica pedagógica rural se revela como una experiencia localizada y condicionada por diversos factores sociales y culturales del territorio que hacen que esta se torne más compleja.

Antecedentes de la Investigación

Toda investigación, aunque aspire a producir algo nuevo, parte inevitablemente de lo ya existente. Hay una realidad previa, unos estudios que la han intentado explicar, unos enfoques que han tomado posición. En este sentido, los antecedentes no cumplen solo una función descriptiva, también orientan, delimitan y, en cierto modo, incomodan. Tamayo (2003) lo plantea de forma directa, “todo hecho anterior a la formulación del problema que sirve para aclarar, juzgar e interpretar el problema planteado constituye los antecedentes del problema” (p. 146). Bajo esta idea, revisar antecedentes no es un

trámite, es un ejercicio de posicionamiento. Permite ver qué se ha dicho, pero también qué no se ha dicho, o qué se ha dejado en segundo plano.

Desde esta perspectiva, analizar estudios previos implica algo más que resumir resultados. Supone reconocer las decisiones metodológicas que tomaron otros investigadores, las preguntas que formularon, incluso las limitaciones que enfrentaron. Supo (2015) señala que “los antecedentes investigativos son estudios desarrollados dentro de nuestra línea de investigación, ubicados en el mismo nivel investigativo o por debajo de él” (p. 29). Esta afirmación, a pesar de parecer técnica, tiene importantes implicaciones. Situar la investigación dentro de una línea no sólo evita repeticiones innecesarias, sino que obliga a afinar el enfoque, a encontrar un ángulo que no haya sido suficientemente explorado. En otras palabras, obliga a pensar con mayor cuidado qué aporta realmente este estudio.

De igual forma, la identificación de antecedentes pertinentes permite construir un estado del arte que no se limite a la acumulación de referencias, sino que ofrezca una lectura crítica del campo. Al revisar lo existente, empiezan a aparecer patrones, enfoques que se repiten, metodologías que predominan. También emergen vacíos. Algunos son evidentes, otros no tanto. Este ejercicio, aunque a veces resulta denso, es clave. No solo orienta la formulación de preguntas de investigación más precisas, también permite ajustar las decisiones metodológicas en función de lo que ya ha sido explorado. En el fondo, la producción de conocimiento no ocurre en aislamiento, se construye en diálogo, a veces en tensión, con lo previamente investigado.

Investigaciones Nacionales

Situar la investigación en el contexto nacional no es un gesto formal. Permite comprender cómo se ha tratado el problema en contextos cercanos, con condiciones que, a pesar de no ser exactamente las mismas, sí poseen algunas características similares. En este caso, el examen de antecedentes nacionales permite identificar contribuciones relacionadas con las prácticas pedagógicas en ambientes rurales y su conexión con diversas propuestas metodológicas. Se exhiben a continuación algunos

estudios organizados cronológicamente, no tanto con el propósito de mostrar una evolución lineal, sino para resaltar cómo se han ido constituyendo diferentes maneras de comprender el fenómeno.

El trabajo de Ochoa (2021), desarrollado para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, da una visión interesante dentro de este marco. Su tesis doctoral se centra en la pedagogía basada en proyectos y busca crear una base teórica que facilite su aplicación en la práctica educativa. El estudio, con un enfoque subjetivista y a partir de entrevistas exhaustivas según el paradigma de la teoría fundamentada, no se limita a describir prácticas, sino que pretende comprenderlas desde la mirada de los propios docentes. Los testimonios recogidos en instituciones como Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez muestran que la labor docente en contextos rurales va más allá de la instrucción. Aparece como una práctica que articula planificación, mediación y gestión del aula, en escenarios donde las condiciones no siempre son favorables. Además, se evidencia que el nivel de implicación del estudiante guarda relación directa con la forma en que se desarrollan estas prácticas, lo que introduce un elemento clave, la participación no es un resultado automático, se construye.

En esa dirección, este análisis recupera algunas de estas propuestas, especialmente en lo que concierne a la pedagogía por proyectos como opción metodológica. La concepción de articular los contenidos, los intereses y el contexto no es reciente; sin embargo, en contextos rurales cobra un significado diferente. En este lugar, el aprendizaje situado deja de ser un concepto teórico para transformarse en una necesidad práctica. La relación entre el profesor y el alumno, más horizontal y dialógica, posibilita concebir procesos de co-construcción del saber que se distancian de los modelos tradicionales.

También en el ámbito doctoral, Pinzón (2020) ofrece una propuesta que enriquece el debate sobre la educación para la sostenibilidad en entornos rurales. El estudio busca, desde una perspectiva ecológica y sociocrítica, cómo las prácticas pedagógicas pueden contribuir a un desarrollo humano sostenible. A través de una propuesta fenomenológica basada en entrevistas a maestros rurales se muestra que la construcción de una

consciencia ecológica es un elemento esencial de una educación adecuada en estas regiones. Lo fascinante es que la sostenibilidad no se presenta aquí como un contenido adicional, sino como un pilar que recorre toda la práctica educativa. Esto requiere que reconsideremos los métodos, que vinculemos el aprendizaje con el entorno y que entendamos que este no es únicamente un escenario, sino también una parte integral del contenido. La idea de que la incorporación de la sostenibilidad en la educación rural tiene el potencial de transformar los contextos educativos se ve respaldada por los descubrimientos de Pinzón (2020). No de manera inmediata, tampoco lineal, pero sí como un proceso que articula saberes locales, prácticas pedagógicas y problemáticas ambientales concretas. En ese sentido, la formación docente adquiere un papel clave, no solo en términos de contenido, sino en la capacidad de vincular el aprendizaje con la realidad del territorio.

En una línea cercana, Mora (2021) centra su análisis en la dimensión didáctica de la enseñanza en contextos rurales. Su estudio es de enfoque cualitativo y método fenomenológico, se basó en relatos de maestros para determinar tácticas que ayuden a elevar la calidad de la educación. El modelo constructivista y la metodología de Escuela Nueva se muestran aquí con fuerza, no como propuestas abstractas, sino como instrumentos que pueden atender las especificidades del contexto si se utilizan adecuadamente. Mora señala que una planificación pedagógica debe ajustarse al territorio, lo cual en la práctica significa aceptar que no todos los grupos aprenden igual ni en las mismas condiciones. Los resultados de este estudio sugieren que la adaptación de las prácticas pedagógicas no solo mejora el desempeño académico, también fortalece la integración de saberes culturales que forman parte de la vida cotidiana de las comunidades rurales. En otras palabras, la escuela deja de ser un espacio desconectado y empieza a dialogar con su entorno. Esto, aunque suene evidente, no siempre ocurre.

Por otro lado, Ramírez Collantes (2021) introduce un elemento específico dentro de esta discusión, la meta comprensión lectora en contextos rurales. El estudio, a través de entrevistas semiestructuradas y una evaluación hermenéutica, señala limitaciones relacionadas con la falta de recursos para la enseñanza y la formación de los profesores.

No obstante, más allá del diagnóstico, sugiere implementar estrategias metacognitivas que faciliten a los alumnos no sólo leer, sino también entender y pensar en lo que leen. Esta postura resulta de especial relevancia en contextos de difícil acceso a los materiales, ya que permite mayor autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje. Los hallazgos muestran que trabajar la meta comprensión no es un lujo metodológico, es una necesidad. En entornos con restricciones estructurales, desarrollar la capacidad de gestionar el propio aprendizaje se vuelve clave. Esto implica replantear las prácticas pedagógicas, no desde la acumulación de contenidos, sino desde la construcción de habilidades que permitan al estudiante interactuar de manera más activa con el conocimiento.

Por último, el estudio de Ramírez (2021) brinda un nuevo enfoque al análisis del acompañamiento *in situ* durante las prácticas pedagógicas. El estudio, desde una perspectiva cualitativa y un diseño fenomenológico, muestra que el tener procesos de acompañamiento activos en el aula ayuda a la reflexión docente y al mejoramiento de los procesos educativos. Dentro de este contexto la idea de mentoría no surge como una complementación sino como una táctica que puede influir directamente sobre la calidad de la instrucción. Los resultados sugieren que generar espacios de retroalimentación continua permite ajustar prácticas, identificar dificultades y construir alternativas de manera colectiva. En escenarios rurales, donde el docente suele trabajar en condiciones de aislamiento relativo, este tipo de acompañamiento adquiere una relevancia particular. No solo fortalece la práctica individual, también contribuye a construir una cultura pedagógica más articulada.

En conjunto, estos antecedentes no ofrecen una solución única, ni pretenden hacerlo. Más bien, permiten trazar un mapa de aproximaciones, tensiones y posibilidades desde las cuales es posible pensar la práctica pedagógica en contextos rurales. Y es precisamente en ese cruce, no del todo ordenado, donde esta investigación intenta ubicarse.

La investigación más reciente de Parra (2022), llamado Performance por los saberes otros: La idea de las escuelas rurales como espacios potenciales introduce un

cambio que, desde el principio, incomoda ligeramente las lecturas más convencionales de la educación rural. Se aparta de la línea clásica de análisis de resultados o cobertura y se enfoca en un enfoque auto etnográfico y performativo que considera cómo la escuela rural crea significado, un elemento que a menudo se pasa por alto. La autora examina la escuela no solo como una institución, sino también como un espacio en el que se crean subjetividades y, hasta cierto punto, se enfrentan las narrativas predominantes que han intentado definir lo educativo desde lógicas externas al territorio. Esto lo hace a través de análisis performativos, narrativas auto etnográficas y ejercicios de creación artística. A lo largo de esa trayectoria, los conocimientos campesinos pasan de ser considerados "complementarios" a convertirse en componentes esenciales del proceso educativo. La escuela rural, entonces, no se reduce a un lugar de transmisión de contenidos, también funciona como escenario de producción cultural e identitaria.

Los hallazgos de Parra (2022) apuntan en una dirección que no es del todo cómoda para los marcos más normativos. Las escuelas rurales, lejos de su función convencional, se convierten en lugares propicios para construir subjetividades y oponerse a los discursos que dominan. El empleo de tácticas performativas y la inclusión de expresiones artísticas no son vistas como prácticas secundarias, sino como técnicas legítimas para la construcción de conocimiento. Desde este ángulo, las narrativas culturales que emergen de estos espacios no solo reafirman la identidad de los habitantes rurales, sino que también funcionan como herramientas de transformación educativa. La autora insiste en que los saberes locales y las costumbres comunitarias no deben ser vistos como elementos adicionales, sino como pilares desde los cuales se puede reconfigurar la escuela rural. Esto le brinda un espacio en el cual la multiplicidad de expresión y la memoria colectiva tienen relevancia en el proceso educativo.

Desde este punto de vista, incluir elementos culturales y expresiones artísticas en la educación no es una innovación de poca importancia. Es, más bien, una forma de cuestionar los paradigmas pedagógicos tradicionales, que muchas veces se han construido sin tener en cuenta las particularidades del ambiente rural. Si pensamos la escuela como un espacio de resistencia y de producción de saberes propios, surge una

tensión interesante, que nos lleva a replantear las estrategias educativas desde puntos de vista menos estandarizados, más situados e inclusivos. Hoy por hoy la dimensión cultural no es un elemento secundario sino que se vuelve un componente fundamental de la educación. Esto permite que se vincule el conocimiento local con los métodos actuales, sin que uno sustituya al otro.

En términos generales, aunque estos estudios recientes no ofrecen un panorama homogéneo, sí resultan suficientemente reveladores. No pretenden dar respuestas absolutas, ni tampoco las dan. Más bien ponen en evidencia la necesidad de repensar la educación rural desde múltiples ángulos, optimizar la formación de los maestros, emplear de manera más eficaz los recursos didácticos y, sobre todo, adecuar las propuestas pedagógicas a las condiciones reales de cada territorio. La finalidad de esta investigación es estudiar estas dinámicas, sin asumirlas como algo dado, para buscar alternativas que hagan posible optimizar los procesos educativos en contextos rurales. Estos requieren lecturas más complejas por su propia naturaleza.

Investigaciones Internacionales

La revisión de antecedentes internacionales, más que ampliar el panorama, también obliga al desplazamiento de las certezas que se han sido construidas desde el contexto situado. Lo que en el contexto propio parece claro, cuando se mira desde afuera empieza a mostrar grietas, matices, incluso contradicciones. En este caso, no se trata solo de traer estudios de otros lugares, sino de poner en diálogo enfoques que tocan directamente el problema, el acompañamiento docente y la educación intercultural. En este punto el análisis se vuelve especialmente relevante porque emergen otras formas de entender la práctica pedagógica, menos lineales y más situadas.

La investigación de Aravena (2021), llevada a cabo en Temuco, Universidad de Extremadura, se encuentra precisamente en ese campo. El interés que tiene por el acompañamiento pedagógico no lo define como control o supervisión, sino como algo que, si se hace correctamente, puede modificar la práctica del docente desde adentro. Utiliza encuestas, sí, un diseño muy convencional; sin embargo, los resultados no son

tan predecibles. El uso de rúbricas ideográficas aparece como un recurso que permite algo más que evaluar, permite orientar, devolver sentido a lo que se hace en el aula. No es solo medir, es decirle al docente “mire, por aquí podría mejorar”.

A partir de ahí lo que empieza a verse no es un cambio espectacular, pero sí un desplazamiento. El diálogo entre docente y estudiante se vuelve más abierto, menos rígido, más, digamos, negociado. Esto influye en la manera en que los estudiantes se relacionan con el aprendizaje, no como algo que se les impone, sino como algo en lo que participan. Aravena (2021) no lo plantea de forma grandilocuente pero deja claro que el acompañamiento, cuando es constante, termina afectando la práctica y eso no es menor. Sobre todo en contextos donde enseñar no es repetir, sino ajustar todo el tiempo. Ahí, ese tipo de soporte deja de ser accesorio.

Ahora, el trabajo de Ortiz (2022) se ubica en otro punto, pero no se desconecta del todo. Su investigación en contextos de frontera, desde el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, introduce la educación intercultural como eje, no como añadido. Lo interesante es que no se queda en el discurso, va a las prácticas. Entrevistas, revisión documental, un enfoque interpretativo que intenta entender cómo se enseña cuando el contexto no es estable, cuando hay movilidad, cuando hay tensiones culturales. Y claro, ahí el aula ya no alcanza. Se queda corta. Porque lo que pasa afuera entra, sí o sí.

En ese escenario, Ortiz (2022) plantea algo que, dicho rápido, suena obvio, pero no lo es tanto en la práctica. La enseñanza no puede encerrarse en el aula. Tiene que salir, conectarse, hasta incomodarse con lo que pasa en la comunidad. Todas esas cosas están ahí, funcionando: familias, rutas migratorias, diferencias culturales. El docente, entonces, no sólo enseña contenidos, también traduce, adapta, a veces improvisa. No se trata de una elección metodológica aislada sino de una exigencia que nace de las condiciones del contexto.

Si se miran juntos estos estudios, no encajan perfectamente, y eso es lo interesante. Aravena (2021) pone el foco en el acompañamiento como forma de fortalecer la práctica docente. Ortiz (2022), en cambio, insiste en que la educación no

puede desligarse de la diversidad cultural del contexto. No dicen lo mismo, pero tampoco se contradicen. Más bien se cruzan. En ese cruce, medio desordenado, es donde esta investigación intenta ubicarse. No para copiar modelos, tampoco para comparar de forma directa, sino para entender cómo esas tensiones aparecen en un lugar concreto, como la Institución Educativa Rural Puerto López, donde nada es tan estable como a veces se quisiera.

Bases teóricas

Aquí se presentan todos los conceptos y enfoques relacionados con las prácticas pedagógicas en la educación rural, con especial atención a la realidad de la básica secundaria. Se incluyen estudios previos, normativas educativas y elementos contextuales que sustentan y orientan la investigación. Este cuerpo teórico constituye el fundamento comprensivo que orienta la interpretación fenomenológico-hermenéutica de las experiencias vividas por los docentes en el contexto educativo rural.

Fundamentos Teóricos de la Educación y la Práctica Pedagógica

La educación, al ser analizada con detenimiento, no se deja encerrar fácilmente en definiciones estables. Se ha ido formando en medio de tensiones entre perspectivas que tratan de explicarla y otras que desean transformarla. En ese cruce, no siempre ordenado, salen los marcos que dirigen la práctica pedagógica. No como estructuras rígidas, sino como referencias que se adaptan, se discuten, y en ocasiones, incluso se contradicen. Reflexionar sobre la práctica docente desde allí es reconocer ese trasfondo. Esta sección se ocupa de dos núcleos: la pedagogía crítica y la educación popular y las teorías del aprendizaje en relación con lo cotidiano.

Entender la práctica pedagógica requiere, en cierta forma, dismantelar una noción muy difundida de que enseñar es simplemente transmitir contenidos. En la práctica, el proceso es más volátil. Hay personas, contextos y conocimientos que no siempre se ajustan entre sí. Por lo tanto, la práctica se presenta como un espacio de mediación en el que el saber no se transmite linealmente, sino que se construye a través

de la interacción. Vygotsky (1978) lo expone en términos sociales: el aprendizaje se media a través de la cultura, el idioma y las relaciones interpersonales. Cuando se dice así parece teórico, pero en el aula, en particular en entornos rurales, se vuelve muy específico.

En este marco, los principios teóricos permiten analizar la práctica pedagógica más allá de su dimensión técnica. No se trata de cómo se enseña, también se trata de lo que está en juego durante la enseñanza. Se plantean allí preguntas difíciles de responder, tales como qué conocimiento se legitima, quién lo determina, en qué condiciones. Biesta (2010) plantea una idea relevante: la educación ayuda a formar personas para participar de forma crítica en la sociedad. Esto lleva la educación a un plano ético que no siempre se contempla en la práctica cotidiana, pero que está ahí, incluso cuando no se habla de ello.

Desde este punto de vista, las bases teóricas no son como recetas, sino que sirven como instrumentos que permiten la comprensión de lo que sucede. La labor del docente no consiste únicamente en transmitir, sino también en interpretar, seleccionar y reestructurar. En ocasiones de forma clara, otras veces no tanto. Por consiguiente, la práctica pedagógica se va formando en ese movimiento entre lo que se conoce, lo que se vive y lo que el entorno permite. No es un procedimiento limpio. Tampoco completamente predecible. Sin embargo, es precisamente en esa combinación donde se generan significados que no estaban previamente establecidos y que, en ciertas ocasiones, permiten otras maneras de adquirir conocimientos.

Educación Popular y Pedagogía Crítica.

Desde una perspectiva un poco más crítica, la educación no puede ser considerada como un proceso neutral o puramente instrumental; de hecho, debe ser vista como una acción política que se encuentra dentro de estructuras de poder y tiene el potencial de replicar inequidades o transformarse en un elemento de cambio social. En el contexto de este marco, emergen la pedagogía crítica y la educación popular como métodos alternativos que tienen como objetivo fomentar la libertad de los oprimidos y la

democratización del saber. Estas ideas critican las prácticas educativas tradicionales que ven al alumno como un mero receptor de información y sugieren, en contraposición, una educación fundamentada en el diálogo, la reflexión crítica y la activa intervención del individuo en su propio proceso educativo.

Bajo estas condiciones, la educación popular se ha configurado como una corriente pedagógica que intenta tomar en cuenta los saberes de la comunidad y las vivencias de los estudiantes como elementos fundamentales del proceso educativo. Su visión parte de la idea de que el saber no es una mercancía que sólo poseen las entidades educativas sino que se genera colectivamente a través del contacto de los individuos con su entorno social. De ese modo, la educación deviene un proceso de construcción compartida del conocimiento, con el objetivo de potenciar la capacidad de las personas para examinar críticamente su entorno y su autonomía.

Por otro lado, la pedagogía crítica amplía esta visión para examinar las interrelaciones entre el poder de los sistemas educativos, la cultura y la educación. Desde este punto de vista la escuela no sólo es un lugar para transmitir conocimientos sino también una institución en la que se reproducen y se cuestionan las dinámicas sociales. La educación, por lo tanto, es vista como una práctica capaz de reproducir o transformar las desigualdades sociales, según cómo se den los procesos pedagógicos.

Desde una perspectiva crítica, la educación no puede ser considerada como un proceso neutral o puramente instrumental; más bien, es una acción política que se encuentra dentro de estructuras de poder y tiene el potencial de replicar inequidades o transformarse en un elemento de cambio social. En el contexto de este marco, emergen la pedagogía crítica y la educación popular como métodos alternativos que tienen como objetivo fomentar la libertad de los oprimidos y la democratización del saber. Estas ideas critican las prácticas educativas tradicionales que ven al alumno como un mero receptor de información y sugieren, en contraposición, una educación fundamentada en el diálogo, la reflexión crítica y la activa intervención del individuo en su propio proceso educativo.

La Educación Popular y la pedagogía crítica de Freire

Resulta difícil defender que la educación sea un proceso neutral, cuando observamos lo que verdaderamente sucede en los espacios educativos. Las decisiones educativas no son tomadas de forma independiente, sino que son una reacción a las jerarquías de poder que impactan tanto en lo que se enseña como en la forma en que se enseña. Tanto la educación popular como la pedagogía crítica, en este sentido, se proponen no tanto como alternativas sino más bien como formas de cuestionamiento del orden referido. Las dos se basan en una incomodidad: el alumno no puede ser considerado como un simple receptor pasivo. A partir de ahí proponen un modelo educativo que se base en la discusión y en la participación, aunque no siempre sea fácil llevarlo a cabo.

La educación popular supone una transformación importante: el saber no es ya monopolio de la escuela. Empieza a ser reconocido tanto en las experiencias de la vida como en los saberes que se intercambian al interior de las comunidades. Esto exige una reevaluación de la relación pedagógica. La interacción, en lugar del profesor, es lo que genera el conocimiento. Aunque no es el mejor método y tiene tensiones, sí es más abierto. De acuerdo con este punto de vista, el aprendizaje no consiste solamente en adquirir información, sino en entender la realidad a través de las experiencias. En ese instante, el contexto pasa de ser un ejemplo a formar parte del contenido.

Además, la pedagogía crítica amplía este punto de vista al mostrar que la escuela no solo instruye, sino que también refleja o desafía ciertas formas de entender el mundo. La educación, la cultura y el poder no están desvinculados del aula; al contrario, son el eje central de lo que acontece en ella. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica no es neutral; tiene la capacidad de reforzar las disparidades o de generar oportunidades para el cambio. No existen garantías. Todo se basa en cómo se organizan esas prácticas, las decisiones que se tomen y también lo que no se decida abordar.

En conjunto, estas visiones no son modelos cerrados, y quizás ahí esté su valor. Proponen que se considere la educación desde la diversidad de conocimientos y

experiencias existentes en los territorios. Esto supone aceptar que no hay una única manera de aprender o de enseñar. En este sentido, la educación deja de ser una estructura estable y se transforma en un proceso contextual, que está marcado por circunstancias culturales, sociales y políticas que no siempre son perceptibles, pero que están presentes, actuando e influyendo, a veces de manera silenciosa.

Henry Giroux y la Pedagogía Crítica.

Giroux (1990) no participa en el debate para reiterar lo que Freire ya había dicho, sino que cambia el foco hacia un ámbito donde la escuela deja de considerarse como un lugar "dado" y comienza a ser percibida como algo en disputa. Aunque no siempre se mencione, allí es claro que lo que sucede en la institución educativa no es neutral. Se negocian significados, se replican algunas perspectivas del mundo y otras se silencian. Desde esta óptica, no es posible examinar la educación sin tomar en cuenta los procesos sociales que la constituyen. Está atravesada por esos. A veces de manera más sutil, otras veces de forma explícita, pero siempre está presente en la organización y en cómo se vive.

Giroux (1990) propone, a partir de ahí, una idea que no es completamente cómoda: la escuela no solamente reproduce; además puede ser un lugar de resistencia. No es automáticamente así, por supuesto; está sujeto a cómo se lleven a cabo las prácticas pedagógicas. Esa posibilidad provoca una tensión interesante. Por lo tanto, la educación no se limita a lo que se enseña; en ocasiones, tiene la capacidad de cuestionar sistemas que parecían inamovibles. La pedagogía crítica se sitúa precisamente en la capacitación de personas que no solo sean capaces de aprender, sino también de cuestionar lo que han asimilado. No es un proceso recto ni está asegurado, pero propone una nueva forma de concebir la enseñanza.

En este marco, la función del profesor se transforma. Giroux hace referencia a la noción de "intelectual transformativo"; aunque el término puede parecer ambicioso, se dirige a algo concreto. El maestro no solo imparte, sino que también interviene en la manera en que los estudiantes comprenden su realidad. En ocasiones de manera

intencionada, en otras no completamente planificada. Promedio entre la experiencia social y el saber académico de los individuos que están aprendiendo. Esa acción no siempre es evidente o transparente, pero existe. En este contexto, la práctica pedagógica deja de ser meramente una aplicación de conocimientos para convertirse en un espacio donde se entrelazan saberes, vivencias y, a veces, tensiones que son difíciles de resolver.

Desde este punto de vista, el currículo también se transforma. Giroux (1990) lo interpreta como un ámbito cambiante, e incluso en conflicto, donde algunas voces son más prominentes que otras. Incluir perspectivas que están al margen no solo es una cuestión de inclusión simbólica, sino que también supone un cambio en la manera en que se organiza el conocimiento. Y es ahí donde surgen las resistencias. No siempre son institucionales; en ocasiones son del mismo sistema que busca seguir estable. No obstante, cuando el currículo se expande, incluso en parte, la escuela comienza a operar de manera diferente. Más dialógica, con más inestabilidad, sí; pero también más próxima a las situaciones que intenta tratar.

Michael Apple y la Relación entre Educación y Poder.

Según Apple (1996), las relaciones de poder tienen un efecto en la educación, aunque se trate de un tema que se discute con frecuencia y no se analiza completamente. No es solo un sitio para adquirir conocimientos, sino también uno que ratifica ciertas visiones del mundo. En esta línea, el currículo no es neutral. Responde a decisiones que nacen de conflictos, puntos de vista o intereses que no son siempre claros. Esto significa que el conocimiento legítimo no surge de manera espontánea, sino que es resultado de procesos sociales más amplios que afectan a la escuela, aunque no siempre sean percibidos con claridad.

Desde esta perspectiva, el conocimiento escolar ya no se considera universal. De acuerdo con Apple (1996), los contenidos que se difunden en las escuelas son producto de las visiones de algunos grupos sociales que han logrado establecerse. Esto tiene implicaciones. Algunos conocimientos se reconocen, mientras que otros quedan

excluidos. El currículo formal frecuentemente no incluye conocimientos relacionados con experiencias locales o comunitarias. Y ahí es donde se presenta una brecha que no siempre se discute. La escuela enseña, sí, pero también elige. Y esa elección no es inocente, aunque se muestre como pedagógica o técnica.

El currículo oculto es un aspecto que Apple desarrolla con gran claridad. No es lo que se enseña de manera explícita, sino lo que se comunica sin decirlo. Las reglas, las rutinas, la manera de organizar el tiempo y hasta los silencios. Todo eso transmite. Conceptos sobre jerarquía, disciplina y autoridad. Los alumnos aprenden a encajar en ese orden, en ocasiones sin cuestionarlo. Y este aprendizaje, aunque no esté incluido en los programas, afecta la manera en que se posicionan ante el mundo. En ese sentido, la escuela no solo educa en términos académicos, sino que también establece formas de relación social que se vuelven naturales con el paso del tiempo.

En respuesta a esto, Apple (1996) no propone una solución sencilla, sino que presenta su postura. Propicia tener una perspectiva crítica en relación a lo que se enseña y la manera en que se enseña. Esto significa que el educador no se restrinja a implementar el currículo, sino que tenga la capacidad de cuestionarlo. Aunque no siempre se podrá hacer de manera abierta, hasta los movimientos más pequeños pueden producir cambios. Incorporar otros puntos de vista, plantear interrogantes, cuestionar lo que parece establecido. En este ejercicio, la educación deja de ser un proceso automático y comienza a ser vista como un ámbito en el que se establecen, de manera específica, las relaciones entre poder y conocimiento.

Teorías del Aprendizaje y su Aplicación en el Aula.

Las teorías del aprendizaje, en contraste con las perspectivas críticas, no necesariamente comienzan por cuestionar el sistema; sin embargo, sí posibilitan comprender cómo sucede algo que se considera a veces como un hecho: aprender. Vygotsky, Ausubel y Dewey están de acuerdo en un aspecto que cambia la perspectiva, aunque cada uno tenga una visión distinta: el aprendizaje no es pasivo. No es cuestión de aceptar la información en su forma original. Implica actividad, análisis e interacción

con lo que ya se tiene conocimiento. Siguiendo esa línea, el alumno no es un mero receptor, sino una persona capaz de reorganizar y resignificar. Esto puede parecer obvio, pero no siempre se realiza en la práctica, sobre todo en contextos donde la transmisión es lo que más prevalece.

Desde estas perspectivas, el conocimiento no es transferible de manera directa, esta se va formando. Dewey lo sitúa en la experiencia, Vygotsky, en la interacción con otros y Ausubel, en la relación con el saber anterior. No son perspectivas idénticas, pero se cruzan. El proceso de aprendizaje es inseparable del contexto. Por ende, el maestro ya no es el centro absoluto. Se transforma en mediador, orientador e instaura las condiciones. En ocasiones funciona, otras no tanto. Sin embargo, la lógica cambia. La enseñanza no asegura que algo se aprenda; simplemente brinda la oportunidad de que eso pase.

Además, estas teorías subrayan un aspecto fundamental: el aprendizaje tiene lugar en un contexto. No ocurre de manera abstracta. Sucede en contextos concretos que influyen en la forma en que los estudiantes comprenden lo que se les brinda. Esto se traduce en interacción, diálogo y formas de participación que no son uniformes entre sí en el aula. Esta dimensión es aún más notoria en contextos rurales, donde las experiencias son diversas y a veces discontinuas. Aunque no siempre se reconozca, lo que el estudiante aporta es parte del proceso.

Concisamente, estos enfoques no proponen una única fórmula, pero sí posibilitan comprender que el aprendizaje es más complicado de lo que normalmente se plantea. Implica lo individual y lo colectivo, la experiencia y la interrelación. No es un proceso limpio y tampoco totalmente controlable. Y es precisamente en ese punto donde la práctica pedagógica se enfrenta a su mayor reto. Pero también, en ese mismo instante, su posibilidad más grande.

Constructivismo Social de Lev Vygotsky.

Sucede algo curioso con Vygotsky (1978): es reconocido como el precursor de la

teoría del constructivismo social, que sostiene que el conocimiento no es un producto individual y aislado, sino que se genera mediante la interacción entre la cultura y la sociedad. Sin embargo, no siempre se comprende lo que esto verdaderamente significa. Porque suena bien decir que el aprendizaje es social, hasta que se pone en práctica. Lo que él propone es más allá de eso: el conocimiento no se genera primero en la persona para después ser compartido, sino que sucede a través de la interacción. En el lenguaje, en las interacciones, en las dinámicas diarias que no siempre se planifican. Y eso perturba ligeramente el concepto convencional de la enseñanza. Por lo tanto, el desarrollo cognitivo no puede comprenderse sin esa estructura cultural que lo respalda. Como a veces se hace, aislarlo es simplificarlo en exceso.

En este momento, el lenguaje ya no es simplemente un medio. Lo sitúa como intermediario entre la realidad y el pensamiento, lo cual modifica de manera significativa la interpretación. (Vygotsky, 1978) No se trata solamente de que el alumno se exprese, sino de que al expresarse reorganiza lo que comprende. Esto sucede en la vida diaria, en una pregunta mal planteada, una explicación que se corrige mientras se realiza, o un diálogo entre compañeros que nadie había anticipado. Ahí también se adquiere aprendizaje. No siempre de manera clara o evaluable. Pero sucede. Sin embargo, si la interacción no está presente, el proceso se torna más estricto y limitado, a pesar de que el contenido esté bien organizado.

La Zona de Desarrollo Próximo, que se repite tanto, puede llegar a ser un concepto meramente decorativo. Pero si se observa con tranquilidad, propone una tensión interesante. Vygotsky (1978) no está hablando solamente de lo que el alumno es capaz de hacer, sino también de lo que podría lograr con ayuda. Eso modifica el punto de vista. La atención se mueve del rendimiento presente al potencial. Y, por supuesto, eso requiere un enfoque diferente en la intervención del profesorado. No es suficiente con evaluar; también es necesario acompañar. Aunque no siempre está claro cómo o cuándo intervenir.

El andamiaje aparece ahí, lo cual en teoría parece ser bastante claro. En la práctica, no tanto. No es estar permanentemente presente, ni tampoco ausentarse por

completo. Es hallar ese punto medio, que no siempre se manifiesta. El profesor guía, aconseja y, en ocasiones, comete errores al medir el apoyo. Y está bien, ya que el procedimiento no es lineal. El aprendizaje se desarrolla a través de ese movimiento constante, a través de esos ajustes. El docente deja de tener el control del proceso en un sentido estricto y empieza a navegar dentro de él. Y aunque eso cause un poco de incomodidad, es una parte de lo que significa enseñar desde este punto de vista.

Aprendizaje Significativo de David Ausubel.

Ausubel (1963) sostiene una afirmación elemental, pero que en la práctica es fácilmente pasada por alto: nadie aprende desde cero. Todo conocimiento que es nuevo requiere conectarse con algo que ya existe. Y si eso no sucede, el aprendizaje se torna efímero y frágil. Su propuesta no es complicada desde el punto de vista teórico, pero sí requiere esfuerzo en su implementación. Ya que no es suficiente con una buena explicación, el contenido debe ubicarse en la estructura cognitiva del alumno. Si no lo halla, se memoriza, efectivamente, pero no se entiende. Y es ahí donde surgen los problemas.

El conocimiento previo deja de ser el inicio y pasa a ser el núcleo del proceso. De acuerdo con Ausubel (1963), aprender implica una reorganización de lo que ya se sabe. No es cuestión de acumular datos, sino de reestructurar esquemas. A veces ocurre de una manera fluida, en otras ocasiones genera resistencia. Llegando a la confusión. Pero es justo en ese momento cuando el aprendizaje se vuelve más profundo. Cuando lo nuevo requiere que se reconsideren las ideas anteriores. No siempre es agradable. No, para el alumno y para el docente.

En este contexto, la función del maestro se transforma, aunque no siempre es reconocida de esa manera. No se trata únicamente de transmitir contenidos, sino también de posibilitar conexiones. Y eso supone leer al alumno y comprender desde dónde está comprendiendo. No es fácil. Se da por sentado a veces que todos comienzan desde el mismo punto, pero no es así. Por eso la enseñanza se torna menos previsible. No siempre funciona como se anticipa. No obstante, cuando llega a conectar, la

naturaleza del aprendizaje se transforma, se hace más estable y más transferible.

Por ejemplo, los organizadores previos no son simplemente una técnica más. Su función es clara: preparar al estudiante para el futuro. Habilitar lo que ya ha aprendido, incluso aquello que supone que sabe. No obstante, con frecuencia se usan de manera automática y pierden su significado. Cuando funcionan de verdad, el nuevo conocimiento no llega vacío. Y eso tiene un impacto. No lo soluciona todo, pero sí previene que el aprendizaje consista en repetir información sin entenderla.

Educación Experiencial de John Dewey.

Dewey (1938) plantea un concepto que, a pesar de que se menciona con frecuencia en la actualidad, resulta incómodo cuando se aplica en el aula: aprender no es simplemente recibir información, sino comprometerse con experiencias significativas. A su juicio, la educación no tiene que enfocarse solamente en la mera acumulación de contenidos abstractos; debe tener como base la vida real del alumno. Esto no quiere decir que se ignore el conocimiento disciplinario, sino que se le dé un contexto. En esa dinámica, la escuela comienza a interactuar con la realidad cotidiana, aunque no necesariamente en armonía. Y es en ese momento cuando la enseñanza empieza a ser tensa, ya que no todo lo que se enseña establece una conexión de inmediato.

Dewey (1938), no obstante, considera que la experiencia no es suficiente por sí sola. Él propone una perspectiva que en ocasiones no se considera: la reflexión. No basta con actuar; también es necesario reflexionar sobre las acciones realizadas. Si no hay un momento para reflexionar, la experiencia se vuelve una acción vacía. Cuando los dos componentes se articulan, el aprendizaje cambia. El estudiante no solo participa, sino que además examina lo ocurrido, reorganiza la experiencia y la interpreta. No siempre de una manera ordenada ni completamente consciente, pero sí más profunda. Es en ese momento cuando el conocimiento comienza a consolidarse, no como información aislada, sino como entendimiento contextual.

Bajo esta óptica, el aula deja de ser un lugar donde se repite y comienza a operar

como un ambiente en el que se explora. Se examina, se experimentan ideas y se intentan respuestas que no siempre resultan ser acertadas. Y eso no es un inconveniente, sino que forma parte del proceso. El error deja de ser un fallo que se castiga y pasa a ser un componente que se examina. Esta transformación no suprime la necesidad de una estructura, pero sí la hace más flexible. Permite que el aprendizaje se desarrolle en relación con circunstancias reales, no solamente con contenidos desvinculados que, en numerosas ocasiones, son distantes para el alumno.

Propuestas pedagógicas como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje por descubrimiento, que provienen de esta perspectiva, no se generan de forma aleatoria. Satisfacen la necesidad de conectar el saber con la vivencia. Cuando el alumno se enfrenta a problemas específicos, la enseñanza toma un sentido diferente. No necesariamente se vuelve más fácil, pero sí más importante. En ese procedimiento, el compromiso se transforma. Deja de ser una exigencia externa y comienza a desarrollarse desde la participación. Y en situaciones complicadas, como las de zonas rurales, esa conexión puede ser crucial.

Análisis Teórico de las Prácticas Pedagógicas en la Educación Rural

La educación rural no puede ser considerada como una versión reducida de la educación urbana. Funciona en circunstancias diferentes que no solo tienen influencia, sino que además establecen cómo se enseña y se aprende. Las condiciones económicas, las dinámicas sociales y las características del territorio crean un contexto que requiere reconsiderar tanto las metodologías como el currículo. En numerosas ocasiones, las propuestas pensadas para entornos urbanos no consiguen adaptarse del todo. Funcionan solo en parte, o no funcionan. Y es en ese momento cuando la práctica docente comienza a adecuarse, ya sea de manera planeada o desde una necesidad inmediata.

En muchas zonas rurales, la escuela no tiene solamente un papel académico. Se transforma en uno de los escasos espacios institucionales fijos dentro de la comunidad. Esto le brinda un papel que va más allá de lo educativo. Coordina dinámicas sociales,

culturales e incluso emocionales. El proceso educativo no sucede de manera independiente; está íntimamente relacionado con el contexto. Y esa conexión no es opcional. Es un componente intrínseco de la lógica educativa rural. En términos prácticos, ignorarla supone restringir el alcance de cualquier propuesta pedagógica que se busque implementar.

Los procesos de enseñanza se ven afectados directamente por las circunstancias estructurales características de estos entornos, como son la falta de infraestructura, la escasez de recursos y la dispersión geográfica. No son variables externas, sino elementos constitutivos del escenario. En respuesta a esto, el profesor implementa métodos que no siempre están contemplados en los modelos formales. Reorganiza, altera, investiga posibilidades. No siempre obteniendo resultados homogéneos. No obstante, en esta actividad se establece una práctica pedagógica que se adecúa más a la realidad que a los modelos ideales, aunque estos últimos sigan orientando la enseñanza, cuando menos teóricamente.

En estas circunstancias, los modelos educativos flexibles han aparecido como iniciativas para tratar con ellas. Por ejemplo, la Escuela Nueva y la Postprimaria Rural implementan técnicas distintas para organizar el aprendizaje, siempre tratando de adaptarse a las diferencias contextuales. Aunque no son respuestas definitivas, sí son planteamientos que toman en cuenta la variedad de ritmos y trayectorias que existen en el aula rural. En muchos casos, se requiere la posibilidad de trabajar con grupos multigrado y adaptar el currículo. No obstante, su implementación está sujeta a factores que no se aseguran en todas las regiones.

Por último, la pedagogía por proyectos surge como una opción que posibilita la conexión entre el proceso de aprendizaje y la experiencia del alumno. El conocimiento deja de ser visto como algo ajeno cuando se trabaja con las problemáticas del entorno. Se vuelve más próximo, pero no necesariamente menos complejo. Esta perspectiva contribuye a comprender de forma más profunda y, en ciertas ocasiones, fortalece el vínculo del alumno con su proceso de educación. No logra suprimir todas las limitaciones contextuales, pero si implementa una forma diferenciada de estructurar la enseñanza

para que tenga más conexión con la realidad y sea menos susceptible a la rigidez de las estructuras.

Didáctica vs. Prácticas Pedagógicas en la Educación Rural.

La combinación de la didáctica y la práctica pedagógica se suele explicar como si encajara a la perfección, pero en realidad no es tan sencilla. La didáctica, a través de sus métodos, principios y estrategias, busca estructurar la enseñanza, darle un formato y prever lo que debería suceder. Posee un aire de guía, casi regulatorio. No obstante, los métodos pedagógicos se desarrollan en un ámbito diferente. Aparecen en la interacción cotidiana, en lo que sucede de verdad dentro del aula. Ahí lo planeado se descompone, se transforma y se negocia. Según Freire (1970), es en esa intersección que la educación deja de ser lineal para transformarse en un proceso dialéctico, donde se encuentran la teoría y las experiencias.

Desde esa tensión, la didáctica actúa como un mapa, pero no es el terreno en sí. Facilita la creación de intenciones, la definición de rutas y la organización del contenido. A pesar de eso, cuando ese mapa entra al aula, comienza a transformarse. Las prácticas pedagógicas son precisamente el punto donde lo planeado se encuentra con lo inesperado. Todo eso influye: estudiantes concretos, contextos particulares y tiempos insuficientes. Por lo tanto, en lugar de aplicar la didáctica, el maestro la reinterpreta. En ocasiones sin darse cuenta por completo. Y en ese ejercicio, un poco inestable, la enseñanza se vuelve más viva, menos controlable, pero también más parecida a lo que realmente pasa.

Esta distancia se percibe con más fuerza en el entorno rural. Los modelos didácticos convencionales, que a menudo se diseñan desde la perspectiva de entornos urbanos, no terminan por adaptarse. Funcionan de una manera diferente o a medias. La rigidez, que en otras situaciones puede mantenerse, aquí empieza a fracasar. Torres (2011) lo dice de manera explícita: La educación rural requiere perspectivas dinámicas y adaptables. Debido a que el territorio no es un detalle, sino que forma parte del proceso. Y si no se tiene en cuenta, la enseñanza pierde su sentido o se vuelve extraña y

desconectada de la vida de los alumnos.

Por esta razón, en numerosas ocasiones, los educadores terminan incorporando conocimientos que no están incluidos en el currículo oficial. Las vivencias de los alumnos, las costumbres culturales y lo que sucede en el ambiente se incorporan al aula. No necesariamente de una forma más organizada ni con una intención más explícita, pero entra y cuando llega, la dinámica se altera. El conocimiento deja de ser externo y empieza a interactuar con lo que el estudiante ya vive. No es un proceso ideal; a veces produce tensiones y contradicciones. No obstante, también ofrece posibilidades que no surgen en modelos más limitados.

Desde ese punto, la educación rural empieza a cambiar. No se trata únicamente de instruir sobre contenidos, sino de buscar formas para que estos tengan sentido. Esto supone colaborar con la cultura local, crear oportunidades para la participación y conectar lo aprendido con la experiencia. Aunque no siempre se consigue de manera explícita, una vez que sucede, el proceso cambia. Lo que el alumno aprende es algo que lo identifica. Y eso no es algo trivial. Porque el aprendizaje pasa de ser una obligación externa a tener un valor más próximo.

En este contexto, el maestro rural no se restringe a impartir enseñanza. Además, se entrena, modifica y resignifica de manera constante su práctica. No porque sea un requerimiento teórico, sino debido a que el contexto lo impulsa a hacerlo. Esta capacidad de adaptación es considerada esencial por la UNESCO (2020), lo cual tiene sentido. En la práctica, el profesor se encuentra entre lo que se espera de él y lo que es capaz de hacer realmente. A veces sí, otras no. Sin embargo, es en ese ajuste continuo, que no siempre sigue un orden, donde la práctica pedagógica descubre maneras de reaccionar ante realidades que no se ajustan completamente a los modelos establecidos.

Modelos Flexibles en la Educación Rural Colombiana.

Los modelos flexibles no surgieron porque alguien se propuso "innovar" desde un escritorio, sino porque lo que existía previamente no funcionaba completamente. En

numerosas zonas rurales, tratar de mantener la educación dentro de los marcos convencionales resulta ser, en el mejor de los casos, insuficiente. La deserción, la infraestructura insuficiente, la dispersión geográfica... no son inconvenientes marginales, sino circunstancias que afectan todo el proceso de educación (Ministerio de Educación Nacional, 2019). En ese contexto, propuestas como la Postprimaria Rural o la Escuela Nueva aparecen más como modificaciones indispensables que como paradigmas perfectos. Por supuesto, no todo lo solucionan, pero hacen posible que la escuela no se desmorone del todo ante esas circunstancias.

Por ejemplo, la Escuela Nueva no se comprende si se extrae de ese contexto. Su apuesta por una organización más flexible del aula y el aprendizaje activo responde a situaciones muy específicas: alumnos que no progresan al mismo ritmo, trayectorias educativas que no siempre son lineales y grupos diversos. Las guías de aprendizaje tienen como objetivo otorgar un cierto grado de autonomía, pero en la práctica no siempre se consigue tal autonomía como se describe en papel. La Postprimaria Rural surge en otro momento crucial, cuando el estudiante termina la educación primaria y no tiene recursos para continuar. El modelo tiene como objetivo mantener el proceso allí, ajustando los métodos y contenidos de enseñanza a lo que es verdaderamente posible en esa región.

La comunidad es un aspecto que comparten ambos modelos, aunque en ocasiones se trate de manera superficial. No como un discurso atractivo, sino como una parte auténtica del procedimiento. **Todo lo que sucede** en el territorio, así como las acciones y conocimientos de las familias, empieza a reflejarse en el aula. Entra, aunque no siempre de forma estructurada o con un plan definido. Y cuando sucede, la dinámica cambia. La escuela reduce su desconexión con la vida cotidiana. Se empieza a combinar, aunque con un poco de fricción, pero también con más sentido para quienes están allí.

Asimismo, estos modelos contradicen un poco la noción de que se puede aplicar la educación de la misma manera en todos lados. La ruralidad no es un fenómeno unitario, y abordarla como si lo fuese solo produce más dificultades que soluciones. Las metodologías flexibles buscan, como mínimo, responder a esa diversidad. Se ajustan,

cambian y se adaptan al contexto. No de manera constante ni perfecta, pero sí añaden una lógica diferente. Menos estricta, menos homogénea. Y eso, en estas circunstancias, ya es mucho.

En última instancia, lo que comienza a transformarse es la manera de comprender la escuela rural. Ya no se mantiene solamente como un lugar en el que se imparten contenidos de forma inflexible. Comienza a moverse hacia algo más conectado con el ambiente, más localizado. No es una transformación completa, ni mucho menos uniforme. Hay progresos, reveses y tensiones. Sin embargo, en medio de todo esto, estos modelos consiguen algo significativo: que la educación continúe siendo relevante en lugares donde, de otro modo, se perdería fácilmente.

Escuela Nueva.

La Escuela Nueva no surge de una lógica teórica pura, sino porque había que solucionar un problema que no estaba funcionando. El modelo tradicional no respondía a situaciones como estudiantes de diferentes edades, aulas multigrado o procesos educativos que se interrumpen... Por lo tanto, surge esta propuesta que estructura el aprendizaje mediante guías y posibilita progresar a diferentes velocidades. No es una solución homogénea ni mágica. Colbert et al. (1993) sostienen que ha presentado resultados significativos, pero también depende en gran medida de cómo se implemente en la práctica. Ya que hay una gran diferencia entre el modelo en papel y lo que realmente sucede en el aula.

Aquí el alumno deja de ser un receptor pasivo, al menos en términos de intención. Se prevé que colabore, que trabaje en equipo y que genere conocimiento de manera más activa. El proceso incluye actividades grupales, intercambios de experiencias, discusiones y demás. Sin embargo, no siempre sucede como se sugiere. Existen situaciones en las que es más difícil, cuando las circunstancias no son favorables. No obstante, aun así, presenta un modo diferente de comprender el aprendizaje. Una en la que el estudiante no simplemente escucha, sino que participa, aunque sea de manera parcial (Colbert et al., 1993).

Desde el punto de vista pedagógico, el modelo se aproxima mucho al constructivismo social. El aprendizaje se desarrolla a través de la interacción, no de la soledad. El aula se convierte en un espacio donde el saber está vinculado con la vida del alumno. Y esto no es trivial, especialmente en contextos rurales. Ya que, en muchas ocasiones, se considera el contenido escolar como distante. El aprendizaje se transforma cuando logra conectarse con lo cotidiano. No se hace necesariamente más sencillo, pero sí más entendible (Colbert et al., 1993).

El maestro también se mueve, pero a veces ese desplazamiento no es cómodo. No es solamente el que explica, sino también el que orienta, asesora y ajusta. A veces, improvisando y sin tener todo resuelto. Su papel se vuelve más flexible y abierto. Y eso genera tensiones porque implica renunciar al control. No obstante, cuando funciona, el aula no es inflexible. Se vuelve un ambiente más dinámico, en el que la educación no está totalmente definida de antemano.

Postprimaria Rural.

La Postprimaria Rural se presenta en una etapa crítica del sistema educativo, cuando una gran cantidad de alumnos finalizaban la primaria y no continuaban. No porque no quisieran, sino porque no tenían la capacidad. La falta de instituciones cercanas, la distancia, los costos... todo eso era más pesado que el deseo de seguir. Este modelo busca intervenir en esa área, proporcionando una opción alternativa dentro del mismo territorio. No es una solución perfecta, pero sí una manera de impedir que el proceso de enseñanza se interrumpa tan repentinamente (Torres, 2015).

En este caso, a diferencia de los modelos tradicionales, no se busca reproducir el currículo urbano de manera exacta. Más bien se adecúa, se adapta. Se acepta que los conocimientos del entorno no son algo ajeno al aprendizaje. Lo que el alumno experimenta, lo que sabe y lo que hace cotidianamente comienza a formar parte del proceso de educación. No necesariamente de manera totalmente estructurada, pero sí con el propósito de que el conocimiento sea significativo. Esto posibilita una educación más relevante, aunque también genera tensiones entre lo académico y lo contextual, de

acuerdo con Torres (2015).

También es fundamental poner el acento en la capacitación para trabajar. En estas circunstancias, no se puede pasar por alto. Las actividades prácticas posibilitan el uso de lo que se ha aprendido en situaciones auténticas. Esto no limita la educación a lo productivo, pero sí la vincula con la vida diaria. Y ahí es donde el aprendizaje se vuelve importante. No de manera estrictamente académica, pero sí en su utilidad en el contexto (Torres, 2015).

En última instancia, se establece una relación más estrecha entre la comunidad y la escuela. Con frecuencia, los proyectos y las actividades se corresponden con las necesidades de la región. Esto provoca que la educación no se sienta como algo externo. No siempre produce modificaciones instantáneas, pero sí cambia la manera en que el alumno se relaciona con lo que estudia. La escuela deja de ser independiente. Se entremezcla con la vida del ambiente. Y en esa combinación, que no siempre es organizada, comienza a tener más sentido.

Pedagogía por Proyectos y su Impacto en la Educación Rural.

La pedagogía por proyectos no se presenta en la educación rural como una solución sofisticada ni como un modelo cerrado. Aparece más bien cuando otras modalidades empiezan a ser insuficientes. Porque, cuando el contenido escolar no se relaciona con lo que vive el alumno, algo se debilita. Por lo tanto, trabajar con problemas concretos del territorio transforma esa relación. No de manera uniforme, ni repentinamente, pero sí la desplaza. El alumno comienza a comprometerse de una manera diferente. Ya no solo responde, sino que también participa, interroga y a veces duda; en ese momento ocurre algo relevante. Según Blumenfeld et al. (1991), es posible entenderlo a través de la integración de habilidades, aunque en el aula se manifieste más como una activación del proceso.

Cuando el alumno comienza a cuestionar, la clase se torna impredecible. No se menciona con suficiente claridad en ocasiones este aspecto, lo que resulta incómodo. La

búsqueda de información, la comparación y la posibilidad de cometer errores son los nuevos componentes que se han venido incorporado al proceso; ya no existe un único camino delimitado. Según los estándares tradicionales, no es un método estructurado ni necesariamente efectivo. No obstante, es en ese momento donde se construye algo más sólido. Blumenfeld et al. (1991) analizan el pensamiento crítico, pero también hay algo más común: el alumno empieza a hacerse dueño de lo que está haciendo, aunque aún no lo tenga totalmente claro.

Esto adquiere un significado diferente en contextos rurales. Los proyectos no son meramente abstractos; generalmente, se centran en lo que el alumno conoce: la tierra, el entorno y las costumbres del lugar. Eso altera la relación con el saber. Ya no es una cosa ajena, empieza a ser algo cercano. No siempre se adapta a la perfección, en ocasiones crea tensiones, pero sí que funciona. Blumenfeld et al. (1991) lo denominan relevancia, aunque en realidad es más sencillo: el alumno comprende la razón por la cual está aprendiendo eso.

Además, la comunidad entra o surge casi sin proponérselo del todo: a veces porque es inevitable y otras porque se necesita. Todo eso empieza a cruzarse con la escuela: las familias, el conocimiento local, las vivencias... No siempre de forma organizada o con una estructura establecida. Sin embargo, esa intersección amplía el aprendizaje. Lo saca del aula. Se vuelve más real, pero también más difícil de manejar.

Fundamentos y Principios.

El aprendizaje basado en proyectos se basa en un concepto que, aunque es muy mencionado, no siempre se sostiene en la práctica: aprender haciendo y, sobre todo, entendiendo lo que hacemos. Dewey (1938) lo sugiere desde la experiencia, no como un ejercicio carente de relevancia, por el contrario, lo presenta como una interacción con situaciones importantes para el estudiante. En ese proceso, el conocimiento deja de ser algo exterior y comienza a generarse a partir de la experiencia. No ocurre de manera ordenada ni completamente previsible. A veces, surgen dudas e incluso retrocesos. Sin embargo, es precisamente en ese movimiento donde el aprendizaje se vuelve más

profundo y deja de ser una simple acumulación de datos.

Desde este punto de vista, la educación ya no tiene esa naturaleza lineal que es comúnmente asumida en los modelos más tradicionales. El alumno investiga, experimenta, comete errores y vuelve a intentar. No existe una secuencia estricta que asegure resultados uniformes. Y eso, si bien puede causar algo de incomodidad, también abre oportunidades. Según Dewey (1938), aprender no es únicamente entender conceptos, sino también actuar en base a ellos. Durante ese tránsito, el aula se convierte en un lugar menos predecible, en el que la experiencia interactúa con el conocimiento y lo crea. No siempre de manera evidente, pero sí con más sentido para la persona que forma parte del proceso.

Otra característica que surge de esta perspectiva es su naturaleza interdisciplinaria, la cual no se impone artificialmente, sino que se presenta al tratar problemas concretos. Las circunstancias del entorno no se muestran divididas en asignaturas, sino que requieren una visión más integral. El alumno empieza a relacionar conocimientos, aunque no siempre lo haga de manera totalmente organizada. Esta articulación facilita que los fenómenos sean comprendidos de forma más completa. Aunque Dewey (1938) no lo expresa de esta manera exacta, el hecho de que subraye la experiencia ya insinúa esta integración, en la cual el conocimiento se forma a partir de diversas relaciones y no desde compartimentos separados.

En esta situación, la función del profesor también se transforma. No se extingue, pero ya ha dejado de tener un rol central en lo referente al control absoluto. Asiste, orienta, plantea preguntas y suministra recursos. A veces se acerca más y, en otras ocasiones, se aleja. No siempre con certeza absoluta. Y eso crea una dinámica distinta. A pesar de que no se vuelve del todo horizontal, la relación con el estudiante se hace más abierta y menos vertical. En ese equilibrio, que no siempre ha de ser estable, se inicia un proceso en el que el aprendizaje se lleva a cabo de forma más colaborativa, aunque el docente no tenga todas las respuestas de antemano.

Aplicaciones en la Educación Rural.

La pedagogía por proyectos se implementa en el ámbito rural no solamente como un método alternativo, sino también como una solución a la problemática de enlazar el conocimiento adquirido en la escuela con la realidad del alumno. Si los contenidos no logran establecer esa relación, el aprendizaje pierde su sentido. Por eso, al abordar temas del entorno, como la agricultura, la protección del medio ambiente o las costumbres culturales, se puede situar el conocimiento. Lo abordan Blumenfeld et al. (1991) desde la perspectiva de la relevancia, pero en el plano práctico implica una comprensión más profunda del objetivo del aprendizaje, lo cual transforma la actitud del estudiante frente a su proceso educativo.

A través de estos proyectos, los estudiantes comienzan a observar su entorno de una manera complementa diferente. No como un ambiente definido, sino como un territorio al que puede analizar e interpretar. Si bien este proceso no siempre lleva a soluciones definitivas, sí facilita una mejor comprensión de las dinámicas territoriales. Esto, de acuerdo con Blumenfeld et al. (1991), refuerza el compromiso; sin embargo, también podría interpretarse como un enlace más directo con el aprendizaje. El alumno deja de ser un espectador pasivo para comenzar a adoptar una posición crítica frente a su ambiente.

Desde este punto de vista, también se vuelve importante la participación de la comunidad. El proceso de educación empieza a incorporar a las familias, los actores locales y hasta el conocimiento propio de la región. No necesariamente enmarcado dentro de estructuras organizadas, sino como parte de la experiencia educativa. Esta interacción expande las oportunidades del aula y hace posible que se reconozca que el saber no está circunscrito al ámbito escolar. Blumenfeld et al. (1991) subrayan que este intercambio es un componente que mejora el aprendizaje, ya que brinda puntos de vista que no siempre se encuentran en los contenidos formales.

Cuando se examinan las prácticas educativas en estos contextos, es evidente que los métodos de enseñanza tradicionales no son capaces de tratar íntegramente las

especificidades de la educación rural. Es necesario contar con métodos más adaptables que puedan interactuar con las condiciones del terreno. En esta línea, el aprendizaje basado en proyectos no reemplaza otros métodos, pero sí proporciona elementos que posibilitan su reestructuración. Su valor no radica en resolver todos los obstáculos, sino en proporcionar una forma de trabajo que mantiene cierta coherencia entre la enseñanza y lo que se experimenta, incluso en medio de las dificultades.

Modelos Flexibles en la Educación Rural Colombiana

La educación rural en Colombia no ha tenido un desarrollo organizado ni lineal, sino que ha ido adaptándose a las circunstancias del territorio, a veces de manera improvisada. No es un exceso afirmar que la mayoría de los ajustes han surgido más por necesidad que por una rigurosa planificación. Lo que significa impartir clases en estos contextos ha tenido que ser reconsiderado debido a la infraestructura escasa, a la dispersión geográfica y a los caminos educativos interrumpidos. Los modelos flexibles, en ese contexto, no se presentan como alternativas ideales, sino como esfuerzos para mantener el sistema. No siempre de un modo estable, por supuesto. Sin embargo, como un método para impedir que la educación se desvincule totalmente de las realidades del campo colombiano (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

La flexibilidad en la educación implica, realmente, una adaptación continua. No se hace referencia a un modelo abstracto, sino a situaciones particulares que no pueden ser ignoradas. El proceso comprende la modificación de las estrategias, la reestructuración del tiempo y la adaptación del currículo. Es en este punto, donde ocurre una tensión interesante, porque adaptar no significa que sea más sencillo. Esto, en ocasiones, implica redefinir lo que entendemos por enseñanza. En la práctica, numerosas decisiones no se fundamentan en teorías, sino en lo que el contexto posibilita. Esto hace que la educación rural sea más localizada y menos uniforme, aunque ese ajuste no siempre se logre de forma constante (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

Los modelos como la Escuela Nueva y la Postprimaria Rural son ejemplos de esa tendencia de ajuste. No funcionan de la misma manera en todas partes y no son

soluciones finales, pero si introducen una lógica diferente. Más flexible, menos rígida. Su implementación ha hecho posible que se incremente el acceso en áreas donde antes prácticamente no existía la continuidad educativa. No obstante, su alcance depende de elementos que no siempre están asegurados: la capacitación del profesorado, los recursos y las circunstancias a nivel institucional. Sin embargo, consiguen tensionar el modelo tradicional. Y eso, en sí mismo, ya supone una transformación significativa en el sistema educativo rural (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

Desde este punto, esta investigación no busca idealizar estos modelos, sino comprender cuál ha sido su impacto real en el ámbito educativo. Es interesante ver cómo la relación entre la comunidad, el territorio y la escuela se ha modificado o, al menos, alterado, más allá de los resultados formales. Ya que es en ese punto donde empiezan a surgir nuevas maneras de concebir la educación rural. No siempre son claras ni totalmente estables. Pero sí lo bastante relevantes como para suscitar preguntas. Y en este contexto, más que silenciar debates, estos modelos posibilitan replantearlos desde otra perspectiva (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

Relevancia de los Modelos Flexibles en la Educación Rural Colombiana.

Las circunstancias del entorno rural no son un simple fondo, sino que forman parte esencial del proceso educativo. Por ejemplo, la distancia entre el hogar y el colegio, en muchas ocasiones, determina si un alumno permanece o no. Las limitaciones económicas, la deficiencia y/o la carencia de la infraestructura y el desplazamiento de las familias se han sumado a esto. Todo ello genera eventos causales donde se torna impredecible la continuidad educativa. Los modelos flexibles han procurado mantener el procedimiento en medio de esa circunstancia. Con la posibilidad de mejorar la experiencia educativa en estas regiones y aumentar la accesibilidad en algunos casos, aunque no siempre los resultados logren ser homogéneos.

Estos modelos surgen como una solución a esas circunstancias dentro de la política educativa en Colombia. No es simplemente una cuestión de modificar los contenidos, sino de reestructurar la lógica educativa. Cambiar los tiempos, adaptar las

metodologías y conectar el aprendizaje con la dinámica territorial. Suena organizado, pero en la práctica no siempre es así. Con frecuencia depende de decisiones locales, de los recursos que se encuentren disponibles e incluso de la iniciativa del docente. Sin embargo, esta perspectiva contradice la idea de una educación uniforme, dando cabida a modelos educativos más idóneos y adaptados al contexto, aunque con ofrezcan resultados que varían considerablemente entre cada región.

Esta flexibilidad, desde una perspectiva teórica, se basa en enfoques que comprenden la naturaleza social de la educación. De acuerdo con Vygotsky (1978), el conocimiento se construye mediante la interacción, lo que quiere decir que el contexto no puede ni debe ser separado del proceso educativo. También, tanto Ausubel (1963) como Dewey (1938) resaltan la importancia de la experiencia y el conocimiento previo. No solamente fundamentan los modelos flexibles, sino que también muestran la dificultad de su implementación. Porque llevar estas ideas al aula, en condiciones reales, conlleva afrontar restricciones que no siempre pueden solucionarse desde el punto de vista pedagógico.

Siguiendo estas perspectivas, los modelos flexibles han procurado enfocar el aprendizaje en el alumno, fomentando la autonomía y la colaboración. No obstante, este procedimiento no se realiza automáticamente. Necesita ajustes permanentes, tanto del profesor como de la institución. En esa línea, la flexibilidad no solo debe concebirse como una respuesta a las restricciones del contexto, sino también como una oportunidad de cambio. No total, ni instantánea. Sin embargo, sí permite reflexionar sobre la educación rural a partir de sus propias circunstancias, en vez de imponer modelos externos que no siempre consiguen adaptarse (Dewey, 1938; Ausubel, 1963; Vygotsky, 1978).

Escuela Nueva: Un Referente en la Educación Rural Colombiana.

La Escuela Nueva se origina en Colombia, en una situación en la que el modelo educativo tradicional no alcanzaba a responder a la realidad de las aulas con varios grados. La estructura tradicional simplemente no se adaptaba a un solo maestro, varios niveles y diferentes ritmos de aprendizaje... Para abordar esto, Colbert y Mogollón (1977)

presentaron una propuesta que reestructura la instrucción a partir de la flexibilidad. No como abstracción, sino como un requerimiento muy concreto. El empleo de guías de aprendizaje posibilita que los estudiantes avancen a su propio ritmo, aunque en la praxis este procedimiento no siempre ocurra bajo las condiciones ideales ni mucho menos ocurra de manera uniforme.

La participación activa del estudiantado es uno de los elementos cardinales del modelo. El objetivo es que el aprendizaje no recaiga exclusivamente sobre la explicación del profesor, sino que este se produzca mediado por la cooperación, la interacción y las utilización de los recursos educativos. Esto genera un nuevo tipo de dinámica en el salón de clases. Más franca, aunque igualmente más rigurosa. Ya que supone que el alumno asuma una función a la que no siempre está acostumbrado. No obstante, este método ha demostrado resultados en cuanto a autonomía y desarrollo de habilidades sociales, aunque su eficacia depende del contexto (Colbert y Mogollón, 1977).

La Escuela Nueva, desde la perspectiva pedagógica, concuerda con perspectivas que consideran el aprendizaje como un fenómeno social. El conocimiento no se transmite de manera directa, sino que se crea a través de la interacción. Esto posibilita que los contenidos estén conectados con la vida diaria del alumno, un aspecto de especial relevancia en contextos rurales. No obstante, esta relación no siempre se establece de manera explícita. Se fundamenta en varios elementos, entre los que se encuentran las condiciones del entorno y la formación de los docentes. Sin embargo, tiene una manera diferente de entender el aula y la educación.

Empero, el modelo también se enfrenta a limitaciones. En ciertas zonas, la puesta en marcha se ha visto perjudicada por la falta de capacitación de los profesores, la escasez de recursos y el abastecimiento irregular. De acuerdo con Schiefelbein (1991), estos problemas afectan directamente la calidad del modelo. Aun así, la Escuela Nueva sigue siendo un modelo educativo rural en Colombia. No por su efectividad o perfección, sino más bien por la capacidad que este tiene para adaptarse a circunstancias en donde otros modelos simplemente no responden. Y en este sentido, continúa siendo un punto de partida para reconsiderar la enseñanza en estas áreas.

Expansión y Desafíos en la Educación Secundaria Rural

El acceso a la educación secundaria en zonas rurales no debe ser interpretado solamente como un asunto de cobertura, sino también como una ruptura estructural que ha existido históricamente entre los diferentes niveles de educación. Por años, pasar de la escuela básica a la media fue un corte brusco, no un paso continuo, generando caminos escolares fragmentados, detenidos o incluso terminados de forma definitiva. Frente a esto, la iniciativa Postprimaria Rural aparece menos como un sistema completo y más como una estrategia organizada para frenar esa discontinuidad. Su propósito central consiste en transformar ese tránsito mediante la ubicación geográfica de las ofertas educativas; pese a ello, dicha adaptación carece de homogeneidad y aún no alcanza plena consolidación.

No se trata únicamente de un cambio en infraestructura escolar, más bien implica ajustes complejos en cómo se organizan las clases. A menudo surgen inestabilidades al modificar los entornos donde ocurre el aprendizaje. En este contexto, herramientas como la tecnología aplicada en aulas, trabajos basados en retos reales o cambios puntuales en lo que se enseña cumplen un rol clave. Estas estrategias responden a la exigencia de conectar la educación con realidades locales diversas. Así lo señala el documento oficial del Ministerio de Educación Nacional publicado en 2016. No obstante, esa inscripción no es automática. Dependerá de las circunstancias materiales, de la agencia docente y de los acuerdos institucionales que no siempre son coincidentes. Por lo tanto, el modelo ha oscilado entre su normatividad y su efectiva aplicación en la praxis, dando como resultado diversas configuraciones educativas, aun estando ubicadas en una misma región.

Pese a lo anterior, esta expansión no logra solucionar las tensiones estructurales que impactan la educación en las áreas rurales. Las deficiencias en la infraestructura, la falta de capacitación especializada del profesorado y el acceso desigual a recursos tecnológicos hace que emerjan restricciones persistentes. A esto se le suman las condiciones económicas y sociales que afectan directamente la permanencia de los alumnos, lo que enturbia la relación entre el acceso y la continuidad. En esta línea, la

Postprimaria Rural no suprime la discontinuidad; simplemente cambia su ubicación y la mantiene parcialmente. Así las cosas, su funcionamiento está regido por una lógica de progreso condicionado en la que la ampliación de cobertura coexiste con sendas debilidades estructurales que restringen su consolidación.

Desde un enfoque más analítico, el modelo está atravesando una etapa crucial en términos de sostenibilidad. González (2019) indica que el respaldo institucional y financiero del gobierno ha influido significativamente en su desempeño, lo que suma un elemento volátil a su proyección. Aunque limitarlo a sus fronteras originales pareciera lógico, eso ignoraría su potencial en escenarios antes dejados de lado. Por ello, la educación rural postprimaria emerge bajo tensión: frágil por diseño, sin embargo abierta a múltiples direcciones. Más allá de formas fijas, lo notable es cómo se adapta frente a realidades cambiantes.

Impacto y Perspectivas de los Modelos Flexibles en la Educación Rural Colombiana.

En la educación rural de Colombia, los modelos flexibles no son una respuesta evolutiva lineal del sistema, sino que reflejan un conjunto de traslados que muestran lo inadecuado del modelo escolar tradicional ante territorios con una gran diversidad. No es el resultado de una reflexión sobre innovación planificada, sino de la necesidad de mantener los procesos educativos en situaciones en las que las condiciones estructurales exceden las capacidades del sistema convencional. Bajo estas condiciones, métodos educativos particulares, como Escuela Nueva o Postprimaria Rural, no funcionan igual en todos lados; su impacto varía según el entorno rural donde se aplican. A pesar de ello, algunos lograron ampliar oportunidades de acceso mientras transformaban formas tradicionales de enseñar. Esa evolución ocurrió sin imponer modelos únicos ni garantizar resultados idénticos en cada región. La efectividad depende menos del diseño inicial que del contexto local en el que emergen tales iniciativas. Así mismo, experiencias previas muestran que cambios sostenidos requieren ajustes profundos, más allá de simples reformas estructurales.

A pesar de todo, resulta imposible calcular el efecto real de tales modelos si se ignoran los factores que los rodean. Aunque existen esfuerzos, escasea el financiamiento necesario para mantenerlos activos. Por otro lado, la desconexión entre la capacitación docente y las prácticas escolares dificulta su desarrollo progresivo. Además, la falta constante de materiales educativos acentúa estas limitaciones estructurales. Estas limitaciones no operan de manera aislada, de hecho se intersecan entre sí, generando contextos educativos desiguales, aun estando dentro de un mismo sistema. Por lo tanto, a veces la rigidez estructural tiende a restringir la flexibilidad que esos modelos sugieren y obstaculiza su implementación, lo cual requiere de una reflexión que vaya más allá la normatividad.

Desde una mirada prospectiva, el fortalecimiento de estos modelos no parece depender de simple revisión conceptual, por el contrario, también pende de su habilidad para mantenerse en la práctica. En este contexto, la formación continua de los docentes, no siendo esta una capacitación específica sino un proceso localizado, tiene un papel crucial. De la misma manera, el fortalecimiento de redes pedagógicas y la incorporación de tecnologías no ha de ser visto como soluciones independientes, requieren de condiciones muy específicas para su implementación. Así, las perspectivas de los modelos flexibles están más determinadas por las dinámicas particulares que permiten o limitan su implementación en los territorios, y menos por su diseño formal.

En este momento, resulta complicado sostener la idea de que la educación rural sea solo una extensión del modelo urbano. Las diferencias no son marginales, sino que son fundamentales. Por lo tanto, es más necesario crear estructuras pedagógicas que surjan de las particularidades territoriales que adaptar modelos existentes. Este traslado supone el reconocimiento de la diversidad de contextos, lo que conlleva la imposibilidad de soluciones únicas. En ese contexto, los modelos flexibles funcionan como mecanismos de transición, no como soluciones finales, sino como oportunidades que posibilitan reconfigurar la educación rural a partir de enfoques menos centralizados.

Desafíos Docentes en la Educación Rural

El ejercicio docente en áreas rurales se establece en una intersección complicada entre requerimientos institucionales, condiciones materiales y dinámicas socioculturales, que no siempre son compatibles. Aunque es importante, la formación inicial no puede prever todas las circunstancias que surgen en estos contextos. No son excepciones la atención simultánea a grupos multigrado, la escasez de recursos y la infraestructura limitada; más bien son situaciones que se repiten con frecuencia. En este contexto, el maestro no solo pone en práctica estrategias pedagógicas, sino que también redefine de forma continua su práctica, mediante un proceso de ajuste que supera las lógicas estandarizadas de enseñanza (Murillo y Duk, 2019).

Estas condiciones se ven complementadas con realidades sociales que afectan de manera directa el desarrollo del proceso de educación. Las disparidades, las restricciones para acceder a servicios elementales y las dinámicas económicas del territorio no se quedan fuera de la sala de clases, sino que la cruzan. Por lo tanto, la práctica del maestro se lleva a cabo en un contexto donde constantemente interactúan lo social y lo pedagógico. Esta intersección requiere tanto de un dominio disciplinario como de la habilidad para realizar una lectura contextual que le permita entender las situaciones en las que se produce el aprendizaje o, a veces, se ve obstaculizado.

En esta línea, la formación de los docentes debe superar lo meramente técnico-didáctico e incluir componentes que permitan entender el territorio como un espacio para crear significados. Torres (2020) sostiene que es fundamental incorporar la reflexión crítica acerca de la práctica; sin embargo, esto también supone aceptar lo particular de la actividad educativa en estas condiciones. No es solamente un asunto de modificar los métodos, sino también de redefinir la relación entre la comunidad y la escuela. En este contexto, el profesor a menudo actúa como un mediador entre el conocimiento institucional y el particular de cada situación.

En consecuencia, reforzar la capacitación de los profesores no puede restringirse a medidas individuales. Se requiere de un esquema de apoyo continuo que permita

cuestionar la práctica y permita la generación de respuestas contextualizadas. En este contexto, la innovación pedagógica no se define por el empleo de métodos externos, también se encuentra definido por la capacidad de reinterpretación de acuerdo con las circunstancias. Así, el docente enseña y produce conocimiento pedagógico basado en su experiencia; aunque no esté siempre sistematizado, este proceso es crucial para comprender las dinámicas de la educación rural.

Acompañamiento Pedagógico y Mejora de Prácticas.

Se suele describir el acompañamiento pedagógico con términos bastante organizados, casi como una técnica reproducible; sin embargo, este concepto no es suficiente en los contextos rurales. En la práctica, no funciona de manera tan limpia. Aunque Aravena (2021) lo plantea como un proceso de retroalimentación constante, si se observa con atención, en realidad es intermitente y depende de condiciones que no siempre están garantizadas. Lo que acaba sucediendo es algo distinto: un ámbito en el que el profesor contrasta su práctica, a veces de manera clara, otras no tanto. Y en este contraste, incluso si es fragmentario, surge algo importante: la oportunidad de no quedar totalmente atrapado en su propio método de enseñanza.

Por ejemplo, las redes docentes no funcionan como organizaciones completamente estructuradas, sino que se van formando sobre la marcha. Bolívar (2018) menciona comunidades de aprendizaje, pero en estos entornos lo que es comunitario no siempre permanece constante, se activa, disminuye y vuelve a surgir. No obstante, cuando funciona, aunque sea de manera irregular, genera un efecto interesante. Facilita que algunas experiencias se compartan, de modo que lo que un maestro soluciona en su salón de clases no permanezca ahí. No es una transferencia directa, ni mucho menos, pero sí se trata de un eco pedagógico que comienza a influir, de manera sutil, en otras prácticas.

Algo que no siempre se menciona es que el acompañamiento también puede resultar incómodo. No siempre, por supuesto, pero sucede. Cuando la práctica se expone, incluso en entornos confiables, surge una tensión, un tipo de desajuste entre lo

que se supone que se está haciendo y lo que realmente se está llevando a cabo. Aravena (2021) señala la confianza entre pares, y ahí surge un punto crítico: el proceso se torna formal, casi burocrático, si no existe dicha confianza. Pero cuando sí existe, lo que surge no es únicamente un mejoramiento técnico, sino una interpretación diferente de la práctica propia, que podría ser inestable; pero también es más sincera.

En ese contexto, el maestro comienza a tomar decisiones de otra manera. No necesariamente mejores, pero sí más conscientes. Bolívar (2018) lo asocia con comunidades de profesionales, aunque en realidad es un criterio compartido que no siempre se expresa de forma explícita. Y eso modifica las cosas. No de manera instantánea ni drástica, sino mediante pequeñas transferencias que se van acumulando. En ocasiones son sutiles, pero tienen un impacto en la forma de enseñar, sobre todo cuando el contexto exige respuestas más allá de lo previsto.

Cuando estas dinámicas se mantienen, aunque sea en parte, comienzan a cambiar la cultura de la institución. No como una transformación completa, sino como un cambio en el modo de hablar sobre la enseñanza y en la manera de discutir algunas decisiones. Aravena (2021) enfatiza la congruencia entre evaluación y planificación; sin embargo, en estas circunstancias, dicha congruencia no es un punto de partida, sino algo que se busca, se negocia y a veces no se consigue. Y en ese proceso, el acompañamiento no funciona como una solución, sino como un espacio que posibilita, por lo menos, mantener la reflexión.

En última instancia, el acompañamiento pedagógico en entornos rurales no soluciona las circunstancias estructurales que afectan la educación. No es capaz de hacerlo. No obstante, sí establece un margen. Bolívar (2018) lo asocia con el reforzamiento institucional, aunque este no se aprecia siempre en indicadores oficiales. Es más perceptible en la forma en que el profesor mantiene su práctica, cómo la adapta y cómo vuelve a reflexionar sobre ella. Y en situaciones en las que el aislamiento es común, ese margen, aunque sea pequeño, resulta ser determinante.

Evaluación y Retroalimentación Formativa.

La evaluación, al trasladarse al ámbito rural, pierde la capacidad de encajar en esa lógica bastante cómoda que consiste en asignar calificaciones y medir resultados. No porque deje de ser necesaria, sino porque es insuficiente para explicar lo que verdaderamente sucede. Zabala y Arnau (2015) sugieren herramientas como portafolios u observación directa, aunque lo que realmente se transforma es la perspectiva más allá del instrumento. Comenzar a evaluar significa seguir el proceso, tratar de comprenderlo incluso cuando no es completamente claro. Y es en ese punto donde surge cierta incomodidad, ya que no todo puede ser clasificado o ordenado de manera sencilla.

En ese caso, la retroalimentación tampoco sirve como un momento posterior a la evaluación. Más bien se va filtrando a través del proceso. Las rúbricas ideográficas son mencionadas por Aravena (2021); sin embargo, su valor no radica únicamente en la estructura que ofrecen, sino también en que posibilitan el inicio de un diálogo. A veces corta, a veces más prolongada. En contextos rurales, donde las trayectorias se interrumpen, se reinician y se diluyen ligeramente, esa conversación tiene una función significativa. No corrige todo, pero contribuye a conservar cierta continuidad, pese a que sea frágil.

Aceptar la evaluación como un proceso también significa admitir que el aprendizaje no siempre es perceptible de la manera en que lo anticipa el sistema. Zabala y Arnau (2015) enfatizan en entender la manera en que se construye el conocimiento, pero esa construcción tiene lugar en estos contextos bajo circunstancias que superan los límites del aula. Lo que es familiar, comunitario e incluso productivo tiene un impacto. Y no de manera secundaria. Por lo tanto, la evaluación formativa no es solamente un ajuste de instrumentos; es aceptar que el aprendizaje está influenciado por variables que no se pueden estandarizar sin perder algo en el camino.

En ese sentido, la observación directa deja de ser una técnica más y se transforma en un método para acercarse a lo que no siempre puede registrarse por otras vías. Aravena (2021) menciona evidencias; sin embargo, no todas ellas son evidentes. A

veces, se encuentran en formas de participación, en silencios o en modos de resolver circunstancias. Y si el profesor logra leer eso, puede dirigir mejor el proceso. No con absoluta precisión, por supuesto, pero sí con mayor aproximación a lo que realmente está sucediendo.

Por otra parte, la autoevaluación y los portafolios posibilitan que el alumno reconfigure su proceso de aprendizaje, algo que no se consigue con otros métodos siempre. Lo proponen Zabala y Arnau (2015) desde un punto de vista metodológico, pero en la práctica esto significa que el aprendizaje no se limita a lo que ve el profesor. El alumno también comienza a ser parte de ese proceso. Con cierta conciencia, aunque no siempre con claridad. Y eso le da a la evaluación una dimensión diferente.

En última instancia, la evaluación formativa en entornos rurales no se plantea como una solución definitiva. En lugar de eso, sirve como un medio para mantener el proceso en medio de la discontinuidad. Según Aravena (2021) y Zabala y Arnau (2015), el valor es el mismo, pero en la realidad se construye de forma irregular, con ajustes y hasta momentos de duda. Evaluar ya no es un cierre definitivo. Se convierte en parte del trayecto. Y en situaciones donde ese trayecto no es lineal, se modifica considerablemente la forma en que se enseña y se aprende.

Violencia y Conflicto en el Aula Rural.

La violencia en el aula rural no se origina en el salón de clases, lo cual es importante señalarlo sin rodeos, aunque a veces se intente abordar como si fuera un problema interno del centro educativo. No es completamente así. Proviene de afuera, de dinámicas que ya se encuentran establecidas en el territorio. García (2020) señala que la intimidación, las agresiones y diversas formas de conflicto no aparecen en la práctica como categorías separadas, sino que se entrelazan y se confunden. El maestro ya se encuentra con eso en funcionamiento. Y ahí es donde tiene que enseñar, dirigir la clase, mantener cierta estabilidad que, para ser honesto, no siempre se logra totalmente.

Lo que sucede después no es instantáneo, pero se empieza a sentir. La violencia

no solo modifica la convivencia, sino que además comienza a afectar el aprendizaje, aunque no siempre se reconozca como tal. Murillo y Duk (2019) abordan el estrés y la ansiedad, pero en el aula, eso se manifiesta de otras maneras. Silencios prolongados, interrupciones, ausencia de conexión. El estudiante está presente, pero no necesariamente está aprendiendo. Y el maestro lo nota, aunque no siempre sepa con precisión cómo comportarse. De esta manera, aparece la tarea doble de contener y enseñar, que no siempre es posible separar y que termina reformulando constantemente la práctica.

Igualmente, en el ámbito rural, el aula de clases no funciona como un espacio aislado. García (2020) apunta que las dinámicas de exclusión y conflicto no solo se cruzan en la escuela, sino que además la habitan. Se manifiestan de maneras diferentes, claro, pero no desaparecen. Esto requiere que se lea la violencia desde una perspectiva diferente. No como un problema específico de disciplina, sino como una expresión de algo más grande y estructural. En esta línea, la intervención pedagógica no siempre es suficiente, no porque sea inadecuada, sino porque el fenómeno al que se enfrenta es más grande.

En medio de esto, el maestro toma un papel que no siempre está contemplado en su educación. Enseña, pero también modera, abarca y gestiona situaciones que van más allá del ámbito académico. Murillo y Duk (2019) discuten sobrecarga, pero en realidad lo que se vive es una tensión permanente. Determinar cómo actuar, cuándo hacerlo y cuánto involucrarse. No existe una única respuesta. En ocasiones se actúa por intuición, en otras por experiencia. Y en ese movimiento, la práctica resulta menos controlable, más incierta, pero también más contextualizada.

Los efectos de estas dinámicas no son instantáneos, pero sí se acumulan si se mantienen en el tiempo. García (2020) se refiere a la deserción y al ausentismo, pero antes de eso sucede algo más difícil de comprender. La conexión con la escuela comienza a menguar. No es que el alumno se vaya, pero sí se aleja. Permanece en el espacio físico, pero se desvincula del proceso. Y eso no siempre se descubre en el momento oportuno. Cuando se hace evidente, con frecuencia ya hay una división

instalada, aunque no total, pero sí significativa.

Por lo tanto, no es posible limitar la reflexión sobre la violencia en el aula rural a un conjunto de estrategias específicas. Murillo y Duk (2019) y García (2020) sugieren que se necesita un enfoque integral, pero en la práctica esto no se traduce en una estructura clara. Más bien en esfuerzos, en modificaciones, en procedimientos que se desarrollan y se interrumpen. No existe una solución definitiva. Lo que existe es un trabajo permanente para mantener el aula en circunstancias que no siempre son favorables. Y en ese sostener, que a veces parece mínimo, radica gran parte de la potencialidad de que el aprendizaje se produzca.

Estrategias de Mitigación y Resolución.

Cuando se habla de tácticas para abordar la violencia en el salón de clases rural, normalmente se generan listas bien organizadas; sin embargo, al momento de ponerlas en práctica, esa organización se desmorona rápidamente. No porque las tácticas no sean efectivas, sino porque el contexto no reacciona de manera lineal. Torres (2020) propone que la educación socioemocional es un eje significativo, y efectivamente lo es, pero su aplicación no avanza de manera lineal. Existen progresos, sí, pero también retrocesos; períodos en los que parece que no se sostiene. Y aun así, cuando consigue sostenerse a lo largo del tiempo, comienza a cambiar algunas maneras de relación que previamente estaban bastante establecidas.

Las reglas de convivencia, por ejemplo, no cambian porque se establecen conjuntamente; sin embargo, sí adquieren un significado diferente. García (2020) sugiere que su creación sea participativa, lo que supone un importante matiz. No garantiza el cumplimiento, pero establece una relación diferente con la norma. El estudiante no la percibe solamente como una obligación. Eso no resuelve el conflicto, pero cambia la forma de manejarlo. Y a lo largo de ese proceso, gracias a estrategias como el aprendizaje cooperativo, se comienzan a generar cambios menores. Aunque no se trata de cambios drásticos, sí están alterando poco a poco la dinámica del salón de clases.

En estas estrategias, el papel del profesor no es completamente estable. Bolívar (2018) señala que existen metodologías restaurativas, pero no son automáticas. Supone comprender el conflicto, leerlo y determinar la forma de actuar. Y eso no es siempre evidente. En ocasiones se consigue, en otras no tanto. No obstante, el resultado es diferente cuando se trabaja desde la reparación y no únicamente desde la sanción. No de inmediato, no siempre a la vista, pero comienza a reconstruir algo que la sanción por sí sola no puede conseguir: la relación entre los alumnos.

Sin embargo, hay un aspecto que no se puede dejar de lado. Estas tácticas necesitan de circunstancias que no siempre se dan. Apoyo institucional, capacitación docente, acompañamiento. Y cuando esto escasea, la mayoría de estas prácticas se basan casi únicamente en la iniciativa personal. Algunos maestros pueden mantenerlas, pero otros no. Y ahí surge una restricción clara. Las estrategias suelen desintegrarse sin un soporte estructural. No desaparecen, pero tampoco se establecen como un componente permanente de la práctica pedagógica.

Aunque se menciona a menudo, la implicación de la comunidad presenta una dimensión adicional que no siempre se logra coordinar. Torres (2020) indica su relevancia, lo cual es muy claro en contextos rurales. El conflicto no surge únicamente en la escuela, así que tampoco puede ser solucionado solo en ese lugar. Incluir a la familia no asegura que se resuelva el problema, pero sí posibilita una mayor comprensión de este. Y en ciertas situaciones, compartir la responsabilidad de abordarlo, lo que ya cambia la manera de intervención.

Integrar la educación para la paz como eje transversal no significa una transformación instantánea tampoco. García (2020) lo propone desde el respeto y la diferencia; sin embargo, en la práctica esto se manifiesta en situaciones específicas, en la forma de discutir y escuchar. No siempre de forma ininterrumpida, no siempre con transparencia. Sin embargo, cuando ocurre, incluso en momentos concretos, introduce otra lógica en el aula. Una lógica que, a pesar de que no erradica el conflicto, sí lo hace más gestionable.

En este sentido, las metodologías restaurativas ofrecen una alternativa distinta, aunque estas no sean fáciles de implementar en todos los casos. Bolívar (2018) destaca la relevancia que tiene restablecer el vínculo, situación que resulta trascendental en circunstancias donde las relaciones son íntimas y duraderas. La sanción no elimina el conflicto; este persiste. Por eso, trabajar a partir de la reparación impide que quede suspendido. No siempre funciona de la misma manera, no en todos los casos, pero se abre un camino que, a pesar de ser más complejo, encaja mejor con la realidad del aula.

En su totalidad, las estrategias de mitigación no funcionan como soluciones permanentes. Bolívar (2018), García (2020) y Torres (2020) concuerdan en que tiene un carácter integral, pero en la práctica no se manifiesta de manera íntegra. Se edifica, se adapta y en ocasiones se para. Lo que sí persiste es la necesidad de actuar desde diferentes ángulos. Comunitario, emocional, pedagógico. Y aun así, los resultados no son constantes. Son procesos. Y como tales, necesitan ser sostenidos en lugar de resolverse de una vez por todas.

Educación y Sociedad: Perspectivas Críticas

Lejos de ser un vínculo simple, la interacción entre sociedad y educación responde a dinámicas entrelazadas. Aunque muchos piensan en términos de utilidad, lo cierto es que las instituciones escolares intervienen al moldear sentidos compartidos. Desde ese punto, no se limitan a enseñar saberes, más bien contribuyen en cómo ciertas formas culturales adquieren validez. También influyen al formar maneras particulares de percibir el mundo individualmente. Omitir los marcos políticos, históricos o simbólicos donde operan genera interpretaciones sesgadas. Así resulta imposible comprender su papel real si se ignoran esos trasfondos estructurantes. Por ende, para comprender cómo funciona es preciso identificarla como un espacio que está fuertemente vinculado con las dinámicas sociales en las que se sitúa.

De acuerdo con la teoría crítica, esta relación es más conflictiva y menos objetiva de lo que se ha creído tradicionalmente. Althusser (1971) sostiene que la escuela puede ser vista como una herramienta ideológica del Estado, con la habilidad de generar las

condiciones necesarias para que las estructuras de la sociedad perduren. Bourdieu y Passeron (1977) propusieron el concepto de capital cultural, que expande esta visión y demuestra que el sistema educativo suele favorecer implícitamente a aquellos individuos que tienen disposiciones culturales más cercanas a las formas dominantes. En consecuencia, la escuela no solo transmite conocimientos; además, ayuda a legitimar las disparidades existentes bajo el pretexto de que son resultado del mérito personal.

Sin embargo, también sería limitar la escuela a ser un instrumento de reproducción social. Desde Freire (1972), emerge una perspectiva donde la enseñanza adquiere sentido al fomentar miradas críticas junto con implicación directa. Lejos de centrarse solo en entregar conocimientos, dicha visión permite que el aprendizaje devenga práctica reflexiva orientada a cuestionar lo dado. Aun así, su implementación no ocurre por sí sola; exige escenarios pedagógicos, situacionales y organizativos que habiliten momentos de análisis profundo mediante intercambio verbal compartido.

Así pues, la conexión entre enseñanza y comunidad revela un ámbito marcado por contrastes donde conviven mecanismos de continuidad junto con posibilidades de transformación. Lejos de operar en soledad, el sistema escolar refuerza diferencias sociales según Bourdieu y Passeron (1977), no obstante Freire (1972) destaca una instrucción orientada hacia la emancipación. A pesar de sus posturas distintas, ambos análisis convergen al examinar la realidad formativa desde ángulos complementarios. Bajo este marco, la institución educativa actúa bajo múltiples presiones externas e internas que moldean parcialmente los métodos didácticos así como las trayectorias de aprendizaje.

Observado desde esta perspectiva, la labor docente adquiere un valor distinto al simple acto técnico. Lejos de limitarse a ordenar temas o usar métodos educativos, también interviene en formar sentidos, aceptar conocimientos y abrir caminos para que los estudiantes entiendan mejor. Si bien Freire (1972) muestra cómo podría convertirse en acción transformadora, Althusser (1971), junto con Bourdieu y Passeron (1977), revelan obstáculos marcados por las condiciones sociales. En muchos casos, la enseñanza mantiene formas de marginación; en otros, impulsa procesos donde las

comunidades ganan reconocimiento y autonomía. Así ocurren contradicciones aún más visibles cuando se habla de zonas rurales.

Currículo Flexible y su Adaptación a Contextos Educativos Diversos.

A pesar de que a menudo se muestra como si lo fuese, el currículo no es un elemento neutral en el sistema educativo. En realidad, funciona como un dispositivo que establece qué saberes son validados, cuáles quedan excluidos y cuáles están en circulación, a menudo sin serlo de forma explícita. Cuando las condiciones muestran una alta diversidad social y cultural, este tipo de selección tiene un impacto mayor. De acuerdo con Apple (1993), el currículo tradicional tiende a fortalecer las perspectivas predominantes y a relegar al segundo plano los saberes que no se alinean con dicha lógica. Por lo tanto, el currículo puede ser considerado como una construcción contextual que es determinada por decisiones que no son únicamente pedagógicas, en lugar de ser una simple recopilación de contenidos.

Los modelos curriculares flexibles han aparecido en este contexto como una respuesta esencial, si bien no están exentos de tensiones. Lo que aquí importa no es únicamente incluir contenidos "locales", sino promover un diálogo más auténtico entre el currículo y los contextos en los que se implementa. Por ejemplo, la educación bilingüe intercultural no solo abarca el idioma nativo, sino que también reconoce formas exclusivas de comprender el mundo (Walsh, 2010). En la educación rural ocurre algo similar, puesto que adecuar el currículo implica vincularlo con prácticas de producción, cultura y comunidad. Cuando esto no sucede, la capacitación tiende a desvirtuarse o, en el mejor de los casos, a ser distante.

La idea de un currículo único y uniforme también debe ser puesta en duda al contemplar la flexibilidad curricular. Según Apple (1993), la aspiración de homogeneidad provoca que se invisibilicen situaciones específicas, en particular las de los conjuntos marginados a lo largo de la historia. Por lo tanto, adaptar el currículo no significa disminuir las exigencias, aunque se entienda de esa manera a veces, sino facilitar que los contenidos sean significativos y comprensibles. Esto no es un tema trivial en entornos

rurales. La relevancia de la educación está en gran medida determinada por la habilidad de las escuelas para vincular lo que enseñan con las experiencias, el conocimiento y las vivencias de los alumnos en su entorno diario.

Según Walsh (2010), desde una perspectiva intercultural, la flexibilidad curricular no tiene que limitarse a incorporar la diversidad de manera superficial. Lo que está en juego es más profundo: la manera en que se construye y se valida el saber escolar. Esto implica aceptar otros idiomas, otras memorias y otros modos de comprender la realidad que han sido descartados por mucho tiempo. En este marco, el currículo se transforma de ser un instrumento inflexible a ser un ámbito conflictivo donde se discuten significados. Para establecer el valor de los conocimientos locales en ámbitos rurales, es indispensable esta apertura.

No obstante, esta flexibilidad no se materializa únicamente por medio de los documentos oficiales o de las políticas. En su mayor parte, depende del trabajo que realiza el docente en el aula. Apple (1993) advierte que el currículo se lleva a cabo siempre en la práctica, y es precisamente allí donde ocurre su reproducción o modificación. Esto implica, en el contexto educativo rural, traducir los contenidos, ajustarlos e incluso reconfigurarlos para que se adecuen a la situación. No es un proceso homogéneo ni mecánico. En realidad, es una construcción que se produce en la interacción diaria, en la que el profesor toma decisiones que afectan directamente la experiencia de aprendizaje.

El currículo flexible, por lo expuesto previamente, se presenta como un instrumento esencial para concebir una educación más relevante y adaptada a cada contexto. Apple (1993) y Walsh (2010) están de acuerdo en que es necesario aceptar la variedad de conocimientos y experiencias que tienen los alumnos. Esta apertura, en entornos rurales, no solamente hace más sólido el aprendizaje, sino también la relación entre la comunidad y la escuela. No se trata de flexibilizar por el mero hecho de hacerlo, sino con un propósito. En ese contexto, la flexibilidad curricular deja de ser una opción adicional y se convierte en un requisito indispensable para que la educación pueda ajustarse a la realidad en la que se desarrolla con mayor honestidad.

Relación entre la Educación, la Cultura y el Poder.

Aunque la relación entre poder, educación y cultura no siempre es evidente a simple vista, está presente de forma constante en el funcionamiento de las escuelas. La entidad educativa, en vez de ser un lugar imparcial, participa en decidir qué conocimientos son aceptables y cuáles no. De acuerdo con Giroux (1983), el poder influye en la legitimación de ciertos discursos en la educación, mientras que otros quedan invisibles. Por otra parte, Foucault (1975) ayuda a entender que el conocimiento no solo describe la realidad, sino que también colabora en su organización. En esa intersección, la escuela opera como un entorno en el que se crean y compiten significados.

En este marco, las prácticas pedagógicas son importantes no solo por la simple transmisión de contenidos. No solo se refiere a cómo se enseña, sino también a qué se enseña y desde qué perspectiva. La inclusión de perspectivas críticas puede generar oportunidades para cuestionar los métodos tradicionales de difusión del conocimiento, pero no sucede de manera automática. Implica reflexión, deliberación y, en ocasiones, la disposición a cuestionar lo que ya está establecido. Siguiendo este método, el maestro no solo implementa estrategias; también está involucrado activamente en cómo los alumnos interactúan con su medio ambiente y con lo que saben.

Giroux (1983) señala que la cultura escolar no es un espejo imparcial de valores universales, sino un ámbito en el que se escogen y se legitiman algunas maneras de saber. Aunque no es obvio, esta selección tampoco es arbitraria. Foucault (1975) facilita la comprensión de que estos procedimientos están relacionados con mecanismos de poder que funcionan diariamente. Por lo tanto, la escuela no solamente enseña conocimientos, sino que también ayuda a formar maneras de pensar, de comportarse y de situarse en el mundo. En ese ámbito, no es posible pensar en la educación, el poder y la cultura como dimensiones independientes; más bien, se unen e integran en el campo educativo.

Desde este enfoque, es posible comprender el currículo, la evaluación y las dinámicas de aula como herramientas que estructuran no solo el proceso de aprendizaje,

sino también ciertas maneras de comportarse. Según Foucault (1975), el poder se ejerce a través de prácticas que, aunque pueden parecer simples, producen efectos significativos. No obstante, como argumenta Giroux (1983), estos mismos espacios tienen el potencial de suscitar cuestionamientos. La escuela no está totalmente definida. También puede haber fisuras en ella, situaciones en las que los estudiantes y profesores cuestionan lo establecido y desarrollan nuevas maneras de entender su realidad.

En esta situación, el trabajo de los docentes toma una dimensión que no se puede limitar a lo técnico. El profesor contribuye a construir significados, es decir, a la manera en que los alumnos comprenden lo que aprenden. Afrontar esta tarea desde un punto de vista crítico supone aceptar que la educación no es imparcial. Giroux (1983) sugiere que el maestro sea visto como un intelectual crítico, mientras que Foucault (1975) brinda métodos para reconocer la manera en que funcionan las relaciones de poder en el salón de clases. Esto no quiere decir que el maestro tenga control total, pero sus decisiones sí tienen consecuencias en los procesos de formación.

Para concluir, la interrelación entre la cultura, el poder y la educación es un ámbito complejo que no permite explicaciones sencillas. La escuela tiene la capacidad de reproducir desigualdades, pero también tiene la oportunidad de crear espacios para debatirlas. Giroux (1983) y Foucault (1975) posibilitan la comprensión de esta ambivalencia, que se introduce constantemente en las prácticas educativas. El reto, en este contexto, no consiste únicamente en perfeccionar los contenidos o las técnicas, sino además en identificar la educación como un tema político y orientar las prácticas hacia la formación de individuos que sean capaces de examinar su realidad con espíritu crítico y actuar de manera consciente sobre ella.

Políticas Educativas y su Impacto en la Calidad de la Enseñanza.

Las políticas educativas tienden a establecerse con un alcance extenso, casi siempre con el compromiso de mejorar la calidad y el acceso; sin embargo, su impacto en la realidad no es tan directo como se anticipa. Es cierto que numerosas reformas en América Latina han extendido la cobertura, pero no necesariamente han conseguido

disminuir las desigualdades preexistentes. En ese marco, la escuela no asimila la política de manera abstracta; la experimenta, la traduce y a veces la adapta. Por ende, analizarla únicamente desde una perspectiva normativa no es suficiente. Entender cómo esas decisiones afectan específicamente las condiciones de enseñanza y aprendizaje es lo que verdaderamente cuenta.

La estandarización, especialmente a través de comparaciones y evaluaciones, ha sido uno de los métodos más comunes. La OECD (2018) las propone como instrumentos para asegurar calidad; sin embargo, su implementación ha suscitado controversias significativas. Este énfasis en los indicadores puede hacer que otras áreas del proceso educativo, que son menos visibles pero no por ello menos relevantes, queden desplazadas (Ball, 2012). Además, en situaciones de desigualdad, estos modelos suelen funcionar como si todos comenzaran desde el mismo punto, lo que evidentemente no es así. En numerosas situaciones, el resultado es que las diferencias no desaparecen, sino que se hacen más evidentes.

Se han presentado experiencias educativas en este contexto que se desvían de esa lógica más estándar, aunque no siempre tengan la misma visibilidad. Por ejemplo, las propuestas de la comunidad se fundamentan en una perspectiva distinta de la educación, más vinculada con los modos de vida, la cultura y el territorio de los individuos que la integran. No se trata solo de adecuar los contenidos, sino también de reconsiderar la relación entre el contexto y el conocimiento. En estos casos, la calidad no se evalúa únicamente a través de los resultados, sino también en función de su sentido y relevancia. Y aunque no siempre sea sencillo mantenerlo dentro de los marcos institucionales, eso cambia el enfoque significativamente.

Lo que expone Ball (2012) en este momento es particularmente pertinente: las políticas educativas actuales han ido integrando una lógica de rendición de cuentas que modifica gradualmente la labor docente. No de manera explícita todo el tiempo, pero sí con regularidad. La enseñanza empieza a estructurarse según lo que se mide, lo que disminuye ciertos márgenes de decisión pedagógica. A su vez, la OECD (2018) enfatiza el uso de la comparación como método de mejoramiento. Sin embargo, en situaciones

heterogéneas esto produce tensiones que no se solucionan con facilidad. Esa tensión se vuelve bastante evidente, por ejemplo, en áreas rurales.

Sin embargo, aunque es importante seguir ampliando la cobertura educativa, no basta con eso. En situaciones de marcadas desigualdades, es necesario que las políticas incluyan acciones que compensen, aunque sea en parte, esas condiciones iniciales. Las limitaciones a las que se enfrentan las escuelas rurales, especialmente, no pueden ser pasadas por alto: infraestructura, acceso a recursos, conectividad y formación de los docentes. Si estas condiciones no se satisfacen, el concepto de calidad sigue siendo principalmente discursivo. La escuela no es que no funcione, sino que lo hace en circunstancias que dificultan la posibilidad de mantener procesos educativos con igualdad para todos.

A partir de un enfoque más crítico, la educación es un campo lleno de tensiones que no se eliminan simplemente al establecer políticas. Es capaz de replicar desigualdades, pero en ciertas ocasiones también puede generar nuevas oportunidades. Por lo tanto, hablar de calidad supone algo más que simplemente los resultados. Implica tener en cuenta la relevancia, la diversidad y las relaciones de poder que existen dentro del ámbito educativo. En esa línea, perspectivas como la pedagogía crítica hacen posible que el debate se amplíe, no para sustituir lo que ya existe, sino para volverlo más complejo. La educación, finalmente, no se puede restringir a una única lógica.

Por todas estas razones, el estudio de las políticas educativas no puede restringirse a su diseño. Es imprescindible ver la manera en que se ponen en práctica, cómo son reinterpretados e incluso cómo son resistidos en situaciones específicas. Según Ball (2012) y la OCDE (2018), todo tipo de política conlleva una forma específica de entender y organizar la educación. Por lo tanto, el desafío no es pequeño. No se trata únicamente de optimizar indicadores, sino también de desarrollar políticas que realmente conversen con la variedad de contextos, sobre todo en situaciones como la ruralidad, cuando las condiciones no siempre se adaptan a los modelos generalizados.

Fundamentación legal

La educación, más que un servicio público, ha sido considerada como un derecho esencial que establece la propia oportunidad de desarrollo social. En Colombia, este reconocimiento no se restringe a una normativa en particular, sino que está basado en un entramado jurídico que conecta las regulaciones internacionales con los desarrollos normativos internos. Esta doble base no solo establece deberes estatales, sino que también guía el rumbo de la acción educativa. No obstante, aún existe una brecha entre la realidad concreta y el plano normativo que no se puede pasar por alto, sobre todo en situaciones en las que las condiciones territoriales, como sucede en áreas rurales, influyen de manera importante en la realización efectiva de este derecho.

Marco Internacional del Derecho a la Educación

El derecho a la educación, tal como se comprende actualmente, no se origina de una formulación aislada, sino que es el resultado de un proceso histórico vinculado a la búsqueda de una mayor igualdad social. Por medio de los instrumentos internacionales, se ha ido desarrollando gradualmente una interpretación más amplia de este derecho, no solo en términos de acceso, sino también en términos de calidad y relevancia. En este escenario, se comprende que la educación es una condición necesaria para ejercer otros derechos y una base para participar en la sociedad. A pesar de que su implementación específica continúa presentando diferencias notables en función del contexto, este enfoque ha orientado a los países en la creación de políticas.

Una de las primeras pautas en este campo es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada en 1948. Según lo que dice el artículo 26, cada persona tiene derecho a la educación y se especifica que la instrucción básica ha de ser gratuita y obligatoria. Pese a esto, su alcance va más allá de esta disposición básica. El documento vincula la educación con el desarrollo integral del individuo y con la promoción de valores como la tolerancia y la convivencia. Siguiendo esa línea, no solo se encarga de definir un derecho, sino que además propone una guía sobre cómo la educación debería actuar en la sociedad.

Desde el aspecto legal, este reconocimiento se consolida con el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966. El artículo 13 establece de nuevo que la educación primaria es obligatoria y se incluye el principio de progresividad para llegar a niveles superiores. A pesar de no liberarlos de su responsabilidad, este elemento es esencial porque señala las limitaciones estructurales de los Estados. Asimismo, se sugiere implementar sistemas de apoyo que faciliten el acceso, lo que demuestra que garantizar el derecho a la educación no solo depende de lo que las instituciones brindan, sino también de las condiciones reales de las personas.

El Protocolo de San Salvador (1988), en el marco latinoamericano, incorpora las particularidades de la región y amplía de esta manera este entendimiento. Este instrumento enfatiza no solo la obligatoriedad de la educación primaria, sino también lo importante que es garantizar condiciones equitativas para acceder a otros niveles de educación. De igual manera, vincula la educación con procesos de mayor envergadura, como lo son la reducción de la pobreza y el fortalecimiento de la participación democrática. De esta manera, el derecho a la educación se convierte en más social, pues su función trasciende el nivel individual y tiene un impacto en el avance colectivo.

La Agenda Educación 2030 y otros proyectos internacionales han reactivado estas pautas en las últimas décadas. El ODS 4 establece que a lo largo de toda la vida se debe asegurar una educación equitativa, inclusiva y de calidad. Este enfoque incluye componentes que antes no eran fundamentales, como la relevancia de los contenidos y la capacitación continua del profesorado. De igual manera, se enfatiza la atención a los grupos poblacionales vulnerables, lo que demuestra que no es suficiente asegurar igualdad de acceso sin tener en cuenta las particularidades de los procesos educativos.

Al considerar la educación como un bien público global, la UNESCO ha ayudado a ampliar el entendimiento sobre este asunto. En el informe "Repensar la Educación": La educación no solo es un derecho personal, sino también una obligación de todos; así lo sostiene "Hacia un Bien Común Mundial" (2015). Esta perspectiva tiene una dimensión social y ética que requiere redefinir los objetivos del sistema educativo. De esta forma, la educación ya no es considerada solamente como un instrumento para el desarrollo

personal, sino que también se comprende como un componente esencial en la edificación de sociedades más equitativas.

No obstante, el progreso en el reconocimiento normativo no ha sido igual a su puesta en práctica. La garantía del derecho a la educación continua enfrentando serios obstáculos en varios contextos, sobre todo en aquellos que sufren de desigualdades estructurales. La discrepancia entre lo que se establece en los marcos legales y lo que verdaderamente ocurre en las instituciones educativas demuestra la necesidad de fortalecer los métodos de implementación. Siguiendo este hilo, ya no es suficiente con garantizar el acceso formal; también es crucial que se aseguren condiciones equitativas y de calidad que posibiliten a los individuos maximizar sus capacidades.

Para finalizar, el derecho a la educación ha progresado desde conceptos generales hasta marcos más intrincados que guían las acciones del Estado. Sin embargo, la eficacia de esto depende de que las políticas de cada país coordinen con estas responsabilidades internacionales. Esta articulación es particularmente importante en casos como el de Colombia, donde las desigualdades territoriales continúan siendo notables. En esta línea, la educación no solo se considera un derecho esencial, sino también un factor crucial para progresar hacia sociedades más justas, siempre que su garantía supere el marco normativo y se convierta en condiciones reales de acceso y calidad.

Marco Nacional del Derecho en la Educación

Aunque en la práctica se comporta como una red que trata de mantener un derecho en condiciones desiguales, el marco legal de la educación en Colombia generalmente se presenta como un sistema organizado de normas. En su artículo 67, la Constitución de 1991 establece que la educación es un derecho esencial y un servicio público con una función social, lo cual representa un hito importante. En teoría, la idea es sólida. En las zonas rurales, donde esta garantía se debilita, sucede otra cosa. La obligatoriedad y la gratuidad formal entre los cinco y quince años existen, pero no siempre se reflejan en recorridos educativos ininterrumpidos ni en experiencias de

formación que sean verdaderamente equivalentes.

El artículo 68, en teoría, amplía el ámbito educativo porque permite la creación de instituciones educativas y respeta la libertad de enseñanza. No obstante, esa apertura no es uniforme. En algunas regiones, esa libertad apenas se percibe porque las condiciones no la hacen posible. El artículo 70, por otro lado, relaciona la cultura con la educación; aunque parece obvio, en realidad sigue siendo problemático. En numerosas áreas rurales, los contenidos educativos no logran establecer un diálogo con las maneras de vivir en la región. Aunque sea leve, esa desconexión va creando una separación entre lo que se enseña y lo que verdaderamente resulta significativo para los estudiantes.

La Ley 115 de 1994 determina que la educación es un proceso completo y permanente, cuya influencia va más allá de lo académico. Sin embargo, lo más relevante se revela cuando reconoce la educación rural de forma explícita. Ese reconocimiento, que a primera vista puede parecer evidente, no lo era. El capítulo IV propone la necesidad de estrategias variadas, lo que representa un quiebre con la idea de un sistema único. El artículo 55, en particular, argumenta que la educación rural tiene que contribuir a mejorar las condiciones de vida, además de transmitir contenidos. El problema es que, a pesar de su fuerza, esa propuesta no siempre puede sostenerse cuando se lleva a cabo en el aula.

Mediante el Proyecto Educativo Institucional, el Decreto 1860 de 1994 establece la autonomía a nivel institucional. Teóricamente, cada escuela puede organizarse a partir de su propia realidad. En la práctica, esa autonomía está limitada a ciertos límites, sobre todo en regiones rurales donde los recursos son escasos. Tiene sentido hablar de enfoques diferenciales o interculturales; sin embargo, esto necesita condiciones que no siempre están presentes. Por lo tanto, la autonomía acaba siendo más bien una posibilidad que una realidad establecida. Muchas instituciones hacen lo que pueden con lo que tienen, y eso ya indica mucho acerca de la brecha entre la norma y la vida diaria en las escuelas.

El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 acepta algo que es obvio: la

diferencia entre lo rural y lo urbano. Propone mejorar la capacitación, la cobertura y la importancia de los profesores, incluso en términos tecnológicos. Todo eso es fundamental. No obstante, cuando esas propuestas llegan a zonas donde la conectividad es escasa o el acceso es complicado, aparecen retos específicos. La intención y la planificación están presentes, pero no siempre se dan las condiciones necesarias para llevarlo a cabo. Es a partir de ese momento que el discurso comienza a volverse tenso, ya que lo que se proyecta desde el centro no siempre corresponde con la realidad periférica.

El Decreto 3011 de 1997 reconoce que las comunidades vulnerables, principalmente en zonas rurales alejadas, son una realidad. Esto brinda una visión más realista del sistema educativo. El Decreto 1290 de 2009, a su vez, permite una evaluación relativamente flexible, lo cual podría favorecer los procesos más contextualizados. Sin embargo, esta flexibilidad coexiste con sistemas estandarizados que siguen exigiendo resultados homogéneos. En esa intersección surge una contradicción compleja de resolver. Se acepta la diversidad, aunque se mide como si no estuviera presente. Y esa tensión termina impactando de manera directa a los alumnos que no se ajustan a ese único molde.

La Ley 30 de 1992 tiene como objetivo, en el ámbito de la educación superior, aumentar las posibilidades de acceso, a través de programas técnicos y profesionales. El inconveniente es que la oferta continúa estando concentrada en las ciudades. Para muchos jóvenes que residen en áreas rurales, estudiar implica dejar su territorio y todas las implicaciones que eso trae. El Decreto 1075 de 2015 enfatiza la vinculación entre la formación técnica y la educación media, lo cual es correcto; no obstante, el tema de las condiciones vuelve a aparecer. No basta con establecer rutas educativas si no existen oportunidades reales para transitarlas. Después de eso, la educación no es simplemente una cuestión normativa, sino que se transforma en un problema de acceso real.

Modelos flexibles, como la Escuela Nueva o la Postprimaria Rural, intentan enfrentar estas limitaciones con una lógica diferente. Son propuestas más próximas al territorio, con una capacidad de adaptación superior. Además, el Programa de Educación

Rural ha tratado de robustecer estas medidas. No obstante, su continuidad no ha sido ininterrumpida. Se ven afectados por recursos, políticas y prioridades que están en constante cambio. Por lo tanto, a pesar de que funcionan y producen resultados, no siempre logran mantenerse a largo plazo. Esta fragilidad tiene un impacto en los procesos que necesitan continuidad para transformar de forma efectiva las dinámicas educativas del sector.

La importancia de contextualizar el currículo y de incorporar conocimientos locales se enfatiza en el Conpes 3674 del 2010. Desde el punto de vista conceptual, esto es esencial. Sin embargo, no es automático aplicarlo en el aula. Supone tomar decisiones pedagógicas, hacer ajustes e incluso cuestionar lo que se ha considerado tradicionalmente como conocimiento legítimo. No todos los maestros cuentan con las herramientas necesarias para lograrlo, ni todas las instituciones tienen las condiciones. Por esta razón, muchas veces estas propuestas son solo palabras. No porque no sean necesarias, sino porque su implementación supone algo más que la voluntad normativa.

La idea de una educación equitativa e inclusiva se fortalece a través de compromisos globales, como la Declaración de Incheon o la Agenda 2030. Colombia los ha tomado, por lo menos de manera formal. No obstante, la distancia continúa siendo evidente al examinar las condiciones reales de numerosos territorios. La equidad territorial no se consigue solamente con directrices globales. Precisa de decisiones específicas, sostenidas y un análisis más próximo de las realidades locales. En la educación rural, la disparidad entre lo que se dice y lo que realmente sucede sigue siendo uno de los puntos más delicados.

En términos generales, el marco normativo colombiano muestra la intención de garantizar el derecho a la educación. Eso no es objeto de debate. Lo que sí es claro es que las reglas en sí mismas no modifican las circunstancias en las que se ejerce ese derecho. En las zonas rurales, esta tensión es más fuerte. Por lo tanto, el tema no es solamente legal. Está asociado a la forma en que se ejecutan esas reglas, además de los medios y la continuidad de su aplicación. Es ahí donde la posibilidad de que la educación pase de ser una mera promesa a convertirse en una experiencia concreta se

pone verdaderamente a prueba.

SECCIÓN III

MARCO METODOLÓGICO

Esta sección incluye la base metodológica que guía el desarrollo de la investigación; sin embargo, en vez de un esquema inflexible, se intenta mostrar cómo se fue formando la comprensión de las prácticas pedagógicas en un contexto específico. En consonancia con la finalidad de interpretar lo que han vivido los maestros rurales, se tratan en este lugar el método y el enfoque adoptados, así como la naturaleza del estudio y el entorno donde se encuentra. Asimismo, es necesario recurrir a los informantes clave, a las herramientas y técnicas utilizadas para la elaboración de información, así como al método que se usa para examinar sucesos experimentados; estos no se conciben como datos cerrados, sino como narraciones que emergen conforme el proceso progresa. Además, se detallan las pautas éticas y científicas que respaldan el proceso de investigación. En conjunto, esta sección permite que se evidencie la coherencia interna del diseño metodológico y su importancia en relación al objeto de estudio, lo que garantiza la validez completa del proceso llevado a cabo.

Diseño de la Investigación

Para desarrollar esta investigación, se optó por un enfoque cualitativo que orienta la construcción del objeto de estudio: elaborar una propuesta teórica sobre las dinámicas pedagógicas empleadas por docentes de secundaria en la I.E.R. Puerto López, de El Bagre, Antioquia (Colombia). El trabajo se sitúa dentro de una perspectiva interpretativa, que permite aproximarse a la realidad escolar desde la mirada de quienes la viven cotidianamente. Esta perspectiva se realiza metodológicamente mediante el enfoque fenomenológico, que permite investigar las vivencias de los docentes y entender el significado que ellos mismos le dan a sus prácticas en el entorno rural.

Desde esta perspectiva, el conocimiento no se entiende como algo que está disponible para ser adquirido ni como algo completamente independiente del investigador. Más bien, se va produciendo en la interacción entre las personas, tanto en lo que manifiestan como en lo que no expresan, además de lo que viven dentro de su propio contexto. Es en ese movimiento donde empieza a cobrar forma. Por esta razón, el enfoque metodológico no busca encerrar el fenómeno educativo en categorías inflexibles, sino aproximarse a lo que realmente sucede. En ambientes rurales, donde todo está más interconectado, esas relaciones con el medio circundante resultan fundamentales para comprender lo que ocurre en la práctica pedagógica.

Marco Epistémico del Método

Este estudio se encuentra enmarcado en una perspectiva cualitativa, no solo como un método elegido, sino también como una posición ante la forma en que se entiende la realidad. En esta situación, no se basa en la noción de un saber externo, fijo o totalmente perceptible; más bien parte de una construcción que se establece a través de la interacción entre sujetos situados, influenciados por sus contextos, lenguajes y vivencias. En esta perspectiva, el conocimiento no se manifiesta como algo que se halla, sino como algo que se entiende. Freire (1972) lo propone al considerar que la educación es un proceso de transformación y cuestionamiento, mientras que Vygotsky (1978) ubica el aprendizaje en las relaciones sociales. Desde cualquiera de los dos enfoques se llega a la misma idea: lo que ocurre en las aulas depende del entorno donde sucede. El sentido de cada práctica cambia según el lugar, las personas o las condiciones circundantes. Sin ese marco, explicar sus efectos resulta incompleto. Así, comprender la enseñanza y el aprendizaje exige mirar más allá del aula.

Este enfoque distingue con precisión otras formas centradas en promedios o datos numéricos. Aunque uno explora significados subjetivos, otro examina relaciones entre factores mensurables. Según Hernández y Mendoza (2018), el valor interpretativo varía notablemente según el caso. En entornos del campo, estas diferencias cobran especial relevancia. Allí, enseñanza y modos de vida rural interactúan sin pausa. Lo que sucede

dentro del salón conecta profundamente con costumbres locales, creencias colectivas y condiciones geográficas específicas. Resulta insuficiente limitarse a narrar eventos escolares; importa más develar cómo esos episodios reflejan mundos personales, historias comunitarias y sentidos contruidos día tras día.

En este escenario, adaptarse en los métodos no resulta opcional, más bien surge como necesidad clave. Avanzar sin saltos fijos marca el ritmo del estudio, ya que cada hallazgo ajusta lo planeado al principio. Revisar textos, conversar con preguntas abiertas o estar dentro del entorno estudiado no ocurre por separado, todo influye en lo otro mientras avanza. Así, cruzar datos desde distintos ángulos profundiza su valor progresivamente. Este enfoque busca no solo comprobar la información, sino explorar el tema con miradas diversas. Desde la postura de Creswell (2013), abordarlo así ayuda a descubrir aspectos ocultos en métodos rígidos, clave al analizar enseñanzas ligadas al contexto.

En este proceso, el rol del investigador es especialmente relevante. No es una figura ajena que observa sin participar, sino una persona que analiza desde su propio camino, sus referentes y sus marcos de entendimiento. El rigor se fortalece al reconocer esta implicación, ya que hace explícitas las circunstancias en las que se realiza la interpretación. Taylor y Bogdan (1987) sostienen que, debido a que posibilita una interpretación más consciente de los acontecimientos sociales, la reflexividad es un elemento fundamental en la investigación cualitativa. En este sentido, realizar investigaciones también supone una reflexión continua sobre la propia posición en el proceso.

El estudio también se inscribe dentro de la perspectiva interpretativa, que sostiene que la realidad social es plural y dinámica, no singular ni invariable. Para comprender los fenómenos sociales, es preciso enfocarse en los significados que las personas construyen en su vida cotidiana, de acuerdo con Martínez (2013). Desde esta perspectiva, lo relevante no es explicar la realidad con base en categorías externas, sino que es interpretarla desde la manera en que los actores se apropian de ella. Esto implica centrar la atención en las voces, historias y significados que surgen en la práctica

pedagógica, con la comprensión de que allí se establecen formas específicas de conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, la conexión entre el sujeto y la investigación no se percibe como una división estricta. No se produce conocimiento desde una posición neutral, sino a través de la interacción entre el investigador y el objeto que está siendo estudiado. Entender los fenómenos en su contexto natural es crucial, sobre todo en la educación rural. Esto se debe a que las condiciones de vida, el entorno cultural y geográfico están relacionados íntimamente con las prácticas pedagógicas (Blasco y Pérez, 2007). No solo proporciona información esta interacción, sino que también contribuye a definir el fenómeno que se está investigando.

Desde esta mirada, el enfoque fenomenológico se revela como una vía adecuada para llevar a cabo la investigación. En lugar de buscar explicaciones causales, la fenomenología se centra en comprender cómo las personas viven y le otorgan sentido a sus experiencias. En este caso, resulta importante acercarse a los métodos pedagógicos desde el punto de vista de los profesores rurales, examinando cómo ellos los comprenden y mantienen en su contexto. Esta perspectiva facilita la comprensión de la experiencia en toda su complejidad, sin restringirla a categorías que se hayan definido previamente. Esta perspectiva es especialmente relevante en contextos rurales, donde lo pedagógico se entrelaza con lo social y lo cultural.

En definitiva, elegir un método cualitativo, interpretativo y fenomenológico supone aceptar que no es posible entender las prácticas pedagógicas a partir de esquemas rígidos. En realidad, se trata de reconstruir significados, considerar los caminos recorridos e identificar la profundidad de las vivencias que forman parte del acto educativo. En el ámbito rural de Colombia, esta visión permite abordar las prácticas educativas no solo desde lo que se hace, sino también desde la manera en que se vive y se les da significado. En ese lugar de encuentro es donde emerge un conocimiento contextualizado que no tiene la intención de ser universal, sino de entender a fondo.

Fases de la Investigación Fenomenológica.

La fenomenología no solo se refiere a una corriente teórica, sino que también implica adoptar un enfoque diferente para acercarse a lo que sucede en la experiencia. La meta de Husserl no era una interpretación rápida del mundo, sino emplear un poco más de tiempo para comprender cómo se vive. No tanto describir el fenómeno, sino permitir que se muestre tal como se presenta en la mente de quien lo vive. Ese cambio transforma las cosas de manera importante. Debido a que obliga a evitar la apresurada categorización. En lugar de eso, invita a sostener la experiencia y examinarla sin presionarla. Por ello, se ha empleado en las ciencias humanas con tanta regularidad: porque posibilita el acercamiento a lo que normalmente se pierde cuando todo se convierte en una clasificación o explicación rápida.

Cuando esto se aplica a la investigación cualitativa, el enfoque no es en acumular datos, sino en comprender qué significado tienen esas experiencias para las personas que las experimentan. Según Van Manen (2016), el ámbito vital constituye el terreno principal para este tipo de estudios. Allí, entre actividades comunes y rutinas poco definidas, emerge su foco real. Lo importante muchas veces no reside solo en contenidos explícitos, aunque también cuenta cómo surge la información, con matices callados o frases inconclusas. Debido a eso, la fenomenología trasciende una simple narración lineal: indaga más bien en significados ocultos que van tomando forma al revisar varias veces experiencias contadas.

Esto modifica, al mismo tiempo, cómo se sitúa quien investiga. Resulta inviable imaginar a alguien completamente ajeno, mirando desde fuera sin intervenir. Incluso cuando pasa desapercibido inicialmente, hay participación. En ello radica la epoché: intentar no superponer enseguida aquello que uno conoce o cree conocer. No se trata de anular conocimientos previos, sino de ejercer cierta pausa y permitir que la vivencia ajena avance según sus condiciones. Esto se vuelve especialmente importante en entornos rurales, dado que muchas prácticas no se adaptan fácilmente a modelos previos y forzarlas puede resultar en la pérdida de lo que precisamente se busca comprender.

En esa misma línea, si se considera la idea de "fases" en la fenomenología como algo rígido, puede dar lugar a confusiones. En la práctica, el procedimiento es más bien un vaivén continuo. Se oye, se analiza, se duda y se regresa a lo que se ha dicho. En ocasiones, una idea que inicialmente parecía clara se vuelve confusa, y es necesario leerla nuevamente. Es en ese movimiento donde comienzan a surgir vínculos más intensos. Lo que parecía ser un asunto de poca importancia termina teniendo peso. Por esta razón, la tabla que se muestra a continuación no busca organizar el proceso de manera exhaustiva, sino proporcionar una referencia. Porque, al final, entender una experiencia no es avanzar en línea recta, sino volver a ella hasta que algo empieza a tener sentido.

Tabla 1

Fases de la Investigación Fenomenológica según Van Manen (2016)

Fase	Descripción
1. Orientación al fenómeno	El investigador selecciona un fenómeno que le interesa y delimita el problema de investigación. Se enfoca en la experiencia vivida más que en teorías anteriores.
2. Inmersión en la experiencia vivida	Por medio de entrevistas, observaciones y narrativas personales se recogen relatos y descripciones minuciosas de las vivencias de los participantes.
3. Reflexión sobre los aspectos esenciales del fenómeno	Para centrarse en su esencia, se determina los elementos principales del fenómeno a través de la valoración de datos, dejando de lado detalles accidentales o superficiales.
4. Descripción hermenéutica	Se lleva a cabo una reflexión profunda acerca de la experiencia vivida, vinculando los significados surgidos con marcos teóricos pertinentes.
5. Consideración del contexto	Se indaga sobre cómo el entorno social, cultural y personal incide en la experiencia de los participantes, teniendo en cuenta su impacto sobre la interpretación del fenómeno.
6. Recolección de experiencias mediante narrativas	Los hallazgos se documentan y presentan a través de descripciones detalladas y narrativas fenomenológicas que reflejan la profundidad de las experiencias.

Nota: Adaptación de van Manen (1997).

El escenario de investigación

La ubicación y la categorización de Puerto López como "zona rural" no son sus únicos aspectos. Es un territorio cuya vida diaria está marcada por recuerdos de conflicto que, aunque no siempre se verbalizan, influyen en la organización de la escuela, en las expectativas familiares y en las maneras de relacionarse dentro del aula. La Institución Educativa Rural Puerto López, en ese marco, desempeña un papel que trasciende el ámbito estrictamente académico: no solo garantiza trayectorias educativas, sino que también funciona como un espacio de relativa estabilidad en medio de una realidad marcada por interrupciones. En consecuencia, analizar las prácticas pedagógicas en este contexto implica no disociar la enseñanza de sus condiciones de posibilidad, sino comprenderla a través de su territorio tanto conflictivo como productivo.

La estructura de la institución se compone de una sede principal y cinco subsedes independientes, lo cual no solo es un asunto administrativo, sino que también responde a la dispersión geográfica y a las dinámicas propias de las regiones rurales. La sede principal abarca desde los niveles preescolares hasta los medios, pero las subsedes se encargan de los grados iniciales a través de disposiciones pedagógicas que pueden adaptarse. La organización de estas áreas implica modificaciones constantes: la multigradualidad, los recursos intermitentes y la separación entre sedes requieren una reestructuración de las tácticas, los tiempos y las agrupaciones. Los docentes no solo aplican modelos de forma lineal, sino que también los transforman, los modifican y en ocasiones los reinventan. Es en esa traducción, que no siempre es perceptible en los documentos, donde se hace legible la práctica pedagógica situada.

El fenómeno que nos interesa se desarrolla en el ámbito del colectivo docente. No obstante, siguiendo la perspectiva fenomenológica, el análisis no se propuso abarcar todas las voces de manera exhaustiva, sino que buscó profundizar en aquellas vivencias que facilitaran una comprensión más clara del sentido de la práctica. Este movimiento no busca un resultado que sirva como muestra numérica. Más bien apunta a capturar significados profundos dentro de lo vivido. Lo importante aquí resulta cómo las historias abren espacio para mostrar lo complejo del sentir, sin atenerse al número de veces que

algo ocurre entre estructuras oficiales. Las voces cobran valor cuando revelan dudas, fuerzas enfrentadas, elecciones difíciles. El énfasis recae en esa riqueza interna, no en datos repetidos ni patrones organizativos.

En la vida cotidiana de la escuela, lo que ocurre fuera tiene más peso del que parece. Sin embargo, esos factores no operan de manera independiente, sino que interactúan con otros. El entorno tiene un impacto, pero siempre está acompañado por diferentes fuerzas. Nunca está todo predeterminado desde el exterior, tampoco escapa de sus consecuencias. Las historias locales y las maneras de organización comunitaria que afectan lo pedagógico se entrecruzan con la geografía, la infraestructura restringida y la disponibilidad irregular de recursos. Según el aviso de Gómez et al. (2022), en áreas con antecedentes violentos, la escuela lleva a cabo tareas que trascienden la instrucción: administra relaciones interpersonales, mantiene rutinas y, a veces, suple las carencias institucionales. Pero en Puerto López, lo cotidiano mezcla enseñar con proteger y dialogar. Sin entender esa red de acciones, queda poco claro cómo funcionan esas formas de actuar.

Por esta razón, se escoge el contexto seleccionado, debido a lo útil que es para el análisis: ayuda a observar cómo se crean las prácticas de enseñanza cuando la estabilidad no es una suposición, sino que se construye diariamente. Bernate y Perilla (2022) señalan que, ante estos entornos, conviene reconocer sus rasgos particulares como parte fundamental del funcionamiento, no como errores frente a un patrón perfecto. Desde esta perspectiva, estudiar lo que hacen los profesores junto con su manera de entenderlo abre paso no solamente a detectar estrategias, sino también a rastrear modos internos de adaptación y principios tácitos detrás de cada elección.

Un nivel adicional de lectura se incluye en las subsedes del modelo Escuela Nueva. Es más interesante observar cómo se reconfigura en la práctica específica (lo que permanece, lo que cambia y lo que se negocia de acuerdo con el contexto) que analizar su implementación en términos abstractos. Investigaciones como la de McEwan (1998) han demostrado su potencial, aunque también previenen que su eficacia se encuentra supeditada a su anclaje territorial. En Puerto López, ese anclaje es esencial:

determina los ritmos, las maneras de interacción y las posibilidades reales de implementación.

Últimamente, la Institución Educativa Rural Puerto López proporciona un ambiente en el cual se puede apreciar la complejidad de la educación rural. No es un caso excepcional, sino más bien un lugar donde se unen tensiones comunes en áreas parecidas. El objetivo de analizar lo que sucede allí no es generalizar rápidamente, sino generar entendimiento contextual: examinar las prácticas pedagógicas en relación con los contextos que las hacen posibles y con los significados que los maestros les dan.

Informantes clave

El horizonte institucional del estudio estuvo compuesto por 54 profesores que forman parte de la planta de la institución, incluyendo a los educadores de educación primaria, secundaria y dirección. Este conjunto no se concibió como una "muestra" en términos estadísticos, sino como el ámbito de experiencia donde ocurre la práctica pedagógica rural que se busca entender. En términos fenomenológicos, se refiere al mundo vivido en el que se establecen decisiones, rutinas y significados vinculados con la enseñanza. Desde ese lugar surge el fenómeno, no como un objeto ajeno, sino como una experiencia que se vive en la rutina de la escuela.

Según este punto de vista, el análisis detallado no se enfocó en todo el conjunto, sino en identificar a los informantes principales. En la investigación fenomenológica, lo que determina la importancia no es el número de participantes, sino cuán capaces son las descripciones de permitir el acceso a la experiencia (Van Manen, 2016). Así pues, se estableció que la claridad reflexiva y la densidad narrativa fueran más significativas que la representatividad en términos numéricos. El propósito no era "cubrir" el campo, sino entenderlo a través de relatos que posibilitaran descubrir estructuras de significado.

Se llevó a cabo la selección a través de una lectura preliminar de las entrevistas, teniendo en cuenta características que surgían de manera constante: ser capaz de problematizar la práctica, establecer relaciones entre experiencia y contexto, y tener

matices que impedían respuestas estandarizadas. Este procedimiento, el cual es más interpretativo que mecánico, permitió la identificación de siete (7) profesores cuyos relatos brindaban un acceso más detallado al fenómeno. No se buscó que los discursos fueran uniformes. En cambio, se notó que había tensiones y modificaciones que ayudaban a mejorar la comprensión.

Se utilizaron los criterios como guías y no como filtros rigurosos: (i) reflexión profunda sobre la experiencia pedagógica, (ii) riqueza de significados en lo ético, pedagógico y territorial, (iii) coherencia entre la práctica y el contexto, (iv) clarificación del objetivo de la enseñanza como una vivencia personal e (v) tendencia a conservar el relato más allá de las respuestas instrumentales. En estos casos, la enseñanza no era solamente una función, sino además una práctica que se desarrolla en un contexto y está delimitada por límites, decisiones y oportunidades.

Las narrativas de estos siete informantes fueron el eje interpretativo del análisis. Se pusieron en práctica la identificación de unidades significativas, la reducción dirigida y la creación de estructuras del fenómeno, basándose en estas. Los diálogos del grupo de profesores tuvieron un rol de contextualización y contraste, lo que facilitó la observación de repeticiones y transformaciones en los significados identificados, contribuyendo a fortalecer la fiabilidad del proceso.

En cuanto al diseño, se definieron dos niveles de aproximación: uno interpretativo a fondo ($n = 7$), que permitió acceder a la estructura de sentido del fenómeno, y otro contextual ($n = 54$), que colocó el fenómeno dentro de su contexto institucional. Según Van Manen (2016), este proceso se adecúa al principio de saturación eidética, que sostiene que la comprensión de la esencia no está determinada por el tamaño de la muestra, sino por cuán profunda y constante sea la significación en las descripciones.

Tabla 2*Caracterización de los informantes clave*

Informante	Rol	Nivel educativo	Formación	Años de experiencia
IC-01	Docente	Primaria	Maestría	18 años
IC-02	Docente	Secundaria	Especialización	14 años
IC-03	Docente	Primaria	Maestría	21 años
IC-04	Docente	Secundaria	Especialización	12 años
IC-05	Docente	Primaria	Maestría	16 años
IC-06	Docente	Secundaria	Especialización	19 años
IC-07	Director	Dirección	Maestría	24 años

Nota. Elaboración propia (2025)

Categorías de la Investigación

En el enfoque fenomenológico, las estructuras de significado no se establecen de manera previa, sino que emergen progresivamente a partir del proceso interpretativo de las narraciones de los informantes. En este estudio, los agrupamientos de significado surgieron del diálogo hermenéutico con los relatos, permitiendo identificar las estructuras esenciales que configuran la experiencia vivida de la docencia rural.

Tabla 3*Categorías de investigación*

Área	Categorías	Subcategorías
		Métodos activos - Uso de tecnologías educativas

Prácticas Pedagógicas	Estrategias de Enseñanza	Enfoques centrados en el estudiante
	Evaluación Educativa	Técnicas de evaluación formativa - Instrumentos de retroalimentación
		Participación estudiantil en el proceso evaluativo
Contexto Institucional	Gestión Escolar	Liderazgo directivo - Políticas institucionales
		Clima escolar y cultura organizacional
	Formación Docente	Programas de desarrollo profesional - Colaboración entre docentes
		Identificación de necesidades formativas
Relación Familia- Escuela	Participación Familiar	Estrategias de comunicación hogar-escuela - Actividades conjuntas
		Percepción de las familias sobre la educación
Impacto en el Estudiante	Desarrollo Socioemocional	Apoyo en habilidades socioemocionales - Prevención de conflictos
		Programas de orientación y apoyo psicológico

Nota: La determinación de las unidades de significado y la estructuración de los conjuntos interpretativos no se tomaron como una técnica cerrada, sino como un procedimiento que se iba perfeccionando a medida que se leían los relatos. El análisis se centró en los fundamentos de la fenomenología, priorizando el entendimiento del sentido vivido en vez de la categorización inmediata de los datos. Esto implicó volver varias veces a las transcripciones, detenerse en detalles, comparar secciones y, en ocasiones, suspender las primeras interpretaciones para dejar que aparecieran otros significados. En esa dinámica, las estructuras de significado no se impusieron desde el exterior; en su lugar, emergieron a partir de la experiencia narrada en sí misma, lo cual concuerda con la perspectiva interpretativa planteada por Van Manen (2016).

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En el marco de este estudio, la recolección de datos no fue vista simplemente como un proceso técnico para "captar información", sino como una interacción más compleja con los participantes que requiere la construcción de significado. Desde la perspectiva fenomenológica que se ha escogido, lo relevante no es acumular respuestas, sino que las experiencias tengan la posibilidad de ser narradas, revisitadas y reinterpretadas en cierta medida por aquellos que las viven. Esto significó establecer situaciones de diálogo que no limitaran la expresión, aunque tampoco se desvanecieran en la dispersión. En ese equilibrio, la producción de información surgió de manera gradual, no como algo que ya existía, sino como algo que se iba formando durante el mismo acto de expresar la experiencia pedagógica.

Por lo tanto, las técnicas elegidas fueron seleccionadas debido a su habilidad para mantener ese tipo de enfoque. Se optó por los aparatos que posibilitaran una experiencia más cercana a la vivida, en vez de instrumentos cerrados, para evitar establecer estructuras que pudieran simplificar o dividir el relato. En contextos rurales, donde lo pedagógico está relacionado con circunstancias particulares de carácter territorial, social y cultural, la apertura en términos metodológicos es particularmente importante. No solo se trataba de investigar las acciones de los maestros, sino también de entender cómo dan sentido a lo que hacen, cómo lo justifican, cómo lo adaptan y, en ocasiones, cómo se tensan frente a las demandas del entorno.

En este sentido, el proceso se basó en tres herramientas fundamentales: la observación participativa, el diario de campo y la entrevista semiestructurada a fondo. Estos no se llevaron a cabo como instantes separados, sino como registros que estaban interconectados durante el trabajo de campo. Lo que se decía en las entrevistas tenía eco, o incluso contradicciones, con lo que se veía. Al mismo tiempo, el diario permitía ir interpretando esas relaciones. Esta articulación no tuvo como objetivo la validación en términos convencionales, sino que se propuso ampliar el entendimiento del fenómeno desde diferentes niveles de aproximación, lo cual posibilitó mantener una perspectiva más compleja de la práctica pedagógica rural.

Entrevista Semiestructurada en Profundidad

La entrevista semiestructurada en profundidad se convirtió en el mecanismo fundamental del proceso, no tanto por su estructura como por las condiciones que posibilitó crear. En lugar de ser una herramienta de preguntas, funcionó como un espacio de conversación en el que los profesores pudieron compartir su experiencia usando sus propias palabras. La guía de la entrevista sirvió como una referencia, no como un guion rígido; en ocasiones fue necesario desviarse, profundizar en algunas partes o incluso hacer una pausa en aspectos que surgían inesperadamente. Es en esos giros que la narración se vuelve más densa, pasando de ser una respuesta a una elaboración.

Se llevaron a cabo las entrevistas con los informantes clave de manera individual, en circunstancias que promovieran la confianza y el enfoque. Las narraciones pudieron ir más allá de lo inmediato gracias a que cada encuentro duró alrededor de 60 a 90 minutos. El registro por medio de audio, siempre que se haya dado permiso previamente, no fue solo una cuestión técnica, sino también una necesidad para mantener la integridad del discurso. Las transcripciones se llevaron a cabo de manera literal después, con el objetivo de conservar no solo el contenido, sino también algunos matices expresivos que eran importantes para la interpretación.

Observación Participante y Diario de Campo

El análisis participante posibilitó cambiar la perspectiva hacia la práctica en su desarrollo diario, en el lugar donde lo pedagógico se manifiesta más allá de lo que se dice al respecto. Estar en el aula significó no solamente ocuparse de las tácticas didácticas, sino también de los ritmos, las interacciones, los silencios y las maneras en que el contexto irrumpe en la dinámica de la escuela. El propósito no consistía en verificar los relatos obtenidos durante la entrevista, sino en vincularlos con lo que ocurre realmente. En ese cruce comenzaron a aparecer tensiones, ajustes y procedimientos que surgen muy poco en el discurso cuando este se establece solamente en un nivel declarativo.

El diario de campo fue un lugar para registrar y, al mismo tiempo, para desarrollar, que estuvo presente en todo el proceso. No únicamente las situaciones que se presentaban, sino también las impresiones, los interrogantes y las acciones de interpretación que iban surgiendo fueron documentados ahí. En diversas ocasiones, lo que parecía ser evidente al observarlo adquiría un significado distinto cuando se ponía por escrito. En ese ejercicio, el periódico dejó de ser una herramienta auxiliar y empezó a ser un espacio en el que se empezaba a desarrollar el análisis. Esta dimensión reflexiva fue fundamental para mantener la coherencia del enfoque y prevenir interpretaciones rápidas o simplistas del fenómeno.

Proceso de análisis de la información

La investigación no fue considerada como una etapa distinta del trabajo de campo, sino como un proceso que se inició con los primeros contactos con el escenario y evolucionó a medida que las voces de los profesores se hacían más claras. "No es aludir a la organización de datos, sino a mantener una lectura que haga posible entender cómo se define la práctica pedagógica en ese contexto específico", "interpretar" significa en esta ocasión. Los nuevos matices que aparecían cada vez que se revisaban las entrevistas exigían volver a leer lo ya leído. En ese movimiento, el análisis fue más bien una aproximación gradual al significado que los maestros dan a su experiencia que la aplicación de técnicas.

Obtención de Permisos y Acceso al Campo de Estudio

Aunque fue un paso necesario para comenzar el proceso, la autorización oficial de la rectora, Nancy Rocío García Cossío, no fue la única condición que se tuvo que cumplir para ingresar al campo. El acceso real se fue formando a través de la relación con los profesores, en la medida en que el investigador dejó de ser ajeno y comenzó a incorporarse al funcionamiento institucional. En situaciones como esta, la confianza no surge de inmediato; se obtiene a través de la interacción diaria. Esto supuso cuidar los tiempos, no precipitar las reuniones y dejar que las conversaciones se desarrollaran de forma paulatina. De esta manera solamente fue posible llegar a narraciones menos

formales y más próximas a la experiencia vivida.

Selección de Informantes

La elección de los informantes no obedeció a una lógica de representatividad, sino a la necesidad de trabajar con experiencias que posibilitasen un entendimiento más profundo de la práctica pedagógica. Se les concedió preferencia a los directores y maestros que ya habían recorrido un trayecto en la institución, no debido al tiempo que llevaban laborando, sino porque se creía que su experiencia era más valiosa. Taylor y Bogdan (1987) sostienen que la selección se basó más en la calidad de lo narrado que en su cantidad. En la práctica, esto significó identificar a los participantes que pudieran ir más allá de la descripción y centrarse en cómo perciben y comprenden su trabajo. Con el transcurso de las entrevistas, la selección fue mejorando.

Proceso de Análisis de Datos

La interpretación se realizó tras múltiples lecturas de las transcripciones, cada una de las cuales alteraba la comprensión original. No se buscaba fragmentar los discursos de inmediato, sino permitir que los sentidos emergieran gradualmente en la totalidad del relato. Desde ese momento, empezaron a identificarse unidades de significado que no se presentaban de manera aislada, sino que se sostenían en diversos momentos de la narración. Este proceso implicó una reducción progresiva, con el objetivo de concentrar los esfuerzos en lo que constituía la experiencia pedagógica. La meta de la interpretación, desde un enfoque hermenéutico, fue comprender más que clasificar.

La utilización del círculo hermenéutico implicó una constante alternancia entre lo general y los detalles. Para comprender un fragmento era necesario regresar al relato entero, y para entender este último hacía falta examinar sus partes con más detalle. En ese ir y venir, la interpretación no se estableció inmediatamente, sino que fue modificándose con cada lectura. Este procedimiento reconoce que el investigador es parte de la creación del sentido, y no un ente ajeno a lo que interpreta. Esta implicación se adoptó deliberadamente, en vez de evitarla, lo que posibilitó un análisis más

cuidadoso de las tensiones y matices presentes en la experiencia docente.

Validación y Reflexividad

La reflexividad no fue incluida como una fase adicional, sino como un comportamiento mantenido a lo largo de todo el proceso. Esto significó que se revisaran continuamente las interpretaciones para prevenir que estas se consolidaran demasiado pronto. Siguiendo esa línea, el análisis permaneció receptivo y dispuesto a ser puesto a prueba. El objetivo de los intercambios entre colegas y expertos no era corroborar los resultados, sino cuestionarlos. Esta diferenciación posibilitó detectar aspectos que necesitaban un mayor análisis y, en ciertos casos, reconsiderar las comprensiones iniciales. Este procedimiento, más que validar, contribuyó a enfocar mejor la mirada, lo que hizo el análisis más consistente y menos dependiente de una sola lectura.

Presentación de Resultados

Se construyó la presentación de los resultados a partir de una lógica narrativa que intentó conservar la proximidad con lo vivido por los maestros. No fue un asunto de listar los hallazgos, sino de reconstruir significados a partir de las observaciones y relatos hechos. Las citas textuales no se añadieron como evidencia independiente, sino que fueron parte de una interpretación más extensa que las ubica en un contexto. Así, el análisis se fue tejiendo con el marco teórico, no como una aplicación directa, sino como un diálogo que facilitó una mejor comprensión de lo que sucede en la práctica. El resultado es una lectura que busca reflejar la complejidad sin hacerla más simple.

Consideraciones Éticas

Las consideraciones éticas no se trataron como un procedimiento previo a la labor de campo, sino que se las percibió como una facción que estuvo presente en cada decisión, incluidas aquellas más rutinarias. Desde el principio, se buscó que los maestros entendieran no únicamente cuál era la finalidad de la investigación, sino también el verdadero sentido de comprometerse con ella. El consentimiento informado no se trató

como un documento que únicamente se firma una vez, sino más bien como un convenio que se ratifica en cada consulta. Esto permitió que la participación siguiera en un entorno más honesto, en el que los profesores no respondían por compromiso, sino porque creían que era valioso compartir su experiencia durante el proceso de investigación.

El tema de la confidencialidad necesitó una perspectiva que trascendiera el área técnica. No bastaba con cambiar solamente los nombres; era necesario, además, evitar que las historias fueran reconocidas en el ámbito institucional. En esa misma línea, el uso de seudónimos fue solo un elemento del método. Igualmente, fue preciso determinar qué componentes se podían mantener y cuáles era preferible descartar, no por falta de rigor, sino por responsabilidad. Las grabaciones, que contenían observaciones, entrevistas y notas, tuvieron un acceso restringido. No obstante, el verdadero temor era que la experiencia compartida causara incomodidad o exposición innecesaria entre los participantes.

El estudio, a pesar de tener la aprobación del comité de ética, no se centró en ese punto delicado, sino en el trabajo en sí. Hubo instantes en los que se tuvo que determinar hasta qué punto profundizar, cuándo poner fin a una conversación o incluso qué omitir del análisis. La dimensión menos perceptible, en realidad, fue la que requirió más atención. En este contexto, investigar significó aceptar que no todo lo expresado debe ser usado y que el rigor no se opone al respeto. Mantener ese equilibrio posibilitó el progreso sin olvidar que lo que estaba en juego no eran únicamente datos, sino vivencias que merecían ser abordadas con seriedad.

SECCIÓN IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS O HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este apartado tiene otras funciones, además de organizar la información recolectada y mostrarla de forma ordenada. De hecho, implica un cambio esencial: de lo que se ha reunido a lo que se ha entendido. Las observaciones, las entrevistas y los registros de campo no son el resultado último, sino más bien el comienzo de un proceso de lectura que demanda tiempo, constancia y la predisposición a no comprender con rapidez. En esa línea, el análisis no se vio como una etapa técnica posterior, sino como un proceso que surgía cuando el material empezaba a exhibir sus propios patrones de significado.

La metodología seguida requirió que se actuara con precaución entre dos demandas que no siempre son fáciles de armonizar. Por una parte, escuchar a los docentes tal como lo dicen, sin traducir al instante sus palabras a categorías externas. Por otra parte, reconocer que esas narraciones no son completamente transparentes y están afectadas por contextos históricos, institucionales y emocionales que también deben tenerse en cuenta. Por esa razón, la lectura no solo ha servido para describir, sino que tampoco ha forzado interpretaciones apresuradas. Más bien, se estableció una cierta tensión entre la escucha y el planteamiento de problemas, lo cual posibilitó que el sentido fuera tomando forma en esa intersección.

En esta ocasión, se usó el concepto de la práctica pedagógica rural como un fenómeno situado no como una declaración teórica abstracta, sino más bien como una orientación concreta para el análisis del material. Las resoluciones de los maestros no se muestran como elecciones individuales y separadas, sino más bien como reacciones definidas en base a situaciones específicas: relaciones, relatos compartidos, recursos y

distancias. Las categorías que organizan el análisis no se definieron previamente dentro de ese contexto. De hecho, se fueron revelando a medida que algunos temas, formas de nombrar y maneras de comprender la práctica comenzaron a ser repetitivos, aunque no de manera exacta.

Como resultado de lo anterior, el método de análisis no fue lineal. La identificación de unidades significativas, la reducción fenomenológica y la interpretación no fueron llevadas a cabo como etapas autárquicas, por el contrario, se ejecutaron como procesos entrelazados. A medida que el proceso avanzaba, algunos fragmentos se comenzaban a tornarse relevantes luego de ser leídos varias veces, mientras que otros iban perdiendo relevancia. Al mismo tiempo, se realizaron lecturas iniciales que después necesitaron una revisión. Este vaivén no constituyó un obstáculo, sino que fue una parte fundamental del análisis. En este caso, comprender significó conservar la incertidumbre el tiempo requerido para que el significado no se limitara a lo evidente.

Durante todo el trabajo interpretativo se ha optado por una prosa analítica que pudiera llevar al lector “de la mano” desde la evidencia inmediata hasta las estructuras esenciales de la experiencia docente precedidas. Por eso mismo, cada intitulado se abrió con ejemplos empíricos ilustrativos, luego recorrió el camino de la conceptualización de los puntos tratados inscribiendo a los ejemplos dentro del marco conceptual y horizonte teórico al que corresponden. De este modo, se evitó la clásica dicotomía ente datos y teoría en favor de una dialéctica dinámica entre ambos planos: el marco conceptual “ilumina” la evidencia y esta “dialoga” con la teoría de manera que las dos se transforman entre sí, provocando transformaciones también en las categorías utilizadas

En este contexto, lo que se muestra no busca agotar el fenómeno, sino más bien propiciar un entendimiento más pormenorizado de lo que implica educar en estas condiciones. Las prácticas que, a primera vista, podrían parecer respuestas circunstanciales, revelan una lógica más compleja cuando se examinan con cuidado. A la vez, esa lectura permite identificar las tensiones, los límites y los modos de desgaste que afectan el trabajo del docente. Para prevenir simplificaciones y construir una interpretación más precisa de la experiencia, fue esencial conservar ambas dimensiones:

lo que sostiene y lo que tensiona.

Resultados de las entrevistas

El trabajo con las entrevistas no se enfocó en recolectar testimonios como elementos independientes, sino en permanecer el tiempo necesario para que los testimonios comenzaran a expresar algo más allá de lo evidente. En las lecturas iniciales, los relatos parecían moverse en registros conocidos; no obstante, al volver sobre ellos, empezaban a revelar capas adicionales, más densas y menos perceptibles. En ese ejercicio de relectura, la práctica pedagógica rural pasó de ser un compendio de acciones a convertirse en una experiencia. Los informantes clave no fueron escogidos por su número, sino porque sus testimonios exponían la experiencia de manera más nítida, mientras que el resto del grupo brindaba el contexto en que dicha experiencia se sostiene.

Las unidades de sentido no aparecieron desde un principio como partes con límites claramente establecidos. Más bien, surgieron poco a poco, gracias a la persistencia de algunas formas de nombrar y a la manera en que los docentes volvían con frecuencia a aspectos similares de su práctica. No solo era lo que decían, sino también el lugar desde donde lo hacían. La conversación cambiaba de lo metodológico a lo experiencial en varias secciones, y en esos momentos el lenguaje experimentaba una transformación. Las palabras no se utilizaban para describir procesos, sino para mostrar una forma de estar en la escuela o una relación que va más allá de lo pedagógico.

En esa sección del discurso, se reiteraron verbos como estar, caminar, escuchar, sostener y acompañar. No se mostraban como categorías, sino como maneras de nombrar lo que se hace cada día. Se les incorporaban expresiones que apenas encajan con un lenguaje técnico: no abandonarlos, estar presentes todos los días, ser presencia en la vereda. Una maestra lo decía de manera directa: "Mi trabajo es estar, para que ellos tengan la seguridad de que hay alguien esperándolos". Un maestro diferente señalaba que, en ocasiones, lo único que puede ofrecer es su presencia. No son

oraciones independientes; en conjunto, representan una manera de entender la enseñanza que no se restringe a la transmisión de contenidos.

La repetición de estas maneras de expresarse fue estableciendo, sin que se hubiera planeado al principio, una línea de lectura. Lo que parecía disperso empezó a tener una cierta coherencia, no porque los discursos fueran idénticos, sino porque todos seguían una dirección parecida. Se le denominó presencia ética a esa orientación, no como un concepto impuesto, sino como una manera de designar algo que ya existía. Lo que realmente importa no es el nombre, sino el reconocimiento de una práctica que se basa en la relación con los demás, en la permanencia y continuidad de un vínculo que, en estos contextos, tiene un significado especial.

Esta recurrencia se plasmó en una figura que, visualmente representara las palabras que más aparecían en torno a la pregunta principal. Esta visualización no pretende sustituir a la interpretación ni explicar el fenómeno: simplemente permite ver cómo ciertas palabras resumen lo que se narra. Más que producir conclusiones, funciona como apoyo para determinar la densidad de ese campo semántico. Las respuestas, lejos de haberse orientado en varias direcciones según se esperaba, lo hicieron en lo que realmente sostiene el trabajo diario en la escuela rural. Eso sucedió con la apertura de una pregunta: ¿qué es lo que considera más importante de su práctica docente?

De esta pregunta abierta, que exploró el núcleo vivido de la experiencia docente, surgió un conjunto de expresiones que, al ser examinadas a través de una reducción enfocada, produjeron la nube de palabras representada en la Figura 1:

“Lo más esencial aquí es estar. Estar de verdad. Acompañar incluso cuando no hay garantías.” «sic»

“Uno sostiene el aula con la palabra y con la presencia; a veces el Estado no llega, pero nosotros sí llegamos.” «sic»

“Para mí, la ética es estar ahí, escuchar, caminar con ellos, no dejarlos solos.” «sic»

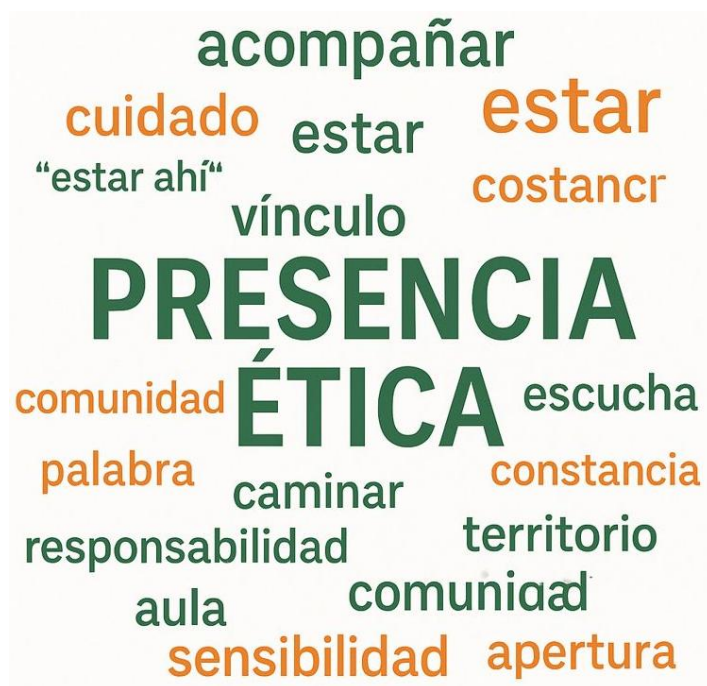
“Nuestro territorio exige sensibilidad; uno enseña con la comunidad, no para la comunidad.” «sic»

“La constancia es lo que sostiene la esperanza... si no estoy, la escuela pierde su sentido.” «sic»

Estos fragmentos ilustran cómo las palabras presentes en la nube no son categorías artificiales, sino significantes vividos que emergen de la propia voz docente.

Figura 1

Campo semántico emergente en los relatos de los informantes clave en torno a la presencia ética



Nota. Representación gráfica del campo léxico derivado de las unidades de significado identificadas en las entrevistas a docentes de la Institución Educativa Rural Puerto López. La visualización permite reconocer recurrencias lingüísticas presentes en los relatos docentes; no constituye en sí misma un procedimiento analítico, sino un recurso ilustrativo que acompaña la interpretación fenomenológico-hermenéutica realizada a

partir de las unidades de significado. La estructura interpretativa del núcleo eidético “presencia ética” se deriva del proceso de reducción fenomenológica y del análisis hermenéutico de los testimonios, en el que términos como estar, acompañar, sostener, escuchar y caminar aparecen como expresiones recurrentes del modo en que los docentes comprenden su práctica pedagógica en el contexto rural. Elaboración propia (2025). Elaboración propia (2025)

El campo semántico que se empezó a delinear con la lectura de las unidades de significado (y que, adicionalmente, se puede observar en la nube de palabras) gira persistentemente alrededor del verbo estar y de lo que hemos llamado presencia ética. No es un descubrimiento menor. Esa presencia no solo remite a una ubicación física, sino también a una manera de posicionarse en la relación pedagógica. En las narrativas, el maestro se presenta más como una persona que persiste, que acompaña y que sostiene, en lugar de ser un ejecutor de estrategias. En este sentido, este estar se aproxima a la noción de ser-en-el-mundo de Heidegger (2012), así como a una actitud pedagógica que, tal como propone Van Manen (2016), identifica al alumno como un sujeto presente.

Los términos: “acompañar”, “sostener”, “cuidado”, “escucha”, “vínculo” y “sensibilidad” no surgen en los relatos como meras elecciones lingüísticas. El hecho de que se repita empieza a marcar una dirección clara en la forma en que los profesores entienden lo que hacen. En primer lugar, en cómo se refieren a las relaciones, no a las metodologías que emplean, o a los resultados que obtienen. En ese movimiento, la práctica pedagógica se percibe menos como una ejecución y más como una conexión con el otro. Así, la pedagogía no se limita únicamente a lo que hay que enseñar, sino también a cómo interactuar con los alumnos. Esta percepción de los docentes se encuentra en completa congruencia con lo expresado por Van Manen (2016), que sitúa lo pedagógico en la intimidad ética de la interacción, alejándose así de cualquier intento por uniformizar el de los docentes.

Paralelamente, la nube muestra que el territorio es concebido como un elemento esencial de la experiencia y no como un lugar exclusivo de enseñanza. Los términos

“caminar”, “comunidad”, “aula” y “territorio” no solo definieron un lugar en específico; también representaron la forma en como los docentes lo viven. Aquí, los procesos de enseñanza necesitan trasladarse y ajustarse a situaciones que son esenciales, no secundarias. En este sentido, “caminar” no se conforma como un componente significativo, dado que se realiza a lo largo del día; la “comunidad” no está fuera de la escuela, sino que se desarrolla dentro de ella. En este aspecto, el aula se extiende a su entorno, desdibujando sus fronteras convencionales. Lo educativo pasa a formar parte inseparable de esa geografía que la incluye y, al mismo tiempo, la cuestiona continuamente.

Observando con más atención, la proximidad entre términos como ética, cuidado, presencia y acompañamiento no parece ser accidental. Se agrupan, se repiten, se sostienen las unas a las otras como si indicaran un mismo lugar desde diversos ángulos. Ahí es donde empieza a configurarse un núcleo de significados. No como una categoría impuesta, sino como producto de poner el foco en la lectura. En este núcleo, el acto de acompañar reemplaza al currículo que ya no es el centro de la práctica. Lo que está en juego no es sólo la enseñanza de contenidos, sino también la reacción a la presencia del otro. En la fenomenología, esto significa una intencionalidad orientada a lo otro, en la que se experimenta la ética en vez de expresarla en forma de preceptos.

La nube sintetiza así el horizonte profundo del fenómeno: la docencia rural es presencia ética encarnada.

Figura 2

Red de co-ocurrencias: núcleo “presencia ética”



Nota. Elaboración propia (2025)

El análisis de la red de co-ocurrencias se realizó mediante un proceso de lectura fenomenológica comparativa de las unidades de significado extraídas de las entrevistas, en el cual se identificaron las expresiones que aparecían asociadas de manera reiterada dentro de un mismo horizonte narrativo. El proceso fue determinar la proximidad semántica entre las palabras que los profesores empleaban al referirse a su experiencia, tales como cercanía, cuidado, confianza, acompañamiento y presencia, lo cual permitió la observación de estas interconexiones como configuraciones de sentido que iban emergiendo.

Según esta interpretación, la red no se ideó como un recurso gráfico que se distanciara del análisis, de hecho, sirvió como un medio que permitió la visibilización de tramas que ya habían sido insinuadas en las narraciones. No es una cuestión de contar o analizar textos de manera automatizada, sino de una interpretación sostenida en la que algunas palabras comenzaron a aparecer juntas con una frecuencia que no parecía ser casual, conformándose así, una red de relaciones significativas, que iban más allá de la identificación de términos individuales. En ese movimiento, la red se transformó en una

manera de representar lo que surgía en la experiencia narrada y no de simplificarla.

En la lectura comparativa se pudo ver que algunas expresiones aparecían juntas, como si pertenecieran al mismo campo semántico. Palabras como rostro, confianza, cuidado, presencia y acompañamiento no se hallaban distribuidas de forma aleatoria; por el contrario, se agrupaban cuando los educadores trataban de describir lo que verdaderamente significa enseñar en ese contexto. Esa proximidad no fue entendida como una concurrencia lingüística, sino como señal de una estructura mucho más compleja. En vez de dividir el discurso, se optó por la conservación de esas conexiones, permitiendo con ello, el surgimiento de configuraciones que entrelazaban los testimonios y moldeaban la manera en que los docentes conciben su práctica.

Se pudo determinar que la relación pedagógica no es un aspecto extra o complementario a través de estas convergencias semánticas, sino que marca el punto de partida desde donde la práctica obtiene significado. Lo que diferencia a la enseñanza en las narraciones no es su estrategia o su contenido, sino la relación que en ella se establece. El alumno no es dibujado o percibido como un receptor del proceso, sino como un individuo cuya presencia requiere y genera una respuesta. En tal sentido, las expresiones “presencia-confiar”, “presencia-cuidar” o “presencia-rostro” no fueron utilizadas como simples asociaciones retóricas; en cambio, son señales de una concepción de la educación que se basa en las relaciones que surgen.

Desde este punto de vista, la dimensión relacional deja de ser un elemento más en la educación para convertirse en un requisito para que esta sea posible. No es algo que se suma a la práctica, sino más bien lo que la respalda incluso en condiciones desfavorables o cuando los recursos son limitados. La red, en este momento, no solo organiza palabras, sino que también facilita la identificación de una manera de estar en la docencia que se basa en la presencia y el acompañamiento. Es en ese entramado donde empieza a hacerse visible que la práctica pedagógica rural no se limita a lo técnico, sino que se establece, principalmente, en la relación.

En varias entrevistas los maestros expresaron:

- ✓ “La confianza no se enseña, se construye estando ahí. Ellos leen el rostro del maestro, y uno aprende a leer el de ellos” «sic».
- ✓ “El cuidado es lo primero; si no cuido, no hay aprendizaje. El vínculo abre el camino a lo académico” «sic».

La red permite visualizar cómo los términos más recurrentes no funcionan de manera aislada, sino que forman un tejido semántico que sostiene el núcleo eidético ya identificado. “Estar”, “acompañar”, “sostener”, “no abandonar”, “escucha”, “caminar”, y “territorio”, son términos que conformaron la red de significados en donde la presencia ética actuó como un componente integrador.

Si se examina la red creada con mayor atención, no solo se percibe una articulación de términos, sino también un modo de comprender la relación pedagógica que transita del hacer al estar. En los relatos el “otro” no es visto como un mero receptor de una intervención sino como una presencia que exige una respuesta contextual. En este contexto la proximidad entre “rostro” y “presencia” no es una previa conexión conceptual sino una experiencia nombrada desde el interior. La mirada, el gesto y la proximidad en términos físicos no funcionan como elementos secundarios, sino como factores determinantes para lo profundo de la relación. Esto es similar a lo que van Manen (2016) propone al ver la pedagogía como una experiencia vivida.

La aparición del término “territorio” dentro al análisis ocurre de manera menos inmediata y más insistente. En una primera lectura, podría considerarse como el marco en el que se desarrolla la práctica; no obstante, esa interpretación resulta insuficiente cuando se toman en cuenta las repeticiones que aparecen en los relatos. No se describe el territorio, sino que está implícito en las acciones. En ese desplazamiento, pasa de ser un escenario a convertirse en una condición. Los maestros no lo designan desde fuera, sino a través de una relación que lo convierte en alguien cercano, prácticamente como un interlocutor. En este orden de ideas, educar no es solamente trasladar una práctica a un lugar concreto, es experimentar lo que resulta de esa interacción.

El propósito no era hallar "referencias al entorno", era indicar que el territorio, en

los relatos de los docentes, no era visto como un escenario, sino como una condición ontológica de la enseñanza; en otras palabras: lo que posibilita, exige y moldea el acto de enseñar. Por lo tanto, la categoría que se fue formando no provino de un marco conceptual preexistente, sino que surgió debido a la fuerza fenomenológica de la experiencia contada.

La pregunta detonadora que permitió acceder a esta segunda zona de significaciones fue:

¿Cómo influye el territorio en su práctica docente y en la manera en que usted comprende su rol educativo?

Esta pregunta desencadenó un conjunto de narraciones donde la territorialidad no se describía, sino que se vivía. Las expresiones recurrentes fueron: “caminar”, “distancia”, “río”, “lluvia”, “vereda”, “tiempos del campo”, “caminos”, “comunidad”, “casa”, “monte”, “paisaje”, “ciclos”, “sembrar”, “cosecha”, “territorio”.

Un maestro de secundaria expresó:

“Aquí no se enseña desde un escritorio. Uno enseña caminando. El territorio es parte de la pedagogía porque define los ritmos, el ánimo, la forma de llegar. El territorio nos enseña a enseñar.” «sic»

Una docente de primaria insistió:

“El territorio me obliga a pensar la clase de otra forma. Nada es lineal, nada es fijo. La lluvia cambia los planes, el río cambia el camino. Uno aprende a educar desde el movimiento.” «sic»

El director de la institución afirmó:

“El territorio no es un problema; es un maestro. El territorio nos recuerda que educar es adaptarse, escuchar y caminar con la comunidad. Aquí la pedagogía nace del contexto.” «sic»

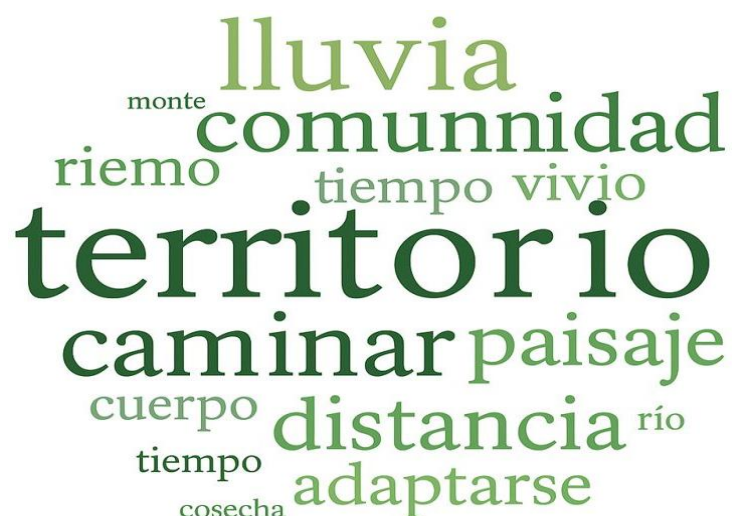
Estas expresiones, al hacer la reducción orientada, no solo se unieron por afinidad semántica, sino que también comenzaron a mostrar una estructura que no se había anticipado. En esa lectura más profunda, la pedagogía rural no aparece como la aplicación de un plan, sino como algo que se establece en el día a día. Lo que los profesores relatan no hace referencia, en primer lugar, a tácticas, sino a formas de interactuar con el territorio. Durante esa transición, el territorio pasa de ser visto como un contenedor a ser considerado como un espacio epistemológico. La territorialidad pedagógica es el segundo conjunto de significados que se presenta no como una categoría impuesta, sino como un término para referirse a algo que ya estaba ocurriendo en la experiencia.

Por lo tanto, la nube no fue creada como un recurso ilustrativo autónomo, sino como un medio para visualizar lo que se repetía en las respuestas vinculadas con la pregunta formulada. Términos como los siguientes se encuentran en ella: “territorio”, “caminar”, “vereda”, “comunidad”, “distancia”, “cuerpo”, “paisaje”, “ciclos”, “río”, “lluvia”, “presencia”, “adaptarse” y “tiempo vivido”. No se presentan como una lista imparcial, sino como un área de significado que se mantiene por medio de la repetición. Más que palabras sueltas, estas funcionan como señales de una experiencia compartida, en la cual el lenguaje no describe desde fuera, sino que señala desde dentro lo que enseña en ese contexto.

Estas expresiones no sólo evocaban el medio físico, sino que representaban una geografía de la vida en el contexto de la educación rural. El territorio no sólo es el lugar donde se enseña, sino que la recorre, la influye y la orienta. De tal manera, el andar no es un aspecto circunstancial sino parte de la experiencia, la distancia no es una medida sino una condición, el tiempo vivido no se rige por rigurosos horarios sino por ritmos individuales. En esa red, la enseñanza pasa a ser una actividad situada en lugar de una acción transferible, donde la relación con el entorno es constitutiva y no externa. En este contexto, la nube resume la experiencia física, emocional y simbólica de educar en entornos en los que la enseñanza tiene lugar mientras se camina, se dialoga, se enfrenta a dificultades y se siguen los ritmos del lugar.

Figura 3

Nube de palabras emergente del segundo agrupamiento: territorialidad pedagógica



Nota. Elaboración propia (2025).

La lectura reflexiva de la nube muestra que el territorio no es presentado por los docentes como una coordenada espacial, es como una forma de construir el mundo vivido por ellos. Los términos “camino”, “sendero”, “río”, “lluvia”, “cosecha” y “monte” no solo tienen una función de referenciación geográfica; sirven como catalizadores de la afectividad, el esfuerzo y las relaciones que se dan con la comunidad. Desde una perspectiva fenomenológica, estos significantes revelan que la educación rural está relacionada con una corporalidad pedagógica: Cuando el cuerpo del maestro interactúa con el entorno, este se convierte en un medio para el aprendizaje.

La utilización de los términos "caminos", "distancias", "río crecido" o "la lluvia impide llegar" es una evidencia de que la pedagogía se percibe como una vivencia corporal, donde el territorio no es visto de forma distante; se experimenta con el cuerpo. Los docentes no hacen alusión a un lugar abstracto, lo hacen de caminos concretos, al agotamiento acumulado, al barro que dificulta el paso y a la constante obligatoriedad de cambiar las planeaciones in situ y ex tempore. En ese cruce, la enseñanza deja de ser únicamente una acción planificada para evolucionar en una práctica que se cimienta en la transformación y el movimiento de acuerdo a las necesidades del momento. Lo que se

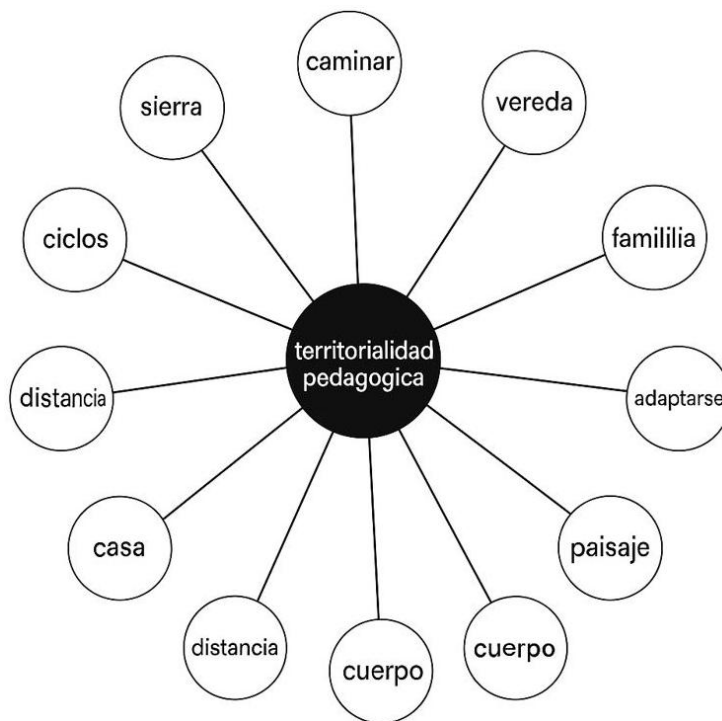
presenta no es una pedagogía aplicada, sino una que se va formando a medida que se avanza. En este contexto, la distancia no es únicamente física; además, es un requisito que determina si la escuela puede existir o no, ya que esta permanece porque alguien decide ir a ella cada día.

Asimismo, la nube integra palabras como comunidad, “familia”, “casa”, “vereda”, que, leídas en conjunto, dejan ver que el territorio no se experimenta como un simple entorno, sino como un tejido intersubjetivo donde la práctica pedagógica se sostiene; la escuela, en este contexto, no coincide únicamente con el aula, sino que se despliega en esos espacios donde la relación continúa y adquiere sentido, de modo que lo educativo no se limita al momento de la clase, sino que acontece también en la casa, en el camino, en la visita, en la conversación en la vereda, allí donde el vínculo se mantiene y se transforma, lo que, en términos fenomenológicos, implica un desplazamiento en el que lo educativo deja de ser exclusivamente institucional para devenir relacional, en coherencia con la intuición de Van Manen (1998) de que la pedagogía ocurre en la vida y no únicamente en las estructuras formales.

En última instancia, los términos “cosecha”, “ciclos” y “sembrar” ponen de manifiesto que el tiempo pedagógico en la ruralidad es cíclico y no lineal. En tal sentido, la enseñanza se va adaptando a los ciclos de las cosechas, a las épocas del año de la comunidad y a las fluctuaciones del clima. Esto produce una temporalidad educativa que es dicotómica a las temporalidades urbanas, donde el calendario escolar se define y no se modifica. En la ruralidad se enseña a partir de las necesidades surgidas en el territorio y no en función de un calendario administrativo.

Figura 4

Red de co-ocurrencias: “territorialidad pedagógica”



Nota. Elaboración propia (2025).

La red muestra las conexiones más densas entre los términos territorio - caminar, vereda - comunidad, río - riesgo, tiempo - ciclos, lo que evidencia la articulación entre cuerpo, espacio y temporalidad en la vivencia docente. Los nodos más fuertes indican que el territorio es vivido como condición de posibilidad del sentido pedagógico, no como un obstáculo. El maestro rural interpreta el territorio, lo habita y lo incorpora en su comprensión del enseñar.

En las entrevistas, algunas expresiones reforzaron estos nodos:

- ✓ “No se puede enseñar sin caminar el territorio. Uno aprende a enseñar caminando.” «sic»
- ✓ “La vereda es el aula ampliada, porque allí pasan las cosas que explicamos.” «sic»
- ✓ “El río decide si hay clase; allí uno aprende a aceptar los límites.” «sic»

✓ “El tiempo rural es otro. No manda el reloj; mandan los ciclos.” «sic»

La red semántica evidencia que la territorialidad no es contexto, es sentido. El docente educa desde la topografía, desde el clima, desde el paisaje, desde las distancias. La práctica pedagógica rural se configura como un habitar el espacio educativo mediante el cuerpo y mediante los vínculos comunitarios. Este segundo agrupamiento muestra que sin territorio no hay pedagogía rural posible, porque el territorio es estructura ontológica de la experiencia.

Conforme se leía más en las transcripciones y se refinaba la segmentación interpretativa de las unidades de significado, comenzó a delinearse un tercer núcleo semántico que no había sido previsto, pero cuya presencia persistente en los relatos terminó por hacerlo imposible de ignorar. No se presentó como una categoría explícita, sino como una manera reiterada de referirse al futuro de los alumnos, no desde lo programático, sino desde un aspecto más existencial. Esto no se originó de una pregunta directa sobre la esperanza pedagógica, sino del tono usado por los docente en sus relatos y de lo querían transmitir. En esa nota, se puso de manifiesto que la enseñanza no se encuentra limitada al presente; de hecho, trascienden hacia un futuro que los docentes pueden percibir, sentir e incluso sin tener garantizada su concreción.

La agrupación se puso de manifiesto a través del surgimiento de expresiones que indicaban la continuidad: el sembrar, las oportunidades y la transformación gradual. Los profesores hablaban de "historias que cambian", "futuro que se construye", "camino", "semillas", "procesos que maduran" y "posibilidades abiertas". A pesar de que no eran nombradas explícitamente, cada relato personificaba la esperanza. Por consiguiente, la categoría, esperanza pedagógica, no se creó a partir de un marco conceptual; de hecho, esta surgió a partir de los relatos, la sensibilidad y la fenomenología que se pusieron de manifiesto a raíz de los testimonios de los docentes.

La pregunta que posibilitó la entrada a esta área de significado fue: ¿Qué espera usted que permanezca en sus estudiantes cuando ya no estén en su aula o cuando hayan terminado su proceso escolar?

Esta pregunta abrió un flujo profundamente emocional y reflexivo. Las palabras no surgieron como respuestas técnicas, sino como confesiones pedagógicas que mostraban la orientación temporal de su práctica.

Una docente expresó:

“Lo que yo quiero que permanezca es la idea de que pueden. Que la vida tiene otros caminos. Aquí uno siembra para que ellos algún día se atrevan a imaginarse de otra forma.” «sic»

Un docente señaló:

“Uno enseña para un tiempo que no ve. Yo no sé si mis estudiantes me recordarán, pero sí sé que algo de lo que hacemos hoy les servirá para decidir distinto más adelante.” «sic»

El director afirmó:

“La educación rural vive en el futuro. Uno sostiene la esperanza porque sabe que sin ella no habría razones para abrir la escuela cada mañana.” «sic»

A través de la reducción guiada, se evidenció que estas expresiones no hacían referencia a expectativas en el ámbito académico, sino a una estructura primordial de las vivencias presentes en la ruralidad: la educación como un proceso continuo a lo largo de la vida. No eran visiones abstractas, era una percepción atemporal donde el docente enseña para un futuro que aún no se presenta, pero cuya verosimilitud es sugerida en cada acción educativa. No como un hecho consolidado del futuro, sino como una posibilidad que persiste en la práctica personal, aun cuando este no pueda garantizarse ni mucho menos ignorarse.

La nube de palabras fue creada a partir de un grupo de respuestas relacionadas con la pregunta hecha y se centró en la repetición de términos tales como: futuro, posibilidad, sembrar, camino, transformación, creer, continuidad, cambio, proyecto, horizontes, destino, proceso, sueño y maduración. No es simplemente un inventario

imparcial; es más bien un campo semántico que muestra cómo los maestros nombran lo que aún no se ha concretado pero que orienta su práctica cotidiana.

Figura 5

Nube de palabras emergente del tercer agrupamiento: esperanza pedagógica



Nota. Elaboración propia (2025).

La lectura interpretativa de la nube evidencia que el eje semántico que articula este agrupamiento es la orientación del maestro hacia el porvenir. Palabras como sembrar, transformación, horizonte y posibilidad hacen visible una estructura temporal donde el enseñar no se agota en el instante de la clase, sino que se proyecta hacia lo que el estudiante puede llegar a ser. Desde el punto de vista fenomenológico, esto refleja una forma de intencionalidad enfocada en un futuro abierto y no predeterminado, que persiste como una promesa.

Términos como proceso, maduración, camino, cambio, no se encuentran en los relatos como categorías analíticas, sino que son términos que utilizan los maestros casi sin darse cuenta cuando tratan de explicar lo que sucede en el aula. No se trata de

resultados inmediatos ni de progresos evidentes, sino de un proceso que se va desarrollando con el paso del tiempo, a veces de forma silenciosa. Estas palabras incluyen una forma de entender el aprendizaje que no permite apresurarse. No es un inconveniente que sea lento, forma parte de la experiencia. En este sentido, educar no es producir resultados inmediatos, sino permanecer en el proceso aun cuando no se perciban avances claros.

Algo similar ocurre con las palabras: creer, sueño, destino, continuidad. No surgen como ideas abstractas, sino como una manera de mantener la práctica. Los maestros no discuten mucho sobre metas, sino sobre lo que esperan que pueda hacerse realidad. Esa manera de pensar el futuro persiste incluso en circunstancias que frecuentemente no son de ayuda. Lo que se manifiesta más allá de enfocarse en los resultados es la inquietud por el alumno como individuo: su confianza, su forma de percibirse a sí mismo y su habilidad para imaginar algo diferente. En ese caso, lo pedagógico se aproxima a esa acción de cuidado que menciona Van Manen, algo que no siempre es medible, pero tiene peso.

La nube, por tanto, no representa una emoción pasajera, sino una estructura ontológica del fenómeno docente: enseñar en la ruralidad es sostener la esperanza incluso cuando el entorno no ofrece garantías.

Figura 6

Red de co-ocurrencias: esperanza pedagógica



Nota. Elaboración propia (2025).

La red muestra conexiones densas entre términos como sembrar - futuro, posibilidad - camino, transformación - proceso, creer - cambio. Estas vinculaciones evidencian que la esperanza pedagógica no opera como expectativa idealizada, sino como horizonte de acción que orienta la práctica cotidiana.

Algunas expresiones de los docentes refuerzan estos nodos:

- ✓ “Uno siembra palabras que florecen después, cuando uno ya no está ahí.” «sic»
- ✓ “Mi tarea no es que aprendan solo hoy, es que se sientan capaces toda la vida.” «sic»
- ✓ “El futuro aquí se construye paso a paso; la docencia es paciencia.” «sic»
- ✓ “Esperanza no es ilusión; es trabajo constante con lo que uno tiene.” «sic»

La red semántica evidencia que la esperanza es vivida como responsabilidad ética y no como anhelo abstracto. El maestro rural comprende su práctica como un acto que sostiene la posibilidad de transformación, incluso en medio de la vulnerabilidad estructural. Esta orientación temporal configura una pedagogía donde la acción presente se entrelaza con un futuro que se hace posible en la palabra, en el acompañamiento y en la confianza compartida. Este tercer grupo muestra que, para los maestros rurales, la educación es un acto de continuidad de vida: una forma de afirmar que el mundo puede ser distinto, y que cada alumno tiene la posibilidad de abrir nuevos caminos. Así, la esperanza pedagógica se vuelve la atmósfera emocional y ética que envuelve la práctica docente en la ruralidad y el motor que permite sostener la escuela aun en condiciones adversas.

Conforme avanzó la lectura hermenéutica de las transcripciones y se profundizó en la segmentación fina de unidades de significado, empezó a hacerse visible un cuarto núcleo semántico que tampoco había sido previsto en el diseño inicial, pero que emergió con notable insistencia en las voces docentes: la forma en que la carencia material y la precariedad institucional se transforman, no en un obstáculo paralizante, sino en un detonador de creatividad pedagógica.

La categoría "falta de recursos" no surgió a raíz de preguntas directas sobre el asunto en cuestión, de hecho, ningún docente hizo referencia a la precariedad preexistentes como una queja o como la demarcación de una deficiencia perenne del sistema. En las narraciones se muestra como una contingencia inamovible que no se discute, pero que siempre está presente y determina lo que es posible. Bajo este escenario, educar es resolver, ajustar e innovar sobre la marcha de manera gradual. No desde la carencias de recursos, sino como un forma de actuar que antepone la relación con las circunstancias a la técnica. En este momento, la práctica se aproxima a lo que Van Manen (2016) denomina el "tacto o sensibilidad pedagógica": la facultad del docente para respuestas con criterio y sensibilidad a las exigencias propias de cada circunstancia.

La saturación semántica provocó que el agrupamiento empezara a delinearse: había expresiones que se repetían asiduamente: "hacer algo de la nada", "ingeniárselas",

"resolver", "adaptar", "reutilizar" y "convertir el entorno en recurso", pasando inadvertidamente, casi sin que los docentes se tomaran el tiempo para esclarecer la intencionalidad. No era el centro de la pregunta, pero acababa surgiendo en las respuestas. Más que una acentuación intencionada, se parecía a una forma común de referirse a lo que hacen. La interrogante que introdujo este campo: "¿Qué hace usted cuando los materiales, los recursos o el apoyo institucional no son suficientes para llevar a cabo su clase tal como la planeó?" La pregunta tenía como objetivo examinar habilidades de adaptación. Sin embargo, lo que surgió fue algo más profundo: una creatividad situada y encarnada que no se restringe a la improvisación; es más bien un modo de entender el mundo y el acto educativo. Las respuestas más destacadas fueron:

- ✓ "Aquí uno aprende a crear. Si no hay libro, lo hacemos; si no hay material, lo inventamos. La creatividad es el recurso más estable que tenemos." «sic»
- ✓ "La precariedad no nos detiene; nos despierta. Cuando nada está dado, toca pensar, moverse, buscar, transformar. A veces una botella o una piedra se vuelven material didáctico." «sic»
- ✓ El director sostuvo:
- ✓ "Yo creo que nuestra mayor fortaleza es la creatividad. No porque queramos, sino porque el contexto nos obliga a convertir la carencia en posibilidad." «sic»

Estas expresiones mostraron que el discurso docente no se centra en la falta, sino en la potencia que brota de reinventar la enseñanza desde el mundo vivido. La carencia no aparece como obstáculo, sino como condición pedagógica que despierta ingenio, sensibilidad y capacidad de resignificar.

La reducción orientada permitió identificar que la creatividad no es una habilidad técnica, sino una estructura intencional: una manera de habitar la docencia desde la apertura a lo inesperado, desde la disponibilidad para transformar el entorno en recurso y desde la convicción de que siempre es posible enseñar.

En consecuencia, la nube de palabras construida para este núcleo se derivó del conjunto de respuestas vinculadas a la pregunta detonadora, y condensó términos como: “crear”, “inventar”, “adaptar”, “resolver”, “transformar”, “ingenio”, “materiales”, “entorno”, “reciclar”, “recurso”, “posibilidad”, “construir”, “imaginación”, “oportunidad”.

Figura 7

Nube de palabras emergente del cuarto agrupamiento: creatividad didáctica frente a la precariedad



Nota. Elaboración propia (2025).

La lectura de esta nube no lleva a pensar en la "precariedad" como el tema principal, sino en algo que se manifiesta con más fuerza en el habla de los docentes: crear. Ese verbo no está allí por casualidad. Se repite y se fija, y finalmente define la forma en que se entiende la práctica. Primero se habla de lo que es posible hacer con lo que se tiene, no de lo que falta. En este sentido, la experiencia de enseñanza deja de estar determinada por la escasez y se concibe a partir del potencial. Aunque las limitaciones no desaparecen, ya no son el foco principal.

En esa misma dirección, términos como "resolver", "transformar" o "adaptar" no resultan inusuales, sino que son lo que hay que hacer a diario. No se presentan como estrategias complejas, sino como respuestas que se ofrecen en el momento según lo que requiere la circunstancia. Por lo tanto, la creatividad no es un atributo particular, sino

una manera de estar en la práctica. Algo que se activa en la vida diaria, sin ser anunciado. En esa noción de que lo pedagógico no se basa únicamente en métodos, sino también en una sensibilidad que hace posible leer lo que está ocurriendo, es donde la lectura se aproxima a Van Manen (2016).

También es notable la aparición de términos como recursos, materiales, reciclar o entorno. No se emplean para describir cosas, sino para referirse a lo que se hace con ellas. Lo que en otras circunstancias podría considerarse como limitación, aquí se convierte en un punto de partida. Los objetos representan oportunidades, no residuos. Y eso modifica la relación con el ambiente. El profesor no solo emplea lo que tiene disponible, sino que además lo reinterpreta y lo transforma en algo que puede ser enseñado. Esa acción es una manera de interpretar el mundo que acaba por convertirse en parte de la práctica misma.

Por su parte, términos como imaginación, oportunidad, posibilidad revelan que la creatividad no se reduce al hacer manual, sino que expresa una forma de esperanza activa: la convicción de que algo nuevo puede surgir incluso cuando las condiciones parecen adversas. Así, la creatividad aparece vinculada a la ética: se crea porque los estudiantes lo necesitan, porque el vínculo lo exige.

Figura 8

Red de co-ocurrencias: creatividad didáctica frente a la precariedad



Nota. Elaboración propia (2025).

La red de co-ocurrencias muestra algo que no era tan obvio al comienzo: las asociaciones entre crear - adaptar, crear - transformar, entorno - recurso, reciclar - material, no se presentan como combinaciones aisladas e independientes, sino como una manera bastante establecida de referirse a la práctica. No es que los maestros usen esas palabras de un modo técnico; más bien, las emplean para referirse a lo que hacen cuando las circunstancias no son suficientes. En esta línea, la creatividad no se presenta como un elemento extra, sino como una manera de responder a lo que ya existe. La enseñanza se va formando no desde un ideal previo, sino a partir del estado actual, en ese punto de intersección entre lo que existe y lo que es necesario.

No nace de lo que se tiene, sino de lo que falta. No obstante, esta necesidad no solo se siente como una carencia, sino también como un estímulo para comportarse de diferente manera. No se muestra como un obstáculo que paraliza, sino como algo que incentiva a encontrar soluciones. En las narraciones no existe una lógica de compensación, sino un método de construcción que se desarrolla en el mismo lugar, en medio de lo que falta. No se elude ni se rectifica el contexto; se acepta. Y al asumir eso, la enseñanza se mueve, deja de depender de lo técnico y se vuelve más creativa. Las respuestas que fortalecen estos nodos son:

- ✓ “La clase ocurre igual, con o sin recursos; la creatividad es nuestro recurso básico.” «sic»
- ✓ “El entorno siempre ofrece algo: un objeto, una historia, un lugar. El maestro solo debe saber verlo.” «sic»
- ✓ “La precariedad despierta el ingenio; uno aprende a hacer didáctica con lo que tiene en la mano.” «sic»
- ✓ “Crear no es lujo aquí, es supervivencia pedagógica.” «sic»

Estos fragmentos confirman que la creatividad no aparece como producto secundario, sino como núcleo constitutivo de la docencia rural. Es una forma de resistencia, una práctica de afirmación del derecho a aprender incluso en medio de la

desigualdad estructural.

Este cuarto agrupamiento, por tanto, revela que la creatividad didáctica no es un añadido a la práctica, sino un modo fenomenológico de comprender el fenómeno educativo rural: la enseñanza se sostiene en la capacidad de inventar el mundo pedagógico cada día, con lo que se tiene, donde se está y para quienes se acompaña.

Síntesis integradora

La lectura fenomenológico-hermenéutica de los relatos de los informantes clave, contextualizados en el horizonte institucional, permitió comprender que la docencia rural no puede fragmentarse en dimensiones aisladas: presencia, territorio, creatividad y esperanza no son elementos separados, sino modos interrelacionados en los que la experiencia pedagógica se da y se sostiene. En la convergencia de estos cuatro núcleos se revela la textura profunda del fenómeno educativo rural como un acto integral de cuidado, resistencia y sentido. A pesar de que cada grupo fue creado mediante la saturación semántica y afectiva, al mirarlo en su totalidad, se puede ver que forman una constelación lógica que da cuenta de cómo es la enseñanza en la I.E.R. Puerto López.

El primer núcleo, la presencia ética, no surge en las historias como un concepto preestablecido, se revela a través de la forma en que interactúan los maestros con sus alumnos. En tal sentido, la educación no consiste exclusivamente en comunicar información, es estar presente de manera notoria, significativa y con efectos significativos. Y es desde ese punto que la territorialidad pedagógica comienza a cobrar forma, no como un anexo, sino como una extensión natural de dicha presencia. La enseñanza no se da al margen del territorio, sino en medio de este: caminar, ajustarse al clima, desplazarse junto con los ciclos y la vida de la colectividad no son requisitos externos, son componentes fundamentales de lo que implica enseñar.

En ese mismo contexto surge la necesidad de crear, no como algo excepcional, sino como lo que se debe hacer cuando las condiciones no son suficientes. Aunque no se menciona la precariedad, está presente y necesita una solución. Inventar, adaptar o

reinterpretar no son decisiones que se planifican con anticipación, sino respuestas que surgen en el camino. Se crea porque es imprescindible continuar, pues no existe otra opción si se quiere preservar la enseñanza. En cierta forma, el territorio y la presencia se vuelven acción: el maestro que está presente y transita por este espacio halla maneras de conseguir lo que en otros contextos dependería de recursos que aquí no están accesibles.

Detrás de todo esto hay algo más, que no es tan perceptible pero está siempre presente: una forma de ver el futuro que no se expresa de manera directa, pero que está en lo que hacen. Los docentes no enseñan solo para el presente, sino también para un futuro que todavía no se vislumbra plenamente. No es un discurso optimista, sino más bien una forma de seguir arriesgando. Se educa para lo que el estudiante podría llegar a ser, incluso si no existen pruebas contundentes de que eso ocurra. En esta línea, la práctica se enfoca hacia el futuro sin perder de vista lo que ocurre cada día.

Cuando estos núcleos se relacionan, no surge una acumulación de ideas, sino un modo de vivir la enseñanza. No existe aquí un modelo que se implemente; es una práctica que se va construyendo, ajustando, improvisando, pero también cuidando. La enseñanza está vinculada a la presencia, al territorio, a la necesidad de crear y a la forma de mantener el futuro. Todo sucede simultáneamente, en una experiencia que no puede ser simplificada a un esquema; sin embargo, al examinarla con atención, se puede apreciar una coherencia intrínseca.

Tabla 4

Organización inicial de unidades de significado y núcleos emergentes

Unidades de significado emergentes	Núcleo eidético	Subconstructo	Constructo teórico interpretativo
Estar, acompañar, sostener, escuchar, no abandonar, presencia constante	Presencia ética docente	La práctica pedagógica rural como presencia ética y relacional	Constructo teórico interpretativo de la práctica pedagógica rural

Unidades de significado emergentes	Núcleo eidético	Subconstructo	Constructo teórico interpretativo
Caminar, vereda, territorio, comunidad, distancia, adaptación al entorno	Territorialidad pedagógica	La práctica pedagógica rural como acción pedagógica territorializada y trascendente	Constructo teórico interpretativo de la práctica pedagógica rural
Crear con lo disponible, transformar el entorno en recurso, adaptación didáctica	Creatividad pedagógica situada	La didáctica rural como mediación pedagógica situada	Constructo teórico interpretativo de la práctica pedagógica rural
Sembrar futuro, creer en el estudiante, continuidad formativa, horizonte de posibilidad	Temporalidad pedagógica esperanzada	La práctica pedagógica rural como acción pedagógica territorializada y trascendente	Constructo teórico interpretativo de la práctica pedagógica rural

Nota. Elaboración propia a partir del análisis fenomenológico de las entrevistas a informantes clave (2025)

La tabla anterior explicita el tránsito interpretativo completo seguido en el proceso fenomenológico, evidenciando la transformación progresiva desde las unidades de significado emergentes en los relatos de los informantes clave, hacia la configuración de núcleos eidéticos, la estructuración de subconstructos y la integración final del constructo teórico interpretativo. Este tránsito no constituye una clasificación externa al fenómeno, sino una explicitación formal del proceso comprensivo mediante el cual la experiencia vivida fue progresivamente interpretada, articulada y teorizada, en coherencia con el método fenomenológico y con el objetivo general de generar un constructo teórico sobre la práctica pedagógica rural.

Configuración de las prácticas pedagógicas rurales emergentes

La caracterización de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes emerge como nivel derivado del análisis fenomenológico previo, particularmente de las unidades de significado asociadas a la creatividad didáctica frente a la precariedad, la territorialidad pedagógica, la presencia ética y la esperanza pedagógica. En este punto el análisis no

deja de lado los núcleos eidéticos ya identificados, sino que los desplaza hacia su expresión práctica, es decir, hacia las formas concretas en que los docentes organizan, adaptan y sostienen la enseñanza en contexto rural. Por ello, la Tabla 5 no es una clasificación externa de estrategias, sino una síntesis fenomenológica de las acciones pedagógicas recurrentes emergidas de los relatos de los docentes cuando describieron cómo enseñan, con qué recursos lo hacen, cómo integran el territorio y de qué manera sostienen el vínculo educativo en condiciones adversas.

El análisis fenomenológico de las experiencias narradas por los docentes rurales permitió comprender un entramado complejo de significados en torno a la práctica pedagógica y las estrategias didácticas empleadas en contextos marcados por la exclusión social, geográfica y tecnológica. La caracterización de dichas estrategias emergió mediante una depuración eidética, que permitió identificar las esencias de la acción docente, más allá de la descripción instrumental de sus métodos. La comprensión del fenómeno se configuró principalmente desde las voces de los informantes clave, cuyos relatos permitieron acceder a la estructura esencial de la experiencia docente rural, José D.G., John F.M., Luis V., Milady P., Arelis L. y Nancy R.G., quienes, a través de entrevistas semiestructuradas, relataron la forma en que reconfiguran su quehacer educativo enfrentando las limitaciones estructurales del entorno rural y las demandas institucionales. Desde estos testimonios se revela que la docencia en Puerto López trasciende el ámbito técnico para constituirse en una práctica de mediación cultural, resiliencia pedagógica y compromiso ético con la transformación social.

Estas prácticas no eran solo estrategias de enseñanza sino que incluían dimensiones comunicacionales, relacionales, curriculares y contextuales que forman parte de la práctica pedagógica rural. También se patentizaron, en los relatos de los docentes, formas propias de mediación del conocimiento, el uso contextualizado de recursos instruccionales, la adaptación curricular al territorio y la construcción de vínculos pedagógicos sostenidos en la interacción cotidiana con los estudiantes y la comunidad.

Así, la fenomenología no solo organizó lo que hacen los maestros, sino que también posibilitó acercarse a cómo experimentan su práctica y a lo que implica enseñar

en circunstancias que no siempre son favorables. Lo que se fue formando más allá de un grupo de estrategias es una forma de mantener la enseñanza. Las prácticas son cambiantes, pero hay un elemento que se mantiene: el énfasis en que el aprendizaje se produzca, aun cuando las condiciones no sean óptimas. Las historias dan cuenta de una pedagogía que no diferencia entre la escuela y la vida, sino que se desarrollan con los recursos disponibles y percibe el entorno como un punto de partida y no como una limitante.

Así, las didácticas adaptativas no surgieron de un sistema regulado, sino como una manifestación de lo que sucede cuando el docente carece de recursos necesarios para desempeñar su función. Esto, no puede considerársele como técnica, sino como actos que nacen de las experiencias. Es ese movimiento que el entorno es integrado, de forma directa, a la clase, donde los animales, las herramientas rurales, los cultivos, el río y la naturaleza empiezan a formar parte del proceso. Esto se presencia cuando José D.G., expresa: “el campo es mi tablero, y el camino a la escuela, mi laboratorio”, y ahí no hay metáfora vacía; es un método concreto de enseñanza en el que el mundo se explica desde la experiencia directa, no desde afuera.

Además, se presentan métodos pedagógicos que se fundamentan en la conversación. No es solo preguntar por preguntar, sino también ofrecer un espacio para que el alumno exprese algo significativo. Lo que está en juego no es la estrategia, sino la forma de posicionarse frente a los demás cuando John F.M. dice que empieza preguntando “¿qué creen que vamos a aprender hoy? La clase deja de ser un sitio en el que uno explica y los otros reciben, para transformarse en un espacio donde todos colaboran en la construcción del significado. En ese contexto, educar no es únicamente expresar, sino también escuchar y permitir que ocurra algo en ese intercambio.

Se observa algo parecido en los ejercicios donde el contenido se vincula con lo que los alumnos experimentan. No se muestra como una innovación, sino como una necesidad. Luis V., al afirmar que desea “que los temas de matemáticas se entiendan cuando los niños los aplican en el cultivo o en la pesca”, No se está alterando un currículo, sino que se está intentando que lo que se enseña tenga sentido. En este cruce

deja de existir la escuela como un lugar aislado y comienza a tener una relación con el territorio. Lo aprendido no sólo se queda en el cuaderno, sino que dura toda la vida.

Por último, se trata no de una improvisación alborotada, sino de una manera de hacer que se va desarrollando en el marco de lo que ya hay. Los relatos, aunque no se les denomine teoría, poseen una coherencia. En estas condiciones, enseñar significa seguir aunque no todo esté resuelto. Implica conservar, sostener y buscar opciones alternativas. No hay garantías, pero se ha tomado la decisión de no darse por vencido. Es en esa persistencia que la práctica empieza a mostrar su profundidad.

La Tabla 5 no ha de entenderse como una taxonomía técnica de estrategias, sino como una configuración interpretativa de mediaciones didáctico-pedagógicas emergidas de los relatos. En cada fila se condensan recurrencias observadas en unidades de significado agrupadas en los campos semánticos de presencia ética, territorialidad pedagógica, esperanza pedagógica y creatividad didáctica frente a la precariedad. Estas recurrencias fueron contrastadas en redes de co-ocurrencia, y luego traducidas en formas prácticas de organización, adaptación y sostenimiento de la enseñanza en la ruralidad. Por eso la caracterización que sigue no procede de una clasificación externa impuesta al corpus, sino del tránsito analítico documentado entre experiencia narrada, sentido compartido y expresión pedagógica concreta.

Tabla 5

Expresiones didácticas de la práctica pedagógica rural en la Institución Educativa Puerto López

Categoría principal	Subcategorías eidéticas	Descripción fenomenológica de la práctica
Estrategias adaptativas	Uso del entorno natural; materiales locales; improvisación creativa	Los docentes transforman los recursos del contexto rural en instrumentos pedagógicos, resignificando el ambiente como espacio de aprendizaje.

Categoría principal	Subcategorías eidéticas	Descripción fenomenológica de la práctica
Estrategias dialógicas y comunitarias	Conversación reflexiva; aprendizaje colaborativo	La educación se basa en una conversación horizontal, en una construcción conjunta del conocimiento entre alumnos y profesores.
Estrategias integradoras	Articulación curricular; relación escuela-comunidad	El aprendizaje está ligado a la vida cotidiana, lo que ayuda a comprender el conocimiento como una práctica social.

Nota. Elaboración propia con base en la información empírica analizada (2025).

El análisis revela, tras una lectura más cuidadosa, algo que no se menciona de inmediato pero que permea la práctica docente: un modo de mantener la enseñanza con un tono de resistencia, aunque no se exprese explícitamente. No es una posición declarada, sino más bien un modo de permanecer, de no soltar, de continuar haciendo clase a pesar de que las circunstancias no sean favorables. Se nota en la manera en que describen su trabajo. Arelis L. no está teorizando cuando afirma que “enseñar aquí es también una forma de demostrar que el campo puede aprender sin depender de lo que llega de afuera”, sino que está expresando desde dónde enseña.

Esa resistencia no se construye como un discurso; sucede en la vida diaria. Consiste en decisiones menores, reiterativas, en la persistencia de abrir el aula y de buscar maneras de seguir adelante. Enseñar, en esa circunstancia, no es únicamente seguir un plan; es mantener algo que podría romperse con facilidad. Por esta razón, las prácticas no se describen únicamente como tácticas, sino también como maneras de reaccionar a una situación que requiere otra cosa. Hay un vínculo tanto con los alumnos como con el territorio que va más allá de lo técnico, y es una convicción que se sostiene incluso en ausencia de garantías.

Al observarlo en conjunto, este eje termina otorgándole sentido a lo demás. Las maneras y los recursos cambian, pero hay algo que se mantiene: la resolución de que el

aprendizaje no se pierda. No siempre se puede observar esa insistencia, pero está presente en lo que hacen. Es más una forma de estar en la enseñanza que un conjunto de acciones. Y es a partir de ahí que la enseñanza deja de ser simplemente una tarea y comienza a convertirse en un medio para mantener posibilidades, incluso bajo circunstancias que no siempre las favorecen.

Figura 9

Estructura eidética de la dimensión didáctica de la práctica pedagógica rural



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de la práctica docente rural, considerando las estrategias adaptativas, dialógicas y comunitarias.

Asimismo, en las historias empieza a surgir algo que no se presenta como categoría, pero que está presente de manera constante: una forma de improvisar que no tiene relación con la falta de planificación, sino con la necesidad de reaccionar a lo que ocurre en el momento. El maestro no solamente instruye, sino que también resuelve, adapta y organiza la clase con lo que tiene a mano. La falta de apoyo o de materiales no se experimenta como un obstáculo, sino como parte del contexto en el que uno tiene que trabajar. Cuando Milady P. expresó que “a veces no hay libros, entonces uno crea juegos

con lo que tiene, para que ellos aprendan jugando”, lo que se observa no es una técnica, sino un método que se repite.

Siguiendo esa línea, se hace evidente que no es tanto lo que está disponible lo que sostiene la enseñanza, sino lo que el profesor puede construir con él. No es que la falta no importe, pero deja de ser lo que define la práctica. En este caso, hay una forma de hacerse cargo que no se basa en lo ideal, sino en lo posible. La creatividad no surge como algo fuera de lo común, sino como una respuesta que se activa porque es necesario. Por lo tanto, la enseñanza se desarrolla en ese ámbito, en el que no todo está previsto y donde la práctica se va construyendo a medida que sucede.

Al observar el todo, se empiezan a notar algunas constantes que atraviesan las experiencias sin que sea necesario llamarlas así. No son categorías forzosas, son modos de proceder que se repiten constantemente: “continuar”, “crear”, “relacionar” lo que se enseña, utilizando para ello, la vida circundante sin abandonar el proceso. En esa repetitividad, se va formando una cierta estabilidad; un procedimiento pedagógico que no está condicionado por contextos ideales para la enseñanza. No es un modelo per se, es una forma de conservar y asegurar la educación. La tabla que se presenta a continuación organiza esta síntesis, consolidando estos elementos y haciendo posible una mejor comprensión de la estructura del fenómeno.

Estas convergencias eidéticas no provienen de una clasificación temática externa, sino de un proceso de reducción fenomenológica orientado a la identificación de regularidades de sentido presentes en los relatos de los docentes. A partir de la comparación reflexiva de las unidades de significado previamente agrupadas en el campo semántico emergente y, por lo tanto, articuladas en la red de co-ocurrencias, se reconocieron estructuras recurrentes vinculadas con la intencionalidad pedagógica, la relación sujeto-contexto y la mediación creativa. Estas recurrencias permitieron comprender que determinadas experiencias, aunque expresadas de forma diferente por los informantes, remitían a un mismo núcleo de sentido compartido. Por tal razón, la Tabla 6 ofrece una síntesis eidética elaborada a partir de la convergencia interpretativa de experiencias análogas, al mismo tiempo que pone en evidencia patrones estructurales

que sustentan la práctica pedagógica rural más allá de las particularidades individuales.

Los puntos de encuentro eidéticos que aparecen en la Tabla 6 constituyen un nivel de integración superior con relación a la anterior caracterización. No son acciones aisladas sino núcleos de sentido compartido que salen de la comparación de los relatos, las unidades de significado y las redes semánticas ya construidas. En este nivel, el análisis consiste en reconocer que permanece relativamente estable en la experiencia de los docentes rurales más allá de la variación individual de los testimonios. La tabla refleja, pues, el tránsito desde la recurrencia práctica a la estructura fenomenológica compartida.

Tabla 6

Convergencias eidéticas del grupo docente

Dimensión eidética	Núcleo de sentido compartido	Manifestaciones en la práctica
Intencionalidad pedagógica	La enseñanza como acto de resistencia y de transformación social	Utilización de la enseñanza como herramienta para reivindicar el valor cultural y territorial del campo.
Relación sujeto-contexto	Conexión entre el saber y la experiencia	Aprendizajes relacionados con la comunidad y el contexto local.
Mediación creativa	Reinvención de los recursos pedagógicos frente a la escasez	Producción de materiales a mano y empleo simbólico del medio ambiente.

Nota. Elaboración propia con base en el análisis fenomenológico (2025).

Dimensiones constitutivas de la práctica pedagógica rural

Cuando se observa únicamente desde su dimensión técnica o didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, la práctica pedagógica rural se pierde. Si bien las estrategias metodológicas son una manifestación tangible de la práctica docente, se debe tener en cuenta que el fenómeno pedagógico rural también encarna dimensiones relacionales, éticas, comunicacionales, afectivas, territoriales y curriculares dentro de un

sentido integral en el acto educativo.

En este sentido, los relatos de los informantes permiten identificar que la práctica pedagógica es más amplia que los recursos o las actividades de aula. El contacto regular con los estudiantes, el establecimiento de la confianza, la mediación de las emociones en contextos vulnerables, la contextualización de la adaptación curricular y la articulación entre la escuela y la comunidad aparecen como pilares de la práctica educativa rural.

Así, desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, la práctica pedagógica se convierte en el devenir de la experiencia vivida, en la medida en que se ocupa la totalidad del sí mismo como docente hacia el territorio y la comunidad, orientados a la formación humana. Comprender, por lo tanto, la práctica pedagógica rural requiere un análisis no solo de lo que hace el docente, sino de cómo construye sentido a partir de su experiencia educativa en contextos caracterizados por instituciones precarias, aislamiento geográfico e imperativos éticos para mantener a los estudiantes en la escuela.

La vivencia y conciencia docente en el acto educativo

En esta etapa del análisis fenomenológico, el foco ya no se centra en clasificar las acciones de los docentes, sino en comprender cómo es realmente la experiencia de enseñar en estos contextos. La docencia comienza a ser percibida no tanto como una serie de acciones, sino más bien como una experiencia que se desarrolla en función del contexto, de los alumnos y de las exigencias propias de cada situación. En ese instante, la conciencia pedagógica no se presenta como un concepto, sino más bien como algo que se experimenta de manera práctica: una forma de razonar, decidir y mantener lo que se hace, incluso si no todo es positivo.

Por ende, el objetivo del análisis no consiste en describir exclusivamente lo que acontece en el aula, también busca comprender las razones detrás esas acciones. No basta con observar a los educadores; es fundamental entender cómo lo viven también. Esas capas más profundas en cada relato se pueden identificar en lo que les preocupa,

lo que los impulsa, lo que los agota y también lo que los mantiene. Esto no siempre se dice de forma directa, pero se infiere a través de la forma en que narran sus vivencias, lo que repiten y en lo que insisten. Es evidente, en ese camino, que la enseñanza no se puede estar desconectada de las relaciones. Tener una relación con los estudiantes, la comunidad y el entorno no es un aspecto adicional, sino que es lo que otorga sentido a la práctica. Educar no consiste únicamente en explicar, sino también en estar presente y ofrecer compañía y ayuda. Y en circunstancias difíciles, ese estar adquiere un sentido distinto. No se trata solo de estar presente, sino de una forma de no abandonarlo. Es allí donde el acto pedagógico empieza a transformarse en una forma de resistencia, no discursivamente; pero sí por su constancia.

Del mismo modo, existe una tensión constante y palpable entre lo que la institución demanda y lo que realmente es factible en el contexto. Los profesores lo conocen, lo viven y se manejan en ese entorno. Aunque hay limitaciones y grandes carencias materiales y pedagógicas, también preexiste una tenacidad por seguir y es esa combinación la que le da forma a la praxis pedagógica. No se trata de solucionar todo, sino de averiguar cómo seguir adelante con lo que ya existe. En este contexto, la enseñanza no se basa únicamente en los métodos o en lo que está planeado. Se basa en una decisión que se actualiza diariamente. Involucrarse, vincularse y no permanecer al margen son los aspectos que caracterizan a la enseñanza. Además, en ese proceso el profesor también se convierte en otra persona, se adapta y aprende a desenvolverse con el contexto.

Al observarlo en su totalidad, empiezan a emerger algunos hilos que se repiten: educar en medio de la precariedad, establecer una relación con el alumno como algo primordial y una concepción de la enseñanza que trasciende lo formal. No son categorías impuestas, sino aspectos que se sienten en lo que dicen. Y juntas, permiten observar que la enseñanza en el campo no es simplemente un trabajo; es una vivencia que implica compromiso y exigencia y, a pesar de todo, continúa apostando por la instrucción.

La reducción fenomenológica tuvo un segundo nivel, que consistió en avanzar hacia la identificación de los temas esenciales y de las dimensiones experienciales. En

esta etapa el análisis dejó de centrarse únicamente en las acciones pedagógicas observables, orientándose hacia la forma en que los docentes viven e interpretan su práctica. Al leer comparativamente los relatos se pudieron reconocer no sólo regularidades discursivas, sino también estructuras de experiencia que se repetían en los diversos relatos: la experiencia de enseñar en medio de la adversidad, la relación ética con el estudiante y la autocomprensión del ser docente en el territorio rural. Estas estructuras se percibieron como dimensiones vivenciales porque expresan formas reiteradas de vivir el fenómeno educativo, mientras que los temas esenciales surgieron como condensaciones eidéticas de estas experiencias vividas. Este proceso derivativo, que va desde la experiencia narrada hasta la configuración de estructuras esenciales de sentido.

La Tabla 7 ilustra el segundo momento de reducción fenomenológica, que es el tránsito desde las convergencias eidéticas hacia los temas esenciales y las dimensiones experienciales del fenómeno. Este nivel ya no se centra en lo que hacen los docentes sino en cómo viven, comprenden y sostienen su práctica. Leer comparativamente los relatos permitió identificar estructuras reiteradas de experiencia: enseñar en la adversidad, vivir el vínculo con el estudiante y comprenderse como docente en el territorio, que fueron condensadas como temas esenciales. Por tanto, lo que sigue no es una nueva clasificación, sino una profundización interpretativa del sentido vivido.

Tabla 7

Núcleos esenciales emergentes de la experiencia vivida del docente rural

Dimensión experiencial	Temas esenciales	Descripción fenomenológica
Experiencia de enseñar en condiciones adversas	Resiliencia pedagógica; conciencia del límite; creatividad emergente	La experiencia vivida muestra que el docente rural interpreta su práctica como un continuo ejercicio de adaptación frente a la precariedad. Este límite no se vive como resignación, sino como impulso ético y creativo que configura su manera de enseñar.
Relación vivida con el estudiante	Reconocimiento del otro, empatía intencional y reciprocidad emocional	Se experimenta la enseñanza como un encuentro con el otro que tiene mucho sentido. El alumno no aparece como un receptor pasivo, sino como un colaborador del acto pedagógico. El lazo afectivo posibilita condiciones auténticas de aprendizaje.
Autocomprensión del	Identidad vocacional;	El ser maestro se vive como una identidad ética en

Dimensión experiencial	Temas esenciales	Descripción fenomenológica
rol docente	compromiso ético; misión comunitaria	constante transformación. Se ve al maestro rural como un puente de transformación y esperanza para la comunidad; su trabajo como docente es interpretado como una defensa de la dignidad y la vida en el territorio.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas y las observaciones.

El análisis de estos núcleos revela que no solo se trata de enseñar como una tarea, sino de algo más amplio: un modo de cuidar la vida que se edifica en la comunidad. La educación, en los relatos, no se limita a que el estudiante absorba contenidos; en realidad, significa que pueda identificarse a sí mismo en su entorno, interactuar con otras personas y pensar sobre su lugar en ese mundo. En consecuencia, la práctica docente se encuentra emparentada con ese cuidado en el que educar no puede desvincularse de la responsabilidad compartida y de las relaciones. El conocimiento no es solamente información; está lleno de sentimientos, significado y experiencia.

En la misma línea, los profesores no se refieren al presente sin tener en cuenta el pasado de la región. La memoria se presenta, en ocasiones de forma explícita y otras veces más sutilmente, como un componente que sustenta la educación. No es únicamente una cuestión de recordar, sino también de que determinadas vivencias, que han sido marcadas por el abandono o la violencia, no se eliminen completamente. Sin embargo, esa memoria no estanca. Más bien, se transforma en una base desde la cual la enseñanza sigue. En la intersección entre lo que se ha vivido y lo que se espera que cambie, hay una tensión permanente. Es en ese momento donde la práctica se vuelve más profunda.

Asimismo, se observa que la enseñanza no tiene una única función. Lo que dicen muestra un compromiso más personal, una forma de ser que va más allá del simple cumplimiento de su papel. La noción de dedicación, la idea de compromiso y la entrega del tiempo son elementos que atraviesan la experiencia. No se menciona como un sacrificio, pero se nota en la forma en que se expresan sobre su trabajo. El maestro, además de enseñar, también se convierte en el proceso. Hay algo de sí mismo que se

arriesga, lo cual le otorga a la práctica un valor diferente.

Si se analiza con atención, esta experiencia va en tres direcciones que se cruzan entre sí. Una apertura hacia los demás, donde el alumno no es un mero receptor, sino una persona con la que se crea algo. Una reflexión acerca de lo que se hace, aunque no siempre se teoriza, pero que está presente en la manera de corregir, ajustar o aspirar a hacerlo mejor. Y una proyección hacia la comunidad, en la que la instrucción deja de ser individual para vincularse con algo más extenso. No son momentos aislados, suceden simultáneamente y se sostienen mutuamente.

Finalmente, al repasar las historias, comienzan a repetirse ciertos rasgos que no requieren ser forzados para salir a la luz. La habilidad de continuar a pesar de lo que falta, la creatividad para encontrar soluciones, el peso de la comunidad, la memoria que se esfuerza por no ser olvidada, la vocación que estimula, el imperativo de examinar lo que se hace y esa noción de educar con una visión más amplia que el aula. En resumen, toda esta información permite observar que la enseñanza rural no se comprende solamente a partir de lo técnico, sino también desde una forma de estar que, incluso en medio de las adversidades, mantiene la enseñanza.

Tabla 8

Estructuras esenciales de la experiencia vivida del docente rural

Tema esencial	Manifestación vivida	Sentido fenomenológico
Enseñar como acto de resistencia	La docencia continúa aun en ausencia de apoyo institucional.	La experiencia vivida revela un compromiso ético que sostiene la acción educativa frente a la adversidad.
Enseñar como encuentro humano	El docente se reconoce en el rostro del estudiante.	La intencionalidad educativa se orienta a la reciprocidad, el cuidado y el reconocimiento del otro.
Enseñar como autoafirmación de sentido	El acto de enseñar reafirma la identidad del docente.	La docencia es vivida como realización existencial y afirmación de dignidad.

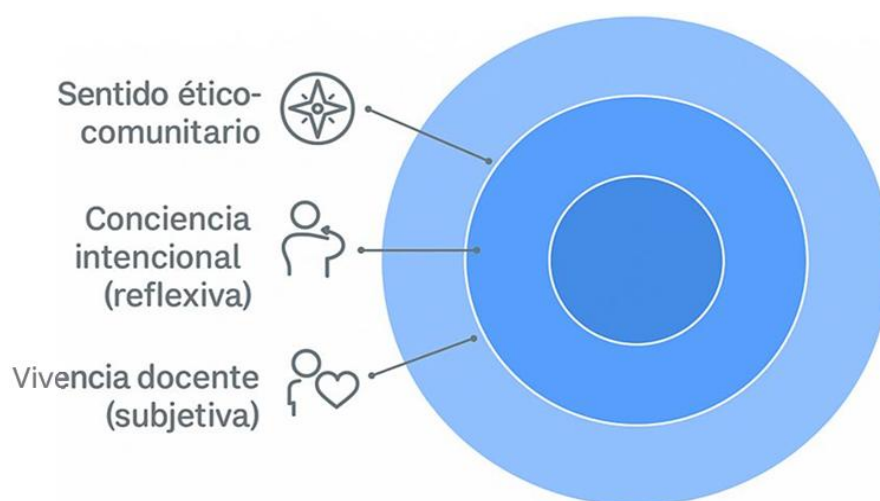
Nota. Elaboración propia a partir del análisis fenomenológico (van Manen, 1997)

El estudio de estas invariantes revela que la enseñanza rural no se basa tanto en lo técnico como en un tipo de relación. No es que el profesor no imparta contenidos, sino que lo que realmente respalda su práctica es otro aspecto: la forma en que se relaciona con los alumnos y cómo está presente para ellos. La conciencia del profesor no se expresa como algo rígido, es un acercamiento constante hacia el otro. En sus palabras se percibe ese ánimo de estar presentes, habla de acompañamiento y de no separarse, aun en circunstancias adversas. En tal sentido, educar implica cuidar y estar al tanto de los procesos que atraviesan los estudiantes.

A partir de aquí, la fenomenología no se limita solo a la descripción de los sucesos, facilita la comprensión de cómo el docente lo vive y de cómo él le otorga significado a cada suceso. El profesor no solamente capta el ambiente, sino que también lo comprende y lo integra a su práctica. Ese mundo experimentado, la Lebenswelt de la educación rural, no es algo distante; se manifiesta en lo cotidiano: en la manera de convivir y aprender, así como en la forma de relacionarse con los alumnos. La escuela deja de ser solamente un espacio físico y empieza a verse como una forma de compartir el mundo con otros, en la que la educación no está desvinculada de la vida que ocurre a su alrededor.

Figura 10

Esquema estructural del nivel trascendental individual



Nota. Figura elaborada por el autor, basada en la reflexión sobre la dimensión individual

del docente en contextos rurales y su interacción con el conocimiento experiencial.

En la síntesis de este nivel analítico, no solamente se comienza a elaborar una caracterización de la práctica docente, sino también una comprensión más profunda de lo que significa enseñar en estos territorios. Desde la perspectiva de los relatos, se ha podido evidenciar que la enseñanza no se limita al quehacer docente; por el contrario, implica la forma en que se relacionan con los demás, el compromiso adquirido y de no desanimarse a pesar de que las circunstancias sean difíciles. La conciencia pedagógica aquí se manifiesta no solo como una noción teórica, sino también como una actitud vivida: atención al entorno, compromiso hacia el estudiante y un llamado permanente al aprendizaje.

Conforme esta idea, el acto pedagógico deja de ser visto como algo meramente instrumental y empieza a ser visto como un ambiente en el que se respeta la dignidad del otro. Educar no es sólo transmitir conocimientos sino también reconocer al alumno como una persona valiosa, capaz y con su lugar en el mundo. En la forma en que los maestros hablan de su práctica, uno puede notar esa intención, aunque no siempre sea expresada explícitamente. En esto hay una ética que no se declara, sino que se lleva a cabo, en la cual la presencia, el cuidado y la responsabilidad sostienen al final el sentido de lo educativo.

Desde ese momento, Desde entonces, el fenómeno docente se manifiesta como un evento cotidiano, aunque este no se limite exclusivamente a eso. Cada una de las acciones, como llamar a un alumno, abrir el salón o continuar con la clase, tiene un significado que trasciende la inmediatez. La escuela rural es un lugar de enseñanza, pero también de relaciones y memoria. A pesar de todo, allí las visiones a futuro no cesan. En ese marco, el maestro no solo es un facilitador del conocimiento, sino también un ser humano que protege, que recuerda y que ofrece oportunidades a pesar de la falta de certezas definidas.

Síntesis eidética del fenómeno: la docencia rural como práctica intencional de resistencia pedagógica

La reducción eidética permitió reconocer, aun entre la diversidad de prácticas, lo que permanece constante. No como una abstracción impuesta, sino como una abstracción que se repite en el discurso, en las actitudes y en la manera de comprender la enseñanza. En ese nivel, la enseñanza rural no sólo se entiende como un conjunto de acciones, sino que comienza a ser vista como una manera de mantener el acto educativo, aun cuando las circunstancias lo amenazan.

Desde este punto de vista, enseñar no se define por el conocimiento de técnicas o de metodologías, sino por una intención que oriente la práctica. La fenomenología pedagógica ha sostenido que las relaciones son el sentido de la educación y aquí se muestra precisamente eso, la presencia, el vínculo y la atención no emergen como secundarios sino como los que sostienen la experiencia. En estas condiciones, educar es estar presente, acompañar, entender lo que sucede y actuar desde ese punto de vista.

En esta estructura, el territorio ya no es un fondo, sino un componente fundamental de la experiencia. La práctica docente no se desarrolla sin tener en cuenta el contexto; por el contrario, mantiene un diálogo permanente con el mismo. El maestro no sólo transmite conocimientos, sino que también observa el entorno y lo incorpora a su enseñanza. En ese recorrido el aprendizaje deviene una vivencia situada, el conocimiento se construye teniendo en cuenta la vida que rodea a la escuela.

De la misma forma, la conciencia del docente se describe como una conciencia contextualizada, que se distingue por las relaciones específicas, situaciones materiales y experiencias compartidas. No es esta forma de conciencia abstracta o universal; es una manera de estar en el mundo que se forma a través de nuestras interacciones entre nosotros. Por eso la educación no es una actividad individual, sino una práctica colectiva arraigada en redes y comprometida con la vida territorial.

Además de ser categorías impuestas, los núcleos del análisis son elementos

permanentes de la experiencia: el compromiso ético que está en la base de la práctica; la adaptación a un entorno como forma de respuesta a la realidad; la perseverancia ante la adversidad; el enraizamiento en la comunidad como fuente de sentido; la proyección más allá del tiempo inmediato. Estos núcleos no actúan de manera independiente: más bien dialogan entre sí en esta estructura; ahí es donde la educación adquiere sentido más allá de sus expresiones.

En este contexto, el acto de enseñar en el entorno rural puede ser considerado un ejercicio de resistencia, no en cuanto a enfrentamiento, sino a la constancia por no renunciar al acto educativo. En este contexto, la enseñanza implica mantener la posibilidad de aprender aunque las circunstancias no lo garanticen. Es una forma de mantenerse, de resguardarse, de no rendirse frente a la falta de recursos o la indiferencia institucional. En esa continuidad, la educación continua, siendo un espacio de dignidad, oportunidad y encuentro.

Por último, la reducción eidética posibilita entender que educar en el campo no se limita a enseñar, sino que también significa convivir con otros seres humanos en el mundo mediante una relación que supone estar presentes, cuidar y asumir responsabilidades de forma colectiva. Es una práctica que se realiza en la vida diaria; sin embargo, tiene una profundidad que no puede abordarse solo desde el punto de vista técnico. Siguiendo este enfoque, la educación rural se presenta como un método para mantener la vida en común mediante la enseñanza, en el cual, a pesar de las dificultades, la conexión educativa continúa siendo un espacio desde donde es factible proteger la dignidad e implementar perspectivas optimistas.

Vocación y compromiso ético

La dimensión existencial, ontológica y moral del docente rural es el primer núcleo eidético que se identifica en la reducción fenomenológica. Ese eje no se presenta como una incorporación teórica sino como el punto de vista desde donde los profesores entienden lo que hacen. En sus relatos la enseñanza no sólo cumple funciones o sigue reglas sino que se vive como una forma de estar en el mundo. Existen convicciones que

no siempre son expresadas, pero que subyacen a la práctica. Como señala Van Manen (2016), el acto pedagógico es una manifestación de interés moral por el otro, una forma de estar presente que compromete al hombre en su totalidad.

La interpretación fenomenológica de las narrativas revela que esta vocación no está limitada a lo afectivo o a la actitud emocional hacia el alumno. No, más bien es una intencionalidad que guía la acción y que se manifiesta en lo cotidiano. Los profesores no sólo deben transmitir conocimiento sino que son personas que están implicadas en lo que les pasa a sus alumnos. La educación se da como una respuesta ante algo que le llama la atención, una manera de asumir responsabilidades más allá de lo que exige el rol. En este sentido, la vocación no se adelanta a la práctica, se va construyendo y renovando con cada encuentro.

En el transcurso de la reducción eidética las expresiones que antes parecían aisladas comenzaron a repetirse; en realidad eran una sola forma de entender la enseñanza. “Esto no tiene horario”, “ser maestro aquí es ser parte del pueblo”, “enseñar es una forma de vivir” son frases que no son sólo simples declaraciones individuales, sino que representan un orden más extenso. En ellas se ve la unidad entre el ser y el hacer, y la identidad no se separa de la práctica. En la línea de Van Manen (2016), este modo de asumir la educación puede ser visto como una corporeidad moral, en la que lo personal y lo profesional se funden en una misma experiencia.

La dimensión ética de este núcleo se hace más explícita cuando se vincula con las condiciones en las que se realiza la práctica. La falta de compañía, la precariedad y la distancia no surgen como razones para abandonar todo, sino como circunstancias que generan tensión mientras refuerzan el compromiso. Los maestros no describen estas condiciones desde la queja, sino desde la necesidad de ofrecer una respuesta. En este contexto, la responsabilidad no está sujeta a que las circunstancias sean propicias. Como lo propone Van Manen (2016), es una relación pedagógica que se mantiene a partir de la conciencia del docente, independientemente de lo que el contexto asegure.

También, en las narrativas, se puede percibir una conciencia de alteridad que

recorre la práctica. No se ve al estudiante como un mero receptor, sino como alguien con quien se establece una conexión significativa. Por estar conocedores de su entorno, sus dificultades y experiencias pasadas, los docentes establecen desde allí su método de enseñanza. Todo esto da lugar a la construcción de formas de acompañamiento que no se reducen al aula: escucha, guía, presencia, en situaciones que van más allá de la academia. Desde el punto de vista fenomenológico, esta conducta puede ser entendida como una intencionalidad que tiene que ver con el otro y cuyo objetivo es enseñar.

Este compromiso también está dirigido hacia la comunidad y el territorio. Los profesores no son vistos como elementos ajenos, sino como miembros de una red social a la que pertenecen. En sus relatos, la escuela es un componente de la vida comunitaria y no está separada de ella. La educación también conlleva comprometerse, entender las dinámicas del ambiente y asumir una posición en ellas. En esta línea, la vocación está relacionada con un tipo de arraigo en el que la labor pedagógica se transforma en una manera de proteger y mantener lo que sucede en el territorio.

Durante el análisis, también se puede observar una reflexión continua sobre la práctica individual. Además de realizar acciones, los maestros las examinan y las modifican. Esta reflexión no siempre se plantea en forma teórica, pero está implícita en la forma de decidir e interpretar lo que pasa en el aula. Como una forma de tacto en términos pedagógicos, siguiendo la definición de Van Manen, se podría entender una sensibilidad que guía las acciones y que busca conservar la coherencia entre pensamientos, emociones y actos.

En pocas palabras, la vocación y la ética no son rasgos añadidos, sino los elementos que hacen que la labor docente perdure en estas condiciones. No es algo que se proclama, sino que se vive en la práctica docente misma. En la educación rural, la vocación se expresa en cómo interactuamos con los demás y el compromiso se muestra en la constancia en el trabajo, incluso cuando las circunstancias son adversas. Es allí donde se percibe la potencia del fenómeno: en una ética que no se impone, sino que persiste.

Adaptación didáctica al contexto rural

En los relatos, el núcleo eidético de la adaptación didáctica al entorno rural no surge como un plan premeditado, sino que se desarrolla durante el transcurso de la clase. Los profesores no discuten sobre la implementación de métodos, sino acerca de cómo solucionar con los recursos disponibles, adaptar y actuar de acuerdo a lo que cada día trae consigo. En este sentido, la educación se vuelve necesariamente contextual. No se trata de poner en práctica técnicas, sino de actuar desde una sensibilidad que responde a la circunstancia, como sugiere Van Manen (2016). Por esta razón, la didáctica rural no se ajusta a modelos rígidos; va formándose en el vínculo con el ambiente y con los alumnos.

Al analizar más a fondo las narrativas, se advierte que la flexibilidad no es un atributo adicional sino el modo en que se sustenta la enseñanza. Los profesores no hablan de aulas equipadas, sino de contextos donde escasea todo y, aun así, se da la clase. El campo, el río, las carreteras, todo ello sin pedir permiso, se integra en la práctica: la clase está llena. No como adorno, sino como parte de la educación. Lo que se nota en esa acción es la habilidad de convertir la experiencia en método, contenido y significado al mismo tiempo, algo a lo que Van Manen (2016) se refiere como tacto pedagógico.

Además, se puede notar que esta adaptación tiene un vínculo diferente con el currículo. Los maestros no lo desatienden, aunque tampoco lo cumplen rigurosamente. Lo transforman en otro idioma, lo reorganizan y lo combinan con las vivencias de los alumnos. La experiencia de campo, el entendimiento del territorio y los conocimientos y acciones comunitarios se combinan con el saber académico. La educación deja de ser una línea recta para transformarse en un cruce. En ese momento, la "pedagogía del tacto" de Van Manen (2016) se expresa en decisiones concretas acerca de qué vale la pena enseñar ahora y de qué manera.

En las narraciones, se manifiesta con fuerza la necesidad de ajustar la clase sobre la marcha. La improvisación tiene lugar, pero no como desinterés, sino como respuesta.

Las dinámicas nuevas surgen, el clima cambia y los estudiantes no asisten; el profesor tiene que adaptarse a estas circunstancias. Sin embargo, eso no quiere decir que se actúe sin rumbo. Hay un saber que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo y que permite tomar decisiones en el presente. Esto puede ser entendido, desde la perspectiva fenomenológica, como una intencionalidad en acción en la que el docente orienta sus acciones a partir de un entendimiento profundo del contexto.

Ese ajuste está vinculado con una manera de conocimiento que no se menciona siempre: el saber fundamentado en la experiencia. Los profesores no se basan en teorías, sino en lo que han experimentado en la práctica. Revisan, corrigen e intentan de nuevo. En este sentido, la didáctica no es algo que se aplica, sino algo que se crea al mismo tiempo que se enseña. Para Van Manen (2016) el conocimiento pedagógico no queda en lo teórico sino que se hace explícito en la forma de actuar del maestro y en su forma de responder a cada situación. Otra cuestión que aparece es la manera de vivir el tiempo y el espacio. La escuela no trabaja aislada, está vinculada con lo que pasa en el territorio. Los maestros van ajustándose los horarios, cambian de ritmo, van incorporando actividades según la dinámica de la comunidad. No abandonan la organización, sino que la transforman. La educación no es un mandato en la vida, sino un acompañamiento al crecimiento. Y en ese movimiento está el potencial.

En esa dinámica hay un lugar importante para la cooperación. Los maestros se prestan ayuda, comparten lo que tienen y cooperan los unos con los otros. Las familias también cooperan dando a menudo lo que tienen. No sólo se trata de una solución a la falta de recursos, sino también de un procedimiento para preservar el aprendizaje colectivo. Aquí, la práctica se convierte indudablemente en relacional, como sostiene Van Manen (2016): es una acción que no se lleva a cabo solo, sino con otros.

Finalmente, la adaptación didáctica muestra algo más que un método de resolución de problemas. No son solo estrategias el convertir el ambiente en aula, enseñar en espacios no convencionales y crear con lo que hay. Son formas de confirmar que la educación no se detiene. En este contexto, esta adaptación no es simplemente técnica; consiste en mantener la enseñanza a partir de la experiencia. En esencia, es

una manifestación de ese tacto pedagógico al que se refiere Van Manen (2016), un modo de reaccionar con humanidad ante lo que la realidad requiere.

Resistencia ante la precariedad institucional

Una de las estructuras más importantes y fundamentales del fenómeno docente rural es el núcleo eidético de resistencia ante la precariedad institucional, ya que muestra cómo, en condiciones de vulnerabilidad institucional, abandono estatal y carencia material, se fortalece y se expande la conciencia pedagógica. La fenomenología de la práctica (Van Manen, 1997, 2016) nos dice que la enseñanza es una acción siempre situada donde el profesor responde a las exigencias del mundo vivido desde su sensibilidad ética y su tacto pedagógico. Desde este punto de vista la resistencia no es solo una reacción a los problemas sino también una forma de intencionalidad pedagógica: una forma deliberada de salvaguarda del acto educativo aun cuando las condiciones externas parezcan desfavorables.

La reducción eidética probó que esta resistencia no tiene lugar solo en una sola ubicación, sino que transcurre a través de varios niveles al mismo tiempo. Las condiciones materiales son las que son: escasez de recursos, rutas difíciles y lugares que no siempre están en buen estado. No obstante, lo que revelan las narraciones no es una práctica estática, sino más bien una que se ajusta y busca la forma de seguir. Los profesores no se comunican a través de quejas, sino por medio de lo que hacen cuando deben resolver. Modifican, generan, improvisan. No como algo extraordinario, sino como un elemento de su rutina diaria. Y en este procedimiento se encuentra lo que menciona Van Manen: tomar decisiones con lo que existe, sin perder de vista lo que se está haciendo.

La situación cambia de escala si se tiene en cuenta lo relacional. No es solo el docente quien mantiene la escuela aquí. Los vecinos, las familias y otros maestros se presentan. No como un soporte eventual, sino como una parte fundamental de la dinámica. Las mingas, las contribuciones y la colaboración recíproca no son algo extraordinario; son lo que hace posible que esto funcione. Como resultado, la educación

deja de ser un proceso que ocurre en el aula para convertirse en uno que perdura entre múltiples individuos. En ese lugar, la escuela continúa viva gracias tanto al maestro como a quienes se encuentran alrededor de él.

Luego está ese plano más difícil de identificar, pero que se hace evidente en lo que dicen. Cuando dicen cosas como “la escuela no se cierra mientras haya un niño con ganas de aprender” «sic» o “enseñamos, aunque falte todo, porque nuestra presencia ya es educación” «sic», no están adornando el discurso. Están diciendo desde dónde se paran. No es obligación, es decisión. Es una forma de entender la docencia que no depende de que todo esté bien. Y en eso se reconoce claramente lo que Van Manen (2016) llama una pedagogía del cuidado: sostener al otro, incluso cuando no hay condiciones.

Asimismo, la resistencia que enfrenta la práctica docente no se presenta como una reacción irresponsable o puramente reactiva ante las dificultades. Por el contrario, los relatos muestran una práctica continua de reflexividad, en la que los profesores cuestionan su propia acción, la modifican y le dan un nuevo significado según las circunstancias específicas en las que trabajan. No solo necesita soluciones prácticas el desafío, sino que también requiere de una posición ética en relación con lo que significa la enseñanza. En ese escenario, no aparece la resignación, sino más bien una forma de reafirmarse: seguir enseñando sigue siendo importante, incluso en situaciones difíciles.

Así se crea un vínculo especial con el tiempo. Los docentes reconocen que los cambios estructurales no suceden de forma inmediata, sino que son graduales y, en muchas ocasiones, inciertos. No obstante, esta consciencia no frena la práctica, sino que la ubica dentro de una lógica de persistencia continua. En esta dirección, la educación se presenta como una forma de espera activa donde el presente no es ignorado, sino experimentado con la seguridad de que puede surgir algo. En esta dirección, educar también significa proteger las oportunidades futuras y mantener la visión de lo que aún no ha sucedido, incluso si las circunstancias actuales parecen restringirlo.

Por último, lo que se percibe no es una resistencia idealizada o heroica. Es más

sencillo y más potente: seguir. Seguir con la instrucción, seguir con la apertura de la escuela y seguir proporcionando soporte. No porque sea fácil, sino porque se considera necesario. Y en esa supervisión, la enseñanza rural manifiesta su naturaleza: no se rinde ante las adversidades, sino que encuentra la manera de continuar en ellas.

Comunidad y territorialidad

La enseñanza rural no puede ser considerada una práctica que se pueda aplicar en cualquier entorno sin perder su significado, como se observa en el núcleo eidético de territorialidad y comunidad. Lo que sucede en la escuela está muy vinculado con el lugar donde tiene lugar. La enseñanza no solo ocurre en un territorio, sino que es el mismo el que la moldea. Según la fenomenología de la práctica de Van Manen (1997, 2016), la enseñanza significa vivir en un mundo con otros; y en este caso, ese mundo tiene unas condiciones, unos ritmos y unas relaciones que son esenciales. La práctica no está sitiada por el territorio y la comunidad; al contrario, éstos la atraviesan, la sostienen y la configuran desde su interior.

En los relatos de los profesores, la escuela aparece como una parte constitutiva de la vida del lugar. No se presenta como un lugar aislado, sino que es parte de la rutina diaria. Los profesores no están usando una metáfora cuando la llaman “el corazón del pueblo”, sino que están describiendo una realidad, ya que es el lugar donde se concentran los encuentros, tensiones, resoluciones y celebraciones de la comunidad. Dentro de este contexto, el maestro no es un individuo externo, sino que forma parte de él, desempeñando un papel activo y reconocido. Se practica directamente con el vínculo, no aparte de él.

La reducción eidética hizo posible entender que el territorio no se percibe como un fondo neutro. Emerge con una carga de historia, de memoria y de sentido. Valoramos cómo los profesores no concretan abstractamente su enseñanza pero sí a través de lo que les ofrece su entorno y que a este le demanda. Todo lo que rodea a la experiencia educativa, como las vías, los cultivos, los ríos y el clima, se incluye en ella. La relación que se establece evidencia lo que Van Manen (2016) propone como un estar pedagógico

en el mundo: una manera de situarse en la cual el ambiente no es decorativo, sino que es un elemento activo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La comunidad, por su parte, no se ve como un añadido, sino como una condición para que la escuela sea posible. Los relatos demuestran que la educación se basa en la colaboración de los demás. Las familias, las autoridades locales y los vecinos participan de diferentes formas, no como una contribución puntual, sino como parte de un proceso conjunto. La educación dejó de ser una actividad individual para convertirse en una actividad colaborativa. Desde el punto de vista fenomenológico, esto aporta valor al significado de la acción pedagógica: la enseñanza es parte de una relación que permite la existencia de la escuela.

En este escenario el maestro tiene un lugar determinado: no sólo enseña contenidos sino que también traduce mundos. Entrelazar los saberes académicos con los saberes vividos en la comunidad, conectar lo aprendido en la escuela con lo que ocurre en el entorno geográfico. No es una operación técnica, es una práctica interpretativa continua. El profesor decide qué enseñar, cómo mezclarlo y cómo presentarlo para que sea entendido sin perder su significado. En ese acto, actúa como mediador, pero no de manera abstracta; en cambio, lo hace dentro de un contexto particular, atendiendo a las demandas del medio.

También se manifiesta con firmeza una dimensión emocional que no es secundaria. Los docentes se comunican a partir de una relación con el entorno, las personas y la vida que envuelven a la escuela. No es únicamente un trabajo, sino también una manera de ser parte de algo. Se puede observar esa pertenencia en la forma en que participan y se involucran más allá del salón de clases. Para ser maestro rural no basta con trabajar en el campo, sino que también es necesario residir en la zona. Y ese estar transforma la práctica, otorgándole un significado que va más allá de lo institucional. En este mismo nivel, la territorialidad toma una importancia ética. Educar no solo es preparar alumnos, sino también respaldar algo de la vida en común. La escuela se transforma en un espacio que protege lo que podría perderse y conserva la continuidad, en situaciones marcadas por adversidades. Los docentes están al tanto de eso. No lo expresan de

manera abstracta, pero sí lo utilizan en la práctica. Educar, más allá de mantener la comunidad, significa apoyarla en sus procesos y evitar que se desintegre por completo.

La reducción eidética, al final, señala que este núcleo no es simplemente otro componente; es el sitio en el cual los demás componentes adquieren sentido. Este punto de referencia es fundamental para comprender la resistencia, la creatividad y la vocación. La educación rural no solo se realiza en el aula, sino también en la casa del estudiante, durante la conversación cotidiana y en el camino. El maestro no solo enseña, sino que vive en ese mundo con otros. Y es de esa manera de vivir donde la práctica educativa se vuelve profunda, no como teoría, sino como experiencia vivida.

La comunicación pedagógica como experiencia relacional

Un aspecto emergente de las narrativas docentes fue la profunda práctica relacional y comunicativa de la pedagogía rural. Los educadores informaron la relevancia de desarrollar ciertos tipos de diálogo, escucha, tutoría y apoyo para permitir que los estudiantes permanezcan en la escuela.

La comunicación pedagógica no era solo alguna transacción verbal de contenidos; era una experiencia de reconocimiento humano. En la misma línea, los participantes indicaron que enseñar en la ruralidad implica leer entre silencios, comprender dinámicas familiares multifacéticas y construir vínculos emocionales que pueden fortalecer la confianza y el compromiso del estudiante.

Así, el paradigma del acto comunicativo configura una mediación fundamental para la práctica pedagógica rural, ya que permite que la tríada docente-estudiante-comunidad se construya a partir del establecimiento de un significado compartido. La ética del lenguaje pedagógico adopta una base local fundamentada en la ubicación física que excede con creces el tipo de “enseñanza” académico tradicional.

Trascendencia pedagógica y sentido existencial de la docencia rural

El núcleo eidético de la trascendencia pedagógica y el sentido existencial

posibilitan entender la enseñanza rural como una vivencia que va más allá de lo técnico y se desarrolla en un tipo de existencia situada. De acuerdo con la fenomenología de la práctica de Van Manen (1997; 2016), enseñar no se trata solamente de aplicar procedimientos, sino que implica compartir el mundo con otros desde una perspectiva pedagógica particular. En este momento, la trascendencia no tiene que ver con lo abstracto, sino con la forma en que el maestro encuentra sentido en su trabajo cotidiano. En consecuencia, la enseñanza se define como una práctica que conecta la vida, la responsabilidad y estar presente en circunstancias en las que educar también implica sostener.

Los relatos indican que esta experiencia no se vive como un trabajo, sino como una orientación necesaria, que se manifiesta en expresiones como "dejar huella", "sembrar futuro" o "realizar algo que trascienda lo personal". Estas expresiones no se limitan al presente, sino que trascienden con una intención que abarca el futuro. Desde el punto de vista fenomenológico, esto significa que la conciencia de los maestros está centrada en aquello que aún no existe, pero cuya potencialidad está contenida en el proceso educativo. En esta línea, la educación no se limita a crear aprendizajes inmediatos; más bien, se define como un método para intervenir en la continuidad de la vida del otro.

La reducción eidética hizo posible que se descubriera que esta trascendencia aparece, al principio, en el ámbito personal como un cambio del propio educador. Los participantes no se muestran como individuos que sostienen una práctica constante, sino como seres humanos que son influenciados por la misma. Les exige reevaluar sus decisiones, afrontar sus limitaciones y ajustar su perspectiva del mundo. Según Van Manen, la pedagogía auténtica transforma tanto al educador como al educando, pues el vínculo con el otro produce una conciencia más profunda de la situación en el mundo.

El nivel de profundidad que tiene el encuentro pedagógico en términos intersubjetivos es la manifestación de la trascendencia. Los maestros encuentran el sentido de su trabajo en circunstancias donde una palabra, un gesto o una forma de apoyo tienen un impacto en la vida del estudiante. No son efectos que se pueden medir,

sino cambios que se aprecian en la relación. La pedagogía, según propone Van Manen (1997, 2016), supone la habilidad de "tocar" la vida de los demás a través del tacto pedagógico, sin forzar ni coaccionar. En este nivel, el maestro rural se reconoce como una presencia importante en la trayectoria del alumno, hallando en esta conexión un sentido concreto.

La trascendencia está relacionada, en el ámbito ontológico-comunitario, con la permanencia simbólica del territorio. Los maestros saben que su labor no solo está dirigida al individuo, sino que también incide en la preservación de la vida comunitaria. La declaración "Si la escuela se pierde, se pierde el pueblo" no es una hipérbole, sino más bien un compendio de una comprensión contextual que entrelaza la educación con la existencia de una comunidad. La educación es mantener los saberes, las formas de vida y cooperar para la continuación del mundo que habitamos. En esta fase, la educación rural adquiere un carácter ontológico, ya que interfiere en el mantenimiento de la comunidad a través del tiempo.

La reducción eidética también evidenció que esta trascendencia se revela en prácticas concretas que surgen de manera reiterada en los relatos. Acudir a la escuela en condiciones difíciles, improvisar cuando no hay recursos o asistir a alumnos que atraviesan circunstancias difíciles son actividades cotidianas y no se consideran extraordinarias. Estas acciones recogen un objetivo que conjuga responsabilidad, sensibilidad y atención. La fenomenología nos indica que la práctica docente no está en un nivel ideal, sino que se trasciende a través de la manera en que se comporta en el mundo y cómo lleva el proceso educativo a pesar de las adversidades.

Esta es una cualidad central de este núcleo: la relación entre lo temporal y lo trascendente. Los maestros rurales saben de un porvenir que quizá no se llegue a concretar, pero que para ellos tiene valor. Los maestros hablan de la siembra, de dejar algo que perdure, de cooperar en procesos que se extienden más allá de su presencia inmediata. Esta dirección crea una esperanza no basada en garantías, sino en el querer actuar de acuerdo con lo posible. En esta línea la trascendencia se conecta con un tiempo abierto, donde el presente es un espacio para proyectarse hacia un futuro que se

construye por medio de acciones.

En resumen, los niveles en los que se consigue una comprensión más profunda de la enseñanza rural son el sentido existencial y la trascendencia pedagógica. La enseñanza no solo supone ejercer una función, sino que además es un método para encontrarle sentido a la propia vida en términos de los demás. El maestro rural no se limita a dar clases, sino que también interviene en procesos de transformación que ayudan a la comunidad a perdurar. En esta experiencia, la docencia se muestra como una actividad ética, situada y profundamente humana, en la que el acto educativo se extiende más allá de lo inmediato hacia la creación de significado y futuro.

Tabla 9

Núcleos eidéticos del fenómeno docente rural

Núcleo eidético	Descripción esencial	Dimensión del sentido
Vocación y compromiso ético	La docencia rural se vive como una forma de ser y habitar el mundo pedagógicamente. En lo educativo, la vocación es vista como una disposición al cuidado del otro y al deber de lo responsable, lo que es a la vez la base ética de la práctica pedagógica. La visión de la fenomenología pedagógica explica la relación educativa como una vivencia ética por la cual se acepta al otro como sujeto (Van Manen, 1998). Según Freire (1972) en educación existe una responsabilidad moral que apunta a la necesidad de liberación y dignificación de las personas.	Ético–existencial
Adaptación didáctica al contexto rural	La enseñanza se configura como una práctica situada, flexible y creativa que emerge de la relación entre el docente y el contexto en el que desarrolla su labor. En este sentido, el maestro transforma el entorno, los materiales disponibles y las condiciones del territorio en oportunidades pedagógicas significativas, construyendo un saber práctico que se nutre de la experiencia cotidiana. Esta comprensión de la práctica educativa se vincula con la idea de aprendizaje situado y con la concepción de la pedagogía como acción contextualizada en la vida real de los estudiantes (Dewey, 1938; Vygotsky, 1978).	Pedagógico–creativo
Resistencia ante la precariedad institucional	La adversidad se resignifica como espacio de posibilidad y sentido dentro de la experiencia docente rural. Frente a contextos caracterizados por limitaciones institucionales y desigualdades estructurales, los docentes sostienen el acto educativo mediante prácticas de resiliencia pedagógica y compromiso con el derecho a la educación. Desde una perspectiva crítica, la educación puede comprenderse como una forma de resistencia frente a las condiciones que reproducen la exclusión social (Freire, 1972; Giroux, 1990). En este marco, la persistencia del docente rural adquiere una dimensión	Sociopolítico–práctico

Núcleo eidético	Descripción esencial	Dimensión del sentido
	sociopolítica vinculada con la defensa de la educación como bien público.	
Comunidad y territorialidad	La docencia rural se desarrolla en un entramado de relaciones comunitarias que configuran el sentido de la experiencia educativa. El profesor desempeña un papel de mediador cultural entre la escuela, la comunidad y el territorio, superando la mera divulgación de contenidos. En la fenomenología existencial, se sostiene que el ser humano es un ente interconectado. En el ámbito rural, la práctica de la enseñanza está relacionada con las memorias, identidades y dinámicas sociales locales, lo que robustece el vínculo entre educación, comunidad y cultura.	Cultural–comunitario
Trascendencia pedagógica y sentido existencial	Enseñar se concibe como una forma de realizarse como persona y como una actividad orientada hacia el futuro de los alumnos y de la comunidad. En la experiencia docente en zona rural la acción pedagógica se torna fundamental, puesto que va más allá del momento inmediato, colaborando en el desarrollo de individuos que pueden cambiar su realidad. La fenomenología entiende que la experiencia del ser humano se da siempre en relación con una temporalidad que es una combinación del pasado, del presente y del futuro (Husserl, 1982). En este panorama, la educación se transforma en un acto que va más allá de la instrucción y se enfoca en edificar oportunidades de vida para las generaciones futuras.	Trascendental–ontológico

Nota. Elaboración propia (2025) a partir del análisis fenomenológico de las entrevistas realizadas a docentes de la Institución Educativa Rural Puerto López.

Figura 11

Estructura eidética del fenómeno docente rural



Nota. Figura elaborada por el autor siguiendo los lineamientos de la fenomenología de la práctica, donde las estructuras eidéticas se organizan como componentes esenciales derivados de la reducción reflexiva y de la descripción de las experiencias vividas, en coherencia con las orientaciones metodológicas propuestas por Van Manen (1997, 2014, 2016).

Reducción reflexiva del fenómeno docente rural

La reflexión crítica sobre el fenómeno de la docencia en el ámbito rural no añade un nuevo momento al análisis, sino que supone una vuelta más rigurosa a lo ya revelado, con el objetivo de entender cómo esas estructuras cobran significado en la conciencia del maestro. Si bien la reducción eidética permitió hacer el contraste entre patrones en la experiencia, interesa aquí cómo se experimentan, o más bien cómo se conservan y orientan en la práctica esas regularidades. No es añadir nuevas categorías, sino profundizar más en lo encontrado, reflexionando en la manera en que la ética, la territorialidad, la creatividad y la esperanza se entrelazan en una conciencia comprometida con su acción concreta y no abstracta.

En este punto, el análisis se dirige hacia la comprensión del educador sobre su propia práctica, más que hacia lo que manifiesta o ejecuta visiblemente. La reducción reflexiva es volver a la experiencia, no para reproducirla sino para interpretarla desde dentro. De este modo se permite captar que la acción pedagógica no resulta de una suma de determinaciones individuales, sino una construcción que tiene como objetivo la tarea del docente. Las condiciones contextuales, materiales, históricas y relacionales no se eliminan en ese movimiento; no obstante, dejan de ser meras limitaciones para transformarse en un elemento importante que orienta la práctica.

La fenomenología hermenéutica no se limita, por lo tanto, a describir conductas; su propósito es comprender la experiencia en toda su complejidad. Por ende, la educación en el campo aparece como un modo de vida que se desarrolla en conexión con un territorio, una comunidad y unas condiciones que no pueden ser ignoradas. La enseñanza no se limita a impartir conocimientos, sino que es una manera de interactuar con otros, en la cual cada acción está impregnada de decisiones que tienen un valor ético. En este nivel, el acto pedagógico se define como un gesto que integra responsabilidad, cuidado y conocimiento, fusionando dimensiones que no pueden ser desarticuladas sin empobrecer la comprensión del fenómeno.

La primera dimensión que surge es la conciencia intencionada del profesor rural. No se establece por lo que se conoce sino por la dirección que da a su práctica. El maestro es receptivo con el otro, con el alumno en particular y con la comunidad a la que éste pertenece. No es una regla abstracta, sino una forma de conciencia que se va formando a través de las relaciones. En este sentido, la enseñanza se plantea como un acto de reconocimiento y no de control. No sólo el profesor tiene que transmitir contenidos sino que tiene que enfrentarse a otros, lo que define su manera de actuar.

Esa intención no es un pensamiento, sino que nace de la necesidad de coherencia entre pensamientos y acciones. Los maestros no describen su trabajo como una actividad mecánica, sino una práctica en la que tienen que responder constantemente a lo que ocurre. Esta exigencia añade una dimensión reflexiva esencial para la enseñanza, y no es una dimensión opcional. En situaciones de precariedad, esta coherencia se hace

más densa porque enseñar significa sostener una práctica que no siempre cuenta con las condiciones necesarias. Bajo estas condiciones, la enseñanza es también una forma de resistencia, si bien no es declarativa, sino práctica.

La práctica pedagógica está orientada por la segunda dimensión, el horizonte de sentido. Los maestros no actúan espontánea o al azar, sino que sus acciones se derivan de un entendimiento desarrollado a partir de la experiencia que tienen. Este horizonte no siempre se expresa de manera teórica, pero sí se ve en la forma en que estructuran su acción. La educación no se basa en aplicar un programa, sino en educar a los alumnos de una forma más integral. El conocimiento deja de ser un fin en sí mismo, para relacionarse con la capacidad de cambiar la vida, tanto a nivel individual, como colectivo.

Esta situación adquiere particularidad en el ámbito rural, en tanto la educación no puede ser separada de la vida del territorio. Los profesores entienden que el aprendizaje adquiere significado cuando las cuestiones académicas se relacionan con las experiencias de la comunidad, no como un hecho puntual, sino como una pieza clave del proceso educativo. La conciencia pedagógica, en este contexto, tiene como objetivo establecer un diálogo entre los saberes universales y los locales, generando de esta manera una práctica situada. El horizonte de sentido no se manifiesta como una abstracción, sino como la consecuencia de las tensiones que surgen entre lo cotidiano y lo institucional, entre la tradición y el cambio, así como entre las expectativas generales y las necesidades específicas.

La tercera dimensión que se presenta en esta reducción reflexiva tiene que ver con la relación entre el yo docente, la comunidad y el territorio. El maestro rural no es visto como un individuo solitario, sino como una conciencia que se forma a través del intercambio con otras personas. Su identidad profesional se forma a través de la interacción con las familias, los estudiantes y las actividades comunitarias, donde el reconocimiento mutuo es fundamental. En este contexto, se entiende la práctica pedagógica como una experiencia intersubjetiva. Además, en esta, educar consiste en aprender de la comunidad, validar su conocimiento y conectarlo con el proceso educativo sin quitarle su sentido.

La relación con el territorio no responde sólo a una cuestión espacial. El territorio es el lugar donde tiene lugar la práctica, pero también el lugar desde donde se mira”. Nada más gratificante que aprovechar el texto situado en el conocimiento de los paisajes, de la tierra, de las historias del propio acervo de cada uno, de los recuerdos. Ese conocimiento de la realidad territorial define la obligación de los profesores, no solamente pedagógica sino también moral; el profesor sabe que forma parte de una red que se debe conservar y sostener. La enseñanza en este nivel supone mantener relaciones, consolidar identidades y ayudar a que un mundo compartido perdure.

La experiencia del tiempo en la educación rural está relacionada con la cuarta dimensión. La temporalidad, en la que el pasado, el presente y el futuro están interconectados, es reconocida por medio del análisis fenomenológico. El pasado se encuentra reflejado en los hábitos culturales y en la memoria de la colectividad. En la reunión educativa se vive el presente, se vive cada día y, el futuro está en los alumnos, vistos como portadores de continuidad. Esta disposición no temporal no se dirige a la inmediatez, sino a una forma de permanencia donde los procesos de enseñanza forman parte de un marco más amplio, que va más allá del momento de la lección.

Esta reflexión reducida puede leerse como una forma de vida, la educación rural, que articula componentes éticos, relacionales y simbólicos. No sólo se trata de enseñar contenidos sino de crear contextos donde el aprendizaje se relacione con las experiencias humanas. El profesor no sólo enseña sino que ayuda a crear medios significativos para que el otro pueda reconocerse. Por consiguiente, la práctica pedagógica articula tensiones que el contexto, la comunidad y el aislamiento le imponen, las potencialidades y las limitaciones, dando lugar a una experiencia en la que cada acción adquiere un significado más allá de lo inmediato.

En esta fase interpretativa, el fenómeno de la enseñanza rural se plantea como un conjunto de significados que entremezclan componentes éticos, comunitarios, emocionales y epistemológicos. Cuando el maestro reflexiona de forma consciente, centra su práctica hacia el otro, construye una pedagogía orientada a la atención, opuesta a las actitudes de desconexión e indiferencia. No es una simple función de

enseñanza, es un proceso que transforma las relaciones entre las personas, donde la relación pedagógica se convierte en una condición para dar sentido a contextos de múltiples retos.

En síntesis, la reducción reflexiva contribuye a entender la enseñanza rural como un proceso que vincula de forma significativa la conciencia, el territorio y la comunidad. El docente es un individuo que se manifiesta como alguien que actúa, da una interpretación y resignifica su labor en contextos específicos, manteniendo el proceso de enseñanza a pesar de las restricciones. En este escenario, educar significa resistir, acompañar y crear. Esto establece una forma de vida pedagógica en la que la educación sigue siendo un área relevante, incluso en situaciones donde su permanencia no está garantizada.

Configuración del horizonte de sentido en la práctica pedagógica

No se puede limitar la práctica pedagógica en el campo a una lógica instrumental sin perder lo que la caracteriza. En esta, la enseñanza no se muestra como una implementación de contenidos, sino como un modo de preservar el sentido en circunstancias que no lo garantizan. Lo educativo se dirige hacia un ámbito donde lo comunitario, lo ético y lo afectivo se entrelazan de tal forma que no es posible diferenciarlos claramente. El profesor no trabaja en un escenario preestablecido; por el contrario, al actuar todos los días, va generando posibilidades que previamente no existían. En ese movimiento, la educación no solo genera aprendizaje, sino que también sostiene de manera tangible que vale la pena mantener la experiencia humana, incluso en tiempos difíciles.

No se puede explicar esa forma de enseñar a partir de la obediencia a las directrices, sino desde una mayor involucración con lo que sucede en la práctica. El maestro rural no se comporta como alguien que aplica, sino como una persona que es atravesada por lo que hace. Su labor considera trayectorias personales, interacciones en la comunidad y maneras concretas de comprender el mundo, lo que genera una práctica indivisible en cuanto a funciones. En este contexto, la educación no se restringe al salón

de clases ni al tiempo escolar; incluye todos los ámbitos de la vida. No solamente está en juego el contenido, sino también la forma en que el profesor se sitúa frente al otro y a las circunstancias que hacen posible ese encuentro.

El territorio no se presenta solo como un simple telón de fondo, sino como lo que brinda profundidad a la experiencia educativa. Las actividades diarias, los tiempos pasados en el campo y las excursiones: todo lo que se lleva a cabo de alguna manera se incorpora a la educación. La escuela no se cierra en sí misma, sino que se abre, se conecta, permite la incidencia de los sucesos externos. El profesor no “utiliza” el entorno como recurso, enseña desde él, en un vínculo donde lo vivido y lo aprendido se van impregnando uno en otro. En este cruce el conocimiento se vuelve cercano y ya no distante, pues está ligado a lo que los alumnos identifican como su mundo.

En ese sentido, enseñar es interpretar y no sólo transmitir. El maestro rural no se encuentra con individuos abstractos, sino con vidas concretas que hay que leer con cuidado. El trabajo pedagógico consiste en aprender a moverse en ese terreno donde los gestos, los silencios y las ausencias dicen tanto como las palabras. Cada decisión no se ajusta a un modelo preestablecido sino a lo que va descubriendo la situación. La educación se convierte así en un ejercicio de adaptación permanente donde comprender al otro es tan importante como el contenido a desarrollar. La práctica se fundamenta en esa lectura contextual que no es totalmente predecible.

A partir de ese momento, la enseñanza adquiere un matiz ético que no necesita ser declarado para existir. El profesor trabaja no solamente para alcanzar objetivos, sino también para asistir a otros en un entorno donde frecuentemente no hay más recursos disponibles. La escuela se convierte en un sitio donde algo persiste, donde no todo se detiene. Enseñar, en ese marco, también constituye una manera de no dejar atrás. No como un gesto heroico, sino como una persistencia diaria en la que cada diálogo, cada lección y cada esfuerzo mantienen un espacio abierto que podría cerrarse.

Esta constancia se sitúa en un marco temporal distinto, que no tiene tanta relación con la inmediatez y sí más con procesos que necesitan tiempo. Los profesores saben

que no siempre se perciben de inmediato los frutos de su trabajo y que, en numerosas situaciones, sus efectos se desdibujan o se desplazan. Sin embargo, lo siguen haciendo. La enseñanza conlleva confiar en algo que no está completamente presente y mantener una posibilidad que no se garantiza. En esa relación con el tiempo, se genera una especie de esperanza que no se fundamenta en certezas, sino en la decisión de persistir. Así, la educación rural se desarrolla entre lo que es y lo que tiene el potencial de ser.

El docente rural no está ubicado en un lugar fijo entre lo que establece el sistema educativo y lo que permite el territorio, sino que se sitúa en una zona de constante tensión en la que estos dos aspectos se interpelan mutuamente. No se limita a aplicar directrices externas, pues muchas veces estas no logran adecuarse a las condiciones particulares del ambiente. Lo que ocurre es una práctica continua de traducción pedagógica, en la que se vuelven a interpretar los contenidos a partir de la experiencia local. El maestro, en ese proceso, no replica patrones, sino que los modifica para evitar que la enseñanza se convierta en un discurso y pueda ser parte de la vida cotidiana de los estudiantes.

Esta mediación se lleva a cabo con fricciones. El profesor rural vive en un lugar donde lo que se establece y lo que se vive no siempre coincide, y cada jornada implica resolver eventualidades. No existe una estabilidad predefinida; en cambio, se desarrolla una práctica contingente a través del diálogo con la comunidad y el entorno. Se genera un conocimiento que, aunque no siempre está oficialmente avalado, dirige la acción con exactitud. No es el producto de manuales, sino del aprendizaje sostenido, la experimentación y la adaptación permanente, además de ser una respuesta a lo que verdaderamente ocurre en el acto pedagógico.

En ese contexto, la enseñanza no se muestra como una labor que se lleva a cabo de forma automática, sino como una práctica que persiste incluso en circunstancias adversas. El maestro es consciente de las restricciones estructurales, aunque eso no significa que deje de actuar. Prosigue, no desde la inercia, sino a partir de un sentido que se establece en lo cotidiano. Ese sentido no se expresa de forma abstracta, sino que surge en pequeñas mutaciones: en una clase que logra conectar, en un alumno que se queda y en una relación que se afianza. En este contexto, la enseñanza consiste en

mantener algo que podría ser fácilmente interrumpido.

Simultáneamente, esta práctica no deja libre de daños al educador. Cada vivencia contribuye a modificar la manera de comprenderse a uno mismo y al entorno. No se trata de aplicar un conocimiento que ya se tiene, sino de saber comprender lo que ocurre en cada situación. La educación en el campo exige estar permanentemente atentos a lo imprevisto, a aquello que no se alinea totalmente con las expectativas iniciales. En ese proceso, el maestro no solo enseña, sino que también se transforma a sí mismo. Reconstruye su identidad en función del alumnado, el espacio geográfico y las circunstancias que experimentan a lo largo de la educación.

La práctica se convierte en ética y no necesita ser explicada para funcionar durante esta etapa. El maestro no solo se orienta a partir de metas académicas, sino también de una relación con los demás que es inevitable. Los alumnos llegan con sus circunstancias, trayectorias y vivencias personales que trascienden el contenido curricular, lo cual supone un desafío para el maestro. Por ende, enseñar significa dar una respuesta que no desatiende lo que el otro aporta. Aunque no siempre hay respuestas obvias, sí existe la disposición de sostener el vínculo y reconocer al otro como el núcleo de la experiencia pedagógica.

En estas circunstancias, la escuela deja de ser únicamente un lugar de enseñanza y se convierte en un espacio donde algo puede persistir a pesar de la inestabilidad. El maestro no solo organiza los contenidos, sino que además mantiene un espacio de encuentro cuyas condiciones de posibilidad no siempre están aseguradas. Este apoyo se manifiesta a través de acciones concretas: en la manera de acoger, en la disposición para escuchar y en la constancia diaria. No se trata de acciones excepcionales, sino de prácticas que se repiten y permiten que la experiencia educativa siga, incluso cuando las circunstancias externas tienden a debilitarla o a dividirla.

Siguiendo esta misma línea, el conocimiento ya no se considera algo cerrado que se pasa de forma lineal. Más bien se manifiesta como un proceso que se origina en la conexión entre lo que se enseña y lo que se vive. El maestro no trabaja con contenidos

independientes, sino con experiencias que requieren interpretación y conexión. Por lo tanto, aprender quiere decir conectar el conocimiento escolar con el contexto del estudiante. No solo se trata de explicar, sino también de permitir que ese conocimiento ocupe un lugar en la experiencia, en cómo el sujeto comprende y experimenta su propio ambiente.

En definitiva, se acaba configurando una práctica que no responde exactamente a los modelos normalizados de la educación formal. La educación rural no se trata sólo de competencia individual, sino de cultivar relaciones y sostener la vida de la comunidad. El maestro no enseña a personas aisladas, sino a seres humanos en un espacio, en una trama de relaciones. En este sistema, la escuela no sólo forma, sino que también ayuda a conservar formas de vida compartidas, creando un ambiente en el que la convivencia y la educación se estrechan.

En este proceso de formación de individuos conscientes y dedicados a su comunidad, el maestro rural no está situado en una posición imparcial entre la cultura local y el conocimiento académico, sino en un espacio de intersección donde ambos se tensionan y se reconfiguran. Su trabajo no es el de imponer o diluir, sino el de hacer posible ese encuentro sin que pierda espesor. Esto quiere decir, en términos prácticos, que se traduce de manera continua, se ajusta lo que llega desde afuera y se devuelve al territorio con un significado distinto. El conocimiento no se introduce sin modificaciones: se transforma. Y es en esa transformación donde se determina si la enseñanza logra establecerse en la experiencia o queda suspendida como un elemento ajeno.

Ese trabajo de mediación no es limpio ni armonioso. El maestro rural navega entre demandas que no siempre se comunican entre sí: lo que el sistema exige, lo que la comunidad necesita y lo que él mismo considera apropiado. No existe una solución que elimine esa tensión. Lo que se muestra es un proceso que se construye en la acción, en decisiones a las que no siempre se les puede prever. Esa fricción, en vez de bloquear, hace que se piense. A poner en duda lo que se considera como un hecho y a modificar lo que no funciona. Ahí se va formando una perspectiva que no reproduce, sino que analiza, y que finalmente genera una manera única de entender la educación.

Siguiendo esa misma línea, la vinculación entre el conocimiento formal y el saber local deja de ser un tema externo y se convierte en el eje de la práctica. No sólo ajusta los contenidos el profesor; además, cuando el conocimiento no se puede separar de la vida, redefine la idea de enseñanza. El proceso de hacer que algo sea comprensible sin que su significado se pierda no es simplificación, sino traducción. Así, la educación se convierte en un espacio de intercambio lingüístico donde lo que se aprende en la escuela se combina con lo que ya se tiene como experiencia. No hay una jerarquía establecida, la relación se da en el intercambio.

Esa mediación tiene un efecto que trasciende lo pedagógico. Al llevar los conocimientos de la comunidad al ámbito escolar, el educador se enfrenta a una contradicción con las formas tradicionales de ordenar los conocimientos. No lo hace en el plano teórico sino más bien en el terreno práctico. El que se valide lo que antes no era considerado conocimiento y se incorpore lo local, amplía los límites de lo que se considera válido. En ese gesto, la enseñanza deja de ser solo transmisión para transformarse en un lugar donde diversas formas de saber se reúnen, se debaten y, a veces, se alteran entre sí.

En este escenario, el profesor desarrolla un vínculo particular con el límite. Es consciente de que hay circunstancias que no puede cambiar: carencia de recursos, problemas para acceder y limitaciones institucionales. Sin embargo, esa conciencia no frena la práctica. Más bien, la hace que se mueva de otra forma. Lo que no está a la disposición no se vuelve una excusa, sino un punto de partida. La educación se reorganiza desde lo que existe, no desde lo que falta. Y en ese proceso surge una manera de actuar que no se basa en la abundancia, sino en la habilidad de mantener el sentido incluso cuando las circunstancias no son favorables.

Desde ese punto, la práctica toma una dimensión creativa que no está relacionada con lo ornamental, sino con la habilidad de generar sentido en situaciones inestables. El profesor trabaja con lo que tiene, sin nada más. El entorno, los utensilios cotidianos y las narraciones no entran al contexto educativo como recursos improvisados, sino como componentes que son parte de una lógica que tiene el objetivo de facilitar la comprensión

de lo que se enseña. Lo sencillo no es menos, sino lo que facilita la conexión entre el conocimiento y la experiencia. La enseñanza se convierte entonces en un ejercicio de continua reestructuración en el que cada resolución abre o cierra posibilidades de comprensión.

En este punto, la enseñanza rural revela algo más profundo. No se trata únicamente de enseñar contenidos, sino de mantener un entorno en el que la experiencia educativa no se interrumpa. La escuela no asegura resultados, pero sí ofrece una oportunidad. En ese contexto, el maestro no actúa como ejecutor, sino como quien acompaña, sostiene y cuida de alguna manera. Cada acción, incluso la más mínima, ayuda a que ese espacio siga existiendo. Por lo tanto, la enseñanza se convierte en una manera de insistir, de impedir que todo se pare, de sostener algo que, si no fuera así, podría extinguirse.

El entrelazamiento docente, comunidad y territorio

El entrelazamiento entre el maestro, la comunidad y el territorio no se presenta como una categoría que se decide, sino más bien como algo que se termina imponiendo cuando se escucha con atención lo que los docentes dicen. No es una idea que se incorpora posteriormente; es algo que ya existía, permeando todo. En sus historias, el maestro no está nunca solo: siempre está con alguien, en algún lugar y en medio de una situación que le sobrepasa. La educación no es, pues, un acto aislado, sino una experiencia que se vive en función de los otros. El análisis no revela una acumulación de elementos, sino una forma de ser en la que la enseñanza sólo es significativa porque se produce entre otros.

Esa red desde allí, no se puede comprender sin tener en cuenta la práctica pedagógica. El docente no llega a un contexto imparcial ni actúa desde una posición ajena. Está involucrado. Su forma de enseñar se va formando a partir de la interacción con la comunidad, con sus ritmos y tensiones. No existe una separación real entre el que enseña y el mundo en el que enseña. La conciencia pedagógica no se desarrolla de forma abstracta, sino que se va formando a través de las experiencias, los desafíos y los

compromisos cotidianos. Por ello, la enseñanza en el ámbito rural no se trata de aplicar sino de adaptarse a una realidad que continuamente exige modificaciones en lo que se hace.

Bajo ese contexto, el territorio deja de ser solo un lugar. No es el fondo donde se lleva a cabo la enseñanza, sino que representa una parte de lo que la hace posible. El docente no enseña "en" un territorio, sino que lo hace desde allí, con todas las implicaciones que eso conlleva. Hay una implicación específica: caminar, descubrir, compartir y reconocer los ritmos del sitio. Habitar no es simplemente residir, sino que implica involucrarse. Y ese compromiso cambia la manera de enseñar. Lo que se enseña no puede separarse de lo que se experimenta. El territorio no es un recurso, sino una circunstancia que permea la práctica, la configura y establece límites para ella, pero a su vez le brinda oportunidades.

En la vida diaria, esa relación se hace evidente. El clima interrumpe, las rutas alteran y las dinámicas del lugar reestructuran los tiempos. Nada de lo anterior es secundario. El maestro trabaja con eso, no a pesar de eso. El conocimiento no es recibido tal cual desde afuera; se va modificando a medida que interactúa con lo que permite el territorio. Lo que se enseña se transforma en base a las experiencias de los alumnos. Y en ese proceso, la enseñanza se transforma en algo más parecido a un diálogo, aunque no siempre sea explícito. Se enseña a partir de lo que existe, pero también desde lo que sucede.

Por lo tanto, la escuela tampoco puede mantenerse como un espacio aislado. No existe una línea nítida entre lo que es comunitario y lo que es escolar. Lo que sucede en la comunidad entra a la escuela sin autorización, y lo que tiene lugar en ella se propaga más allá de sus muros. En ese proceso el maestro va desplazándose, intentando mantener una continuidad que no siempre lo es. No sustituye el conocimiento, no lo clasifica con rigor y jerarquía. Más bien los relaciona entre sí, a veces coexisten juntos en tensión. La enseñanza es una práctica constante de traducción, en la que el significado no está dado, sino que se crea.

En este movimiento la comunidad no sólo es un ambiente sino también parte activa del proceso educativo. La enseñanza no se restringe a la interacción directa con los alumnos. Existen familias, vecinos y una red que brinda apoyo, se interrumpe y acompaña. La educación se entrelaza con la vida diaria, no está desconectada de esta. Lo que se aprende no se limita al aula. Se habla, se ejecuta y se resignifica en otros lugares. Por eso, no se puede concebir la práctica pedagógica de manera aislada. Es un suceso que se propaga, que circula y que tiene lugar en conexiones que trascienden lo institucional.

En ese contexto, el maestro no está observando desde afuera. Forma parte de él. Su posición no se determina únicamente por el papel que desempeña, sino también por la relación que establece con los demás. La enseñanza también exige pertenecer, aunque no siempre sea fácil pertenecer. Se gana en el tiempo, en la presencia y en la manera de participar en la vida comunitaria. No es una postura que se impone, sino que se desarrolla. Y en ese proceso, la enseñanza se vuelve más que una función: es un modo de estar, de crear relaciones y de desempeñar un papel dentro de una determinada comunidad.

La relación es otra cosa que apoya todo esto, aunque no siempre se menciona. No como un discurso, sino como una práctica. La enseñanza es posible gracias al reconocimiento mutuo, la confianza y la cercanía. El profesor enseña desde la proximidad que conlleva estar presente, escuchar y persistir, no a distancia. No siempre existen condiciones perfectas, pero el vínculo mantiene lo que podría llegar a romperse. En este sentido, enseñar también implica cuidar. Es no abandonar, es mantenerse, es mantener la posibilidad de que algo suceda en medio de la inestabilidad.

En última instancia, lo que se muestra es una práctica que no puede ser dissociada de la vida que la envuelve. La escuela no es únicamente un sitio para aprender, sino también un espacio donde algo perdura. La educación establece una continuidad en situaciones en las que muchas cosas se rompen. El maestro no solo enseña, también sostiene. Y en ese sostener, hay algo más grande que el aprendizaje. Hay un riesgo de que la comunidad no encuentre más maneras de existir, reconocerse y no perder

completamente el sentido de lo que comparte. Enseñar es parte de ese esfuerzo, allí.

Esa faceta comunitaria no elimina la reflexión crítica, sino que la vuelve más rigurosa. El arraigo territorial no genera conformidad, sino que aumenta la exposición a las circunstancias de desigualdad que afectan a la experiencia educativa. El maestro rural no tiene la posibilidad de abstraerse de esa situación, dado que su labor se desarrolla en contacto directo con esas circunstancias. En este sentido, dejar de ser una actividad neutral para convertirse en una acción contextualizada que supone tomar partido, incluso si no se declara de manera explícita. La escuela se convierte en un espacio donde ciertas maneras de invisibilización son presionadas, no por medio de discursos formales, sino por el modo en que se nombran, se gestionan y se preservan los procesos educativos.

La dimensión política se manifiesta a través de la materialidad de la práctica. No se fundamenta en declaraciones ideológicas, sino en elecciones pedagógicas concretas que establecen el sentido de lo que se enseña. Elegir contenidos, situarlos en su contexto y mediar con ellos es adoptar una postura respecto al conocimiento y respecto a quienes lo reciben. El maestro, en la ruralidad, no enseña abstracciones, sino que se dedica a realidades que hay que reconocer. A través del proceso la enseñanza apunta a que el alumno adopte una posición frente a lo aprendido y establezca una relación con el conocimiento que no sea alienada. De esta manera la práctica pedagógica se vuelve simbólica, en el sentido de que legítima.

La docencia no debe limitarse a desempeñar un rol funcional en esta intersección entre lo político y lo ético. Se presenta como una práctica que involucra al sujeto de manera integral, ya que lo coloca en situaciones que necesitan una interpretación continua. El maestro no actúa desde una posición estable, sino a través de una constante adaptación ante lo que surge en la experiencia. Esto supone una evolución gradual de su propia identidad, la cual se redefine cuando hay un encuentro con los alumnos, con la comunidad y con las condiciones del territorio. En este sentido, educar no es sólo aplicar conocimientos previamente existentes, es también sostener una práctica que se redefine en el curso de la interacción.

En este caso el territorio deja de ser una referencia externa y pasa a ser parte medular del acto educativo. No sólo el contexto determina la práctica, sino que también interviene como un elemento activo en su formación. Las maneras de relacionarse, los ritmos de vida y las condiciones materiales del entorno influyen directamente en la organización de la enseñanza. El profesor no tiene la oportunidad de actuar sin considerar estas variables; al contrario, debe incorporarlas en su práctica. De esta manera, el saber se construye en relación con la experiencia concreta, sin desconectarse de las situaciones particulares que le otorgan significado.

La temporalidad es otro elemento fundamental en esta configuración. La práctica pedagógica en zonas rurales no se adecúa del todo a sistemas lineales de progreso o a lógicas de inmediatez. Los procesos de aprendizaje no siempre se desarrollan a la velocidad que las instituciones esperan, por lo que el docente necesita tener la capacidad de sostener la enseñanza más allá de los resultados inmediatos. Esta relación temporal implica un tipo de espera activa en el que lo que se conserva es más relevante que lo que se acelera. En estas circunstancias, la enseñanza no se centra solo en alcanzar resultados evidentes, sino también en reforzar procesos que requieren madurez.

Estas dimensiones juntas configuran una práctica que se sale de los límites de la institucionalidad escolar. La educación rural no sólo ha de entenderse desde la función curricular, sino también como actividad que une experiencias, relaciones y circunstancias más allá del aula. El profesor no trabaja contenidos aislados sino procesos que siguen trayectorias vitales. Así, la educación se orientó a preservar la posibilidad de aprender en situaciones donde esa posibilidad no está garantizada. De esta manera, la escuela se transforma en un espacio de continuidad dentro de contextos que están caracterizados por su fragmentación.

Desde este punto de vista, la práctica pedagógica tiene una naturaleza interpretativa que la recorre a lo largo de su desarrollo. El profesor no solo tiene el deber de comunicar información, sino que además debe leer, traducir y reestructurar las vivencias que se presentan durante el proceso de educación. Esta tarea no sigue un patrón constante, sino que se adapta a las especificidades de cada caso. La interacción

genera conocimiento, ya que permite vincular lo que se enseña con las experiencias de los alumnos. En este proceso, el profesor no es el único que da sentido, sino que interviene en un proceso de cooperación para edificar.

En última instancia, la actividad de la docencia rural no puede separarse de las condiciones que la mantienen. En este sentido, enseñar es tener que enfrentar situaciones con recursos escasos. Pero es importante mantener la relación pedagógica para resguardar el proceso de educación. No sólo enseña contenidos el profesor, sino que también sostiene un lugar donde puede ocurrir el aprendizaje. Esta función resulta fundamental en situaciones donde la interrupción es una posibilidad permanente, aunque no siempre se observe. En este sentido, la práctica docente adquiere relevancia más allá del aspecto técnico.

La experiencia del tiempo y la trascendencia en la docencia rural

La vivencia del tiempo en la enseñanza rural no es susceptible de ser entendida desde lógicas de medición cronológica propias de la racionalidad instrumental-técnica ni a partir de esquemas lineales. En las narraciones de los docentes, el tiempo se presenta como una dimensión vivida que combina la memoria, la experiencia y la proyección. No se trata de una serie uniforme de momentos, sino de una temporalidad densa en la que los procesos educativos se conciben como una continuidad con significado. Las prácticas pedagógicas se actualizan respecto al pasado, la educación de los alumnos se proyecta hacia el futuro. Así, el tiempo pedagógico no es sólo un componente organizativo, sino también una estructura esencial de significado que guía al maestro en el medio rural.

En este sentido, la temporalidad de conciencia del docente rural se muestra como una resistencia al principio de inmediatez que atraviesa a los sistemas educativos actuales. La educación no tiene como único objetivo obtener resultados inmediatos, sino que también busca fortalecer procesos de formación que necesitan tiempo. El saber pedagógico del docente lo lleva a comprender, que el aprendizaje no se presenta de manera uniforme para los alumnos, sino de acuerdo con sus propias condiciones personales, de formas de incorporación al conocimiento y también según las condiciones

que ofrece el ambiente en donde aprende cada uno. Esta comprensión supone una modificación de las prácticas pedagógicas, que se orientan hacia el seguimiento constante, la persistencia y la continuidad, en lugar de la aceleración del proceso educativo.

El fenómeno de la enseñanza rural es caracterizado, entre otras cosas, como proceso habitual, por la persistencia con que se desarrolla esta experiencia. En situaciones donde las condiciones institucionales y materiales cambian, son los docentes quienes preservan la continuidad de la escuela. Compromiso va más allá de estar presente físicamente, sino decisiones a lo qué hacer a continuación en el proceso educativo. El profesor pasa a ser en este contexto un agente de estabilidad en un ambiente signado por la incertidumbre. Su permanencia posibilita la implementación de procesos pedagógicos que van más allá de la fragmentación del contexto, al establecer una temporalidad educativa basada en la permanencia y continuidad de la relación entre educador y educando.

Esta relación con el tiempo produce una visión distinta de la práctica docente, en la que la enseñanza no se percibe como un mero proceso mecánico que se repite, sino como un proceso dinámico que avanza cada vez. El día de clases no es un período autónomo, sino más bien un lapso donde se combinan diferentes temporalidades: las circunstancias cambiantes del entorno, la historia de la comunidad y el recorrido personal de cada alumno. En este contexto, el profesor no trabaja mediante la aplicación rigurosa de un plan, sino a través de una práctica constante de ajustes que le facilita responder a lo complejo del proceso educativo. Por lo tanto, la práctica pedagógica se convierte en una herramienta entre distintos períodos de tiempo.

Desde este punto de vista, el tiempo pedagógico no es un tiempo homogéneo ni lineal, sino que por el contrario tiene una naturaleza heterogénea y se caracteriza por cambios cualitativos. La instrucción se realiza en una sucesión de momentos que no es posible prever ni estandarizar enteramente. Hay ciclos de comprensión, hay etapas silenciosas, hay procesos que necesitan tiempo para su maduración, para su repetición. El docente aprende a reconocer estas oscilaciones de tiempo, y a modificar su

intervención en función de las mismas. Esta capacidad no procede de un método técnico sino del sentido contextual de la experiencia educativa. De este modo, la práctica docente incluye un elemento temporal que va más allá de la planificación formal, para centrarse en el manejo de los procesos que se producen a lo largo del tiempo vivido.

En esa configuración temporal, la memoria es fundamental. La práctica pedagógica se alimenta de las trayectorias institucionales, los relatos y las experiencias que conforman un marco de referencia para el docente. Esta memoria no funciona como un archivo estático, sino que es un elemento dinámico que guía el análisis de la experiencia vivida. El maestro se inserta en una continuidad histórica que no solo transmite saberes, sino que también establece formas de interacción pedagógica. En este sentido, educar implica asumir un papel dentro de una tradición que se renueva en la práctica y contribuye a construir la identidad del maestro en contextos rurales.

Esta memoria, a la vez, está relacionada con una visión futura, que da cuenta de la importancia trascendental de la práctica pedagógica. El docente rural trabaja con la idea de un futuro más allá del presente inmediato, orienta sus esfuerzos para formar personas capaces de cambiar sus condiciones de vida. Sobre esa proyección no hay más base que una convicción firme que guía el curso continuado de la acción educativa. En este marco, educar es mantener la habilidad de cambiar en situaciones en las que no se asegura. Por lo tanto, la conexión entre la memoria y la proyección se establece como temporalidad pedagógica.

El presente adquiere una densidad específica en la intersección entre el futuro y el pasado. La experiencia educativa se desarrolla como un ámbito de mediación donde se combinan los saberes impartidos y las oportunidades que van surgiendo. El docente no sólo transmite contenidos sino que los interpreta, reajusta y adapta a las condiciones del ambiente en que se desenvuelve. Es una forma de producir un saber continuo que se va modificando a partir de la interacción de distintas temporalidades que se entrecruzan en la práctica pedagógica. Desde este ángulo, el tiempo educativo aparece como una red dinámica en la que se conjugan continuidad y cambio.

Con esta disposición el tiempo es cíclico, como suele serlo en el medio rural. La educación se lleva a cabo de acuerdo con los ritmos del entorno social y natural, lo que añade una dimensión temporal que no se limita solamente a la lógica institucional. La organización de la enseñanza se ve influenciada directamente por el ambiente, las prácticas comunitarias y las dinámicas en el sector agrícola. El docente incorpora estos elementos en su práctica, generando una pedagogía que se ajusta a las fases del territorio. En este marco, el aprendizaje está relacionado con entender los procesos naturales y sociales e involucra aspectos que van más allá de la lógica escolar convencional.

Desde este punto de vista, la educación rural es una práctica que no busca acelerar los procesos educativos, sino mantenerlos conforme a su progreso. El docente admite que adquirir conocimientos toma tiempo y que no es posible acelerar su consolidación sin comprometer su significado. Esta lectura apunta a una concepción pedagógica de la singularidad de los procesos educativos, alejándose de los modelos estandarizados. Es una cuestión de enseñar avanzando el aprendizaje a su propio ritmo, desarrollando una metodología pedagógica basada en la adaptación, continuidad y comprensión contextualizada del tiempo.

En la educación rural la trascendencia no debe entenderse como una categoría abstracta ni como un ideal que esté fuera de la práctica. Se manifiesta en la forma en que la acción pedagógica se proyecta más allá del momento en que ésta se lleva a cabo. No sólo enseña el maestro, sino que su influencia sobre los alumnos y sobre la sociedad persiste después. Esa continuidad incide en el sentido de la práctica, aunque no siempre sea evidente ni aparezca de forma inmediata. En este sentido la trascendencia apunta a los efectos que las acciones de la persona tienen en procesos educativos que se prolongan más allá del presente, no del eterno de ésta.

La enseñanza es trascendental, como demuestra su proyección hacia el futuro, no como una proyección idealizada, sino como un desarrollo que se va haciendo poco a poco. El maestro rural trabaja en condiciones en que los resultados no son inmediatos, por lo cual debe concebir la educación como un proceso a largo plazo. La práctica abarca

las limitaciones del entorno, y esta guía no las obvia. Desde este punto de vista, educar es crear condiciones que permitan un aprendizaje continuo en el tiempo. La práctica pedagógica no se limita al aula, sino que se extiende a circunstancias en las que sus resultados pueden ser aplicados posteriormente.

Esta manera de entender la educación entra en conflicto con las tendencias contemporáneas que privilegian la medición continua de resultados y la inmediatez. Además, los docentes rurales organizan su práctica en función de procedimientos que necesitan tiempo para llegar a la estabilidad. El profesor no se limita a los criterios de eficiencia, sino que considera también la relevancia de sostener el aprendizaje más allá de las medidas inmediatas. Esta postura no se plantea como una desautorización expresa de estas lógicas, sino como un ejercicio que al llevarse a cabo muestra lo inapropiados que resultan los modelos acelerados para comprender la complejidad de la formación en contextos rurales.

Desde la perspectiva hermenéutica, la vivencia de la docencia puede entenderse como una construcción narrativa donde los procesos educativos adquieren sentido a partir de su continuidad. No se plantea la instrucción como una sucesión de actividades inconexas sino como un conjunto que articula vivencias a través del tiempo. De este modo, el maestro contribuye a la construcción, analizando y reorganizando las experiencias que ha vivido. Cada ciclo escolar, cada grupo de alumnos y cada experiencia extra se añaden a un entramado que ayuda a entender la práctica como un proceso. En este caso la enseñanza no se agota en la realización de acciones, sino que ésta requiere de su articulación dentro de una estructura temporal más amplia.

Gracias a la conexión entre lo trascendente y lo temporal, es posible comprender que la enseñanza rural va más allá del ámbito personal del docente. Los procesos pedagógicos se inscriben en procesos colectivos que se desenvuelven en un tiempo y no dependen solo del individuo que enseña. El maestro ayuda a construir trayectorias educativas que se mantienen aún después de su intervención directa. En este sentido, la educación es un medio para que se pueda participar en la continuidad social y cultural de la región. La práctica pedagógica cobra gran relevancia cuando se relaciona con

procesos más amplios que le dan sentido.

En este contexto, la educación rural se basa más en una convicción práctica que en un planteamiento discursivo. El maestro trabaja con la hipótesis de que el saber puede influir en la vida de los alumnos, aunque no lo haga de forma instantánea. Esta certeza guía la práctica continua incluso en circunstancias desfavorables. La enseñanza implica realizar un proceso que, aunque no asegura resultados, sí mantiene la posibilidad de transformación. Así, la temporalidad pedagógica se define como un espacio en el que la acción presente se proyecta hacia un futuro incierto, pero que sigue siendo importante para el sentido de la práctica educativa.

Síntesis interpretativa de los hallazgos fenomenológicos

La síntesis fenomenológica no incorpora elementos novedosos; en realidad, reordena lo que ya ha sido revelado para hacerlo comprensible como un todo. Lo que antes se consideraba elementos independientes, como la territorialidad pedagógica, la presencia ética, la esperanza y la creatividad situada, ahora se percibe como una única red de significados. El análisis ya no se restringe a describir, sino que también ordena. De este modo, se entiende que la enseñanza rural es una experiencia que no puede ser fragmentada sin poner en riesgo su coherencia interna. No se trata de la suma de dimensiones, sino de una manera pedagógica de existir que se establece por medio del vínculo constante entre sujeto, territorio y comunidad, en el cual cada componente modifica y respalda a los otros.

Desde entonces, concebir la educación rural únicamente como la ejecución de funciones previamente establecidas no es suficiente. Lo que se muestra es una práctica que se modifica, se adecúa y se rehace dependiendo del contexto. El profesor no hace uso directo de esquemas porque el entorno no lo permite. Es necesario que interprete, decida y reorganice. Y durante ese proceso, su identidad profesional no se mantiene igual. Se forja en el enfrentamiento de los desafíos y en la capacidad de sostener lo que se ha logrado. La educación no consiste en imitar un modelo, sino en actuar bajo circunstancias que exigen una revisión continua de lo que se hace y de la razón por la

cual se hace. Esa inestabilidad, más que ser un obstáculo, es una parte fundamental de la práctica.

La relación entre el profesor y su medio ambiente no es utilitaria ni externa. No es una cuestión de intervenir en un ambiente ya constituido, sino de involucrarse en una realidad que también lo abarca. Desde este punto de vista, la conciencia pedagógica no es un ente externo que decide desde fuera, sino una forma de apertura que se establece mediante la interacción. El conocimiento no se transmite como un objeto cerrado, sino que se genera en el curso de ese intercambio. Enseñar, por tanto, implica actuar en un espacio en el que conocimiento y experiencia no se encuentran separados, sino que van uniendo a medida que avanza la práctica.

En esa dinámica, la relación con los alumnos no se basa en una lógica de parte a parte. No hay un momento preciso en que uno emite y el otro recibe, sin más. Se valora una construcción conjunta en la que lo que aportan los alumnos influye en la forma de enseñar. Sus experiencias, sus formas de percibir e incluso sus limitaciones, cambian el proceso. Esto no elimina la asimetría de la relación pedagógica, pero la hace más compleja. El profesor no solo dirige, sino que también modifica su práctica a partir de lo que surge en esa reunión. Y en esa adaptación ocurre una porción importante del significado educativo.

Una dimensión ética que no se encuentra sujeta a formulaciones abstractas se incluye, ineludiblemente, de esa forma de relacionarse. No se trata de aplicar principios, sino de reaccionar ante situaciones particulares en las que el otro tiene importancia. El maestro rural no puede ser indiferente a lo que le ocurre a sus alumnos, porque su función lo confronta directamente con esas circunstancias. No sólo se es responsable de los contenidos que se enseñan, sino también de las condiciones en que se produce ese aprendizaje. En este sentido, enseñar no es solo una mera acción académica, sino el reconocimiento del otro como alguien que, a su vez, también se ve afectado por el proceso educativo.

En este contexto, la enseñanza en el medio rural se mantiene como una práctica

que perdura aun cuando las circunstancias no son óptimas. No desde una charla de resistencia explícita, sino a partir de la misma permanencia de la actividad pedagógica. La enseñanza no se detiene con facilidad; se ajusta, se reorganiza y continúa. Esa perseverancia no es solo una obligación institucional, sino también un compromiso que se lleva a la práctica. El maestro no siempre tiene acceso a los recursos apropiados, pero sigue adelante de todos modos. Y en ese continuar se establece un componente fundamental del fenómeno: la habilidad de mantener el proceso educativo cuando no está asegurado.

La práctica de los maestros, al mismo tiempo, no se puede entender únicamente desde un punto de vista individual. Se distingue por relaciones, narraciones y modos de vida que la superan. El profesor no actúa de manera autónoma, sino que lo hace dentro de una red comunitaria que tiene un impacto en su metodología pedagógica. La comunidad no es un entorno pasivo; al contrario, participa activamente en la edificación del proceso educativo. Lo que ocurre, se observa y se comunica en ese lugar tiene un impacto directo en la práctica pedagógica. En este contexto, la educación también implica actuar dentro de esta red de relaciones, en la que lo social y lo educativo no pueden desvincularse por completo.

La educación rural, desde el enfoque interpretativo, es una actividad que necesita una traducción constante. El profesor no enseña los contenidos tal cual, sino que los altera, los reorganiza y los hace comprensibles según el contexto. Este procedimiento no es secundario, sino esencial. Implica determinar qué decir, la manera de decirlo y las referencias que se usarán para hacerlo comprensible. En este ejercicio, el conocimiento cambia. No pierde su estructura, pero se reorganiza para ajustarse a la experiencia individual de los alumnos. Por lo tanto, la enseñanza no solo se reduce a pasar información, sino que además implica hacer que el contenido tenga sentido en un contexto determinado.

Por lo tanto, la dimensión afectiva no se presenta como un componente adicional, sino como una condición que permite la práctica. La relación pedagógica no solo se basa en transmitir contenidos, sino también en la presencia de un vínculo que posibilita que

este proceso tenga lugar. El aprendizaje se debilita sin esa conexión. El profesor no se restringe a impartir enseñanza desde una lejanía funcional, sino que establece un vínculo que mantiene la continuidad del proceso. Esta dimensión no se incorpora a la práctica, sino que la atraviesa. Y es justo en ese punto donde la educación rural revela su particularidad: en la forma en que el contexto, el conocimiento y la relación se constituyen como una sola experiencia.

Esta ética del cuidado promueve una forma de trascendencia que, en vez de estar fuera de la práctica, está en su continuidad. No es el maestro rural el que se caracteriza por su notoriedad personal, sino por el modo como su labor puede influir sobre los demás. Mucho de lo que uno aprende no se enseña en la clase, pero afecta tantísimo a los caminos de los estudiantes y a las dinámicas de la comunidad. Esa continuidad no es siempre evidente e inmediata, pero define, sin embargo, el sentido de la práctica. En dicha situación, trascender no es seguir siendo persona, sino ser parte de procesos que siguen existiendo una vez concluida la acción directa.

En este sentido, la esperanza no aparece como una expectativa abstracta, sino como una orientación concreta de la acción pedagógica. El maestro rural conoce las difíciles circunstancias, pero no las considera como factores determinantes de su trabajo de manera definitiva. Su práctica está planificada pensando que el aprendizaje puede tener impactos a largo plazo, aunque no se vean de forma inmediata. Esta guía plantea un método de perseverancia que no se basa en resultados inmediatos. La educación es la continuidad de procesos que podrán ocurrir en el futuro, independientemente del tiempo y del lugar en que se produzcan. Por lo tanto, la esperanza no es una idea, sino un principio que organiza las decisiones y permite el progreso de la práctica.

Para el docente la memoria no es un recurso auxiliar sino una parte activa de su vivencia. Se practica continuamente con las historias, los conocimientos y las formas de relacionarse que existían antes de que llegara el maestro. No se trata de un patrimonio inmutable, sino de elementos que guían las acciones actuales. La educación supone reconocer esta continuidad y aprovecharla como fundamento, integrando las experiencias anteriores en la organización del proceso de enseñanza. La memoria no

determina la práctica, pero proporciona un marco de referencia que evita que esta se desintegre. En la actualidad, el proceso educativo en las zonas rurales se manifiesta como una experiencia de aprendizaje singular que vincula el pasado con el presente.

La relación entre la memoria y la proyección contiene un componente político que no se expresa en términos de declaración, sino en la manera en que se estructura la práctica. El maestro no es justo en el contexto, sino que está enfocado en aumentar las oportunidades para sus alumnos. Esta guía se traduce en decisiones pedagógicas que afectan la forma en que los individuos comprenden su entorno. La múltiple lectura del colegio no se da por los discursos establecidos sino por la experiencia educativa. En este marco la educación implica también influir en la forma de la construcción de lo social.

Es esta perspectiva contextualizada la que determina el compromiso ético de los profesores rurales. No se limita a la divulgación de contenido, sino que implica acompañar los procesos que tienen un impacto en el desarrollo de personas capaces de examinar su entorno. El maestro no cierra los caminos, sino que abre posibilidades de comprensión. De esta manera, la forma como se conduce la práctica, asumiendo al estudiante como sujeto activo, es una manifestación de esta responsabilidad. Dar educación es sostener condiciones que hagan posible el desarrollo de esas capacidades, sin imposición de resultados fijados previamente. En este marco, la acción pedagógica vincula la formación y el conocimiento con las condiciones concretas del entorno.

En este resumen, se puede considerar que la práctica de los maestros rurales está respaldada por una creencia operativa sobre el valor de la educación. No es una formulación explícita, sino más bien una disposición que orienta la práctica a lo largo del tiempo. El maestro actúa bajo la premisa de que su labor tiene un impacto más allá del presente inmediato. Esta certeza permite continuar la acción incluso en situaciones adversas. En este marco, la enseñanza implica seguir una línea que ordena la práctica a través del tiempo. La permanencia de la práctica pedagógica, no la estabilidad del entorno es lo que determina la continuidad.

En términos generales, no se puede disociar la experiencia de la enseñanza rural

del individuo que la lleva a cabo. La práctica incluye dimensiones cognitivas, contextuales y relacionales que funcionan al mismo tiempo. El profesor no trabaja desde una separación entre lo profesional y lo personal, sino a través de una integración que se alcanza mediante la experiencia. Esta circunstancia supone que la enseñanza no se limite a hacer tareas sino que se establezca como una práctica enmarcada en un contexto. La acción pedagógica se ajusta a las circunstancias del ambiente, por lo que exige una capacidad continua de reestructuración. En este sentido, el aprendizaje se vuelve una vivencia global.

Enseñar en la ruralidad hace ver que el proceso educativo no es sólo un conjunto de métodos. Su evolución depende de la interacción de los participantes y del contexto en el que ésta se produce. La enseñanza se organiza a partir de las relaciones, no como un añadido, sino como una condición necesaria para que el aprendizaje se produzca. El profesor, en función de esa relación, va adaptando sus acciones para dar respuesta a las necesidades que van surgiendo a lo largo del proceso. En este sentido, la educación se entiende como una experiencia que surge de la interacción y no sólo de la transmisión.

En esta síntesis el maestro rural es presentado como agente de continuidad allí donde no se garantiza. Su trabajo no siempre tiene resultados inmediatos, pero ayuda a formar procesos que con el paso del tiempo van evolucionando. En el trabajo pedagógico, se trabaja con la reiteración de las acciones, que son fuente de cambio si se repiten. Esta continuidad descansa sobre la persistencia de la acción, no sobre condiciones estables. La enseñanza implica la posibilidad de formación, incluso en situaciones adversas. En este escenario, la docencia en zonas rurales se define como una actividad que sostiene procesos más allá de su implementación directa.

Horizonte intencional emergente en los relatos docentes

La experiencia educativa en áreas rurales no se puede entender solamente como interacción pedagógica desde una perspectiva funcional. En la práctica de la enseñanza se establece una relación en que el individuo dirige su comportamiento en base al mundo que habita y a las personas con las que interactúa. Para la fenomenología esta relación

es una intencionalidad, esto es, una dirección de la conciencia hacia aquello que se experimenta e interpreta (Husserl, 1982). En este sentido, la enseñanza no es sólo transmisión de contenidos, sino una forma de presencia situada. El maestro trabaja situaciones concretas que determinan el significado de su trabajo, construyendo una experiencia que va desarrollándose en relación con el entorno.

En este marco, la educación no se queda sólo en lo pedagógico. El profesor, con su presencia, no sólo ordena los procesos de aprendizaje sino que también ayuda a preservar entornos en los que los alumnos pueden identificarse como miembros de una comunidad. La fenomenología existencial afirma que el individuo se construye en relación con su entorno y con otros individuos (Heidegger, 2012). En este escenario la práctica docente en zonas rurales no se da en el vacío, sino que se da en contextos donde el reconocimiento es fundamental. Así, la educación se transforma en un tipo de mediación que vincula lo educativo con lo existencial, sin que sea factible distinguir nítidamente entre ambas dimensiones.

El estudio del fenómeno posibilita el reconocimiento de una tensión constante entre ser visible y no serlo en la experiencia de los profesores rurales. En la práctica del docente, que se lleva a cabo en contextos donde estas lógicas no siempre se materializan, el sistema educativo prioriza indicadores y estandarización. No obstante, esto no significa que no haya conocimiento, sino que existen maneras de saber que surgen a partir de la experiencia y que no siempre son reconocidas por las instituciones. La educación, desde la perspectiva de la fenomenología pedagógica, se define por el encuentro y no solamente por la implementación de métodos (Van Manen, 1998). En este contexto, la enseñanza rural funciona a partir de una racionalidad contextual que se desarrolla en la práctica.

La enseñanza rural puede ser entendida, desde un punto de vista hermenéutico, como un proceso constante de interpretación. El maestro no reproduce los contenidos de forma literal, sino que los reordena de acuerdo con el contexto en el que están presentes. Esta mediación supone tomar decisiones acerca de la forma en que el conocimiento puede ser entendido a partir de la experiencia del alumnado. No consiste

en simplificar, sino en reconfigurar. La comprensión, según Gadamer (1998), se produce en un horizonte que determina su interpretación. En la ruralidad ese horizonte no es abstracto, se construye en diálogo con la comunidad, sus prácticas y su forma de entender el mundo.

En este marco, la escuela rural funciona como un lugar de convivencia de diferentes formas de entender el significado. En la práctica pedagógica hay una interacción entre el lenguaje institucional y las formas de conocer el territorio que produce cambios continuos. Cada adaptación de la didáctica no es un complemento sino que representa un componente fundamental del proceso educativo. El profesor traza puentes entre los conocimientos de la academia y las vivencias de los autóctonos, creando formas de comprensión que antes no existían. Según Ricoeur (2002), la interpretación es la reconfiguración del sentido. En este caso, esta reconfiguración se da en la vida cotidiana, donde el conocimiento se transforma para poder operar bajo condiciones particulares.

Figura 12

Configuración del horizonte intencional del fenómeno educativo rural



Nota. Figura elaborada por el autor, basada en la articulación entre las dimensiones curricular, pedagógica y comunitaria en contextos educativos rurales.

Síntesis estructural de los hallazgos fenomenológicos

Para entender la estructura del fenómeno docente rural, es necesario dejar de analizar sus elementos por separado. La presencia ética, la territorialidad, la creatividad situada y la esperanza, que fueron identificadas como núcleos mediante la reducción eidética solo cobran sentido cuando se analizan en conjunto. En la práctica, no ocurren de manera aislada. Se integran, se influyen entre sí y se respaldan. Por ende, se establece un tipo de experiencia que no puede ser dividida sin perder su coherencia, en lugar de ser una mera suma de dimensiones. La educación rural no se fundamenta en un modelo ya establecido; más bien, se desarrolla mediante la interacción constante entre lo que hace el maestro, el ambiente de trabajo y las decisiones que toma frente a circunstancias particulares.

Esta estructura no se deriva de un modelo teórico externo. Surge de lo que los maestros experimentan y de la manera en que lo interpretan. Sus historias no presentan categorías organizadas, sino vivencias que se entrecruzan. La ética se manifiesta en las decisiones diarias, la creatividad en las soluciones a la falta de recursos, la territorialidad en el modo de explicar y la esperanza en la constancia. Todo sucede simultáneamente. Por eso, la organización de estos elementos no implica clasificarlos, sino comprender cómo funcionan conjuntamente. La coherencia del fenómeno no se encuentra en la secuencia, sino en la manera en que opera. La práctica de la docencia rural se comprende mejor como un proceso que se desarrolla a través de la experiencia, en lugar de ser un sistema preestablecido.

Desde este punto de vista, el fenómeno no puede ser tratado como un objeto externo. No hay un "ahí" que pueda ser descrito desde fuera, sino que se forma a través de la conexión entre el maestro y su práctica. Lo que se presenta en las narraciones no es una ilustración de la educación rural, sino un modo de dotar de significado a las acciones realizadas. La educación no solo implica realizar acciones, sino que también incluye la interpretación de las mismas, tanto en el momento en que se ejecutan como posteriormente. No existe un significado establecido con anterioridad. Se produce en esa incesante fluctuación entre lo que se confronta y lo que se escoge. Durante ese proceso,

la enseñanza deja de ser simplemente una función y se convierte en una experiencia.

La conexión entre el mundo y la conciencia no es una abstracción, sino que se manifiesta a través de decisiones específicas. El docente no trabaja en un ambiente neutral ni simplemente se ajusta; actúa, se transforma y se redefine. El entorno rural, con sus conexiones, limitaciones y ritmos, no solo es un escenario, sino que lo establece y resignifica. La práctica no consiste en emplear los métodos exactamente como fueron concebidos, pues no lo permiten las circunstancias. Cada resolución transforma la acción. En este sentido, la educación implica actuar en un entorno que no se puede controlar totalmente pero con el que se está en constante interacción.

En esa dinámica se pueden identificar tres movimientos que no suceden secuencialmente, sino de manera entremezclada. Se refiere a la acción inmediata, que es cuando el profesor reacciona ante lo que está sucediendo sin detenerse a teorizar. La reflexión, que aparece cuando se revisa lo hecho para entenderlo más a fondo. Y existe la proyección, que indica patrones para la toma de decisiones en el futuro. No son etapas independientes. Los tres pueden estar juntos en el mismo salón de clases. El maestro, mientras actúa, cambia; al cambiar, examina y al examinar, proyecta. La práctica no se divide en períodos específicos, sino que avanza en esa superposición continua que la define..

Se suele pensar que el nivel inmediato de la experiencia está más "pensado" de lo que en realidad es. Numerosas determinaciones no están sujetas a un análisis explícito. Se adapta una explicación, se modifica una actividad y se responde a un acontecimiento imprevisto. Todo sucede en tiempo real. En este plano, el sentido no se formula sino que se produce. La práctica progresa sin tomarse el tiempo de justificar sus acciones. No obstante, es ahí donde se define en gran medida la enseñanza. Ese contacto directo con el entorno, con los alumnos y con lo inesperado es la base para desarrollar otras formas de entendimiento.

La experiencia se traslada a otro lugar cuando surge la reflexión. Lo que anteriormente era un acto ahora se convierte en objeto de análisis. El profesor examina

lo que hizo, señala decisiones, admite fallos y modifica criterios. No siempre sucede en situaciones formales; frecuentemente tiene lugar en diálogos, narraciones o incluso a nivel interno. Esta reflexión no está desligada de la práctica; la envuelve. Permite que lo vivido no se repita exactamente de la misma manera, sino que se reorganice. Este proceso no sólo hace que el profesor mejore su trabajo sino que modifica la forma en que entiende lo que hace.

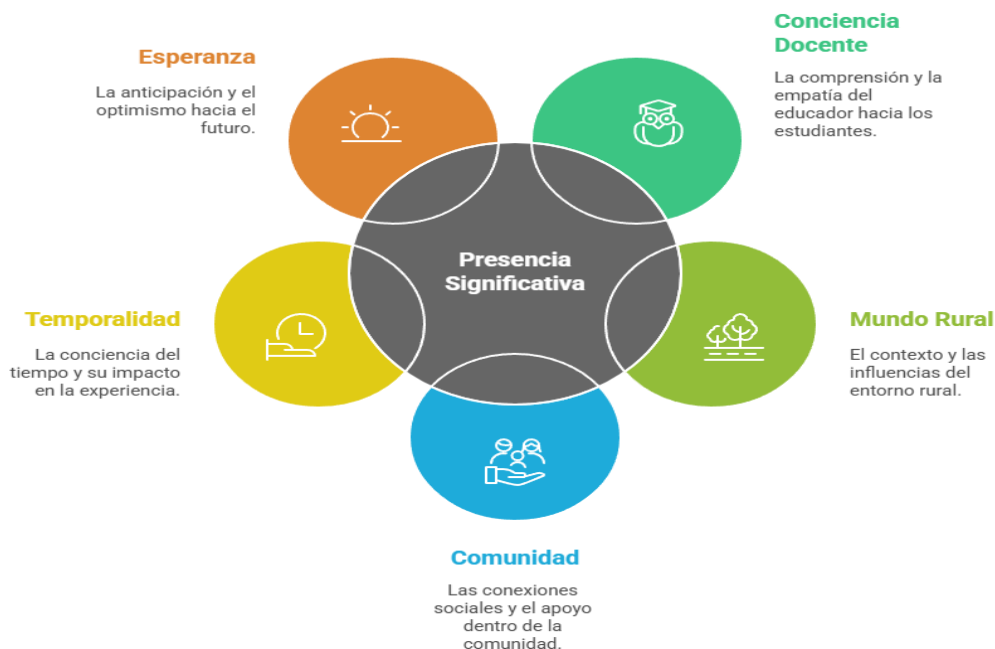
En la fase de proyección, lo que importa no es lanzar generalizaciones abstractas, sino reconocer patrones. Una vez más, el maestro, guiado por su reflexión y experiencia pasada, decide lo que suele ocurrir en circunstancias similares. Esto no le quita lo extraño al contexto, pero sí permite anticipar algunas decisiones. La práctica ya no es completamente reactiva. Se establecen estándares, se cambian las expectativas y se ajustan los enfoques de intervención. La experiencia empieza a tener una estructura más reconocible en esta fase. No porque se vuelva rígida, sino porque el profesor consigue orientarse mejor en la complejidad en la que trabaja.

La tensión entre condiciones y acción es invariable. La precariedad no se extingue, pero tampoco determina totalmente lo que está sucediendo. Forza a adaptarse, a cambiar, a improvisar. La creatividad no es un recurso opcional, sino una necesidad. La práctica docente se establece en ese delicado balance entre lo que se desea hacer y lo que es realmente posible. Esa descoordinación no detiene la acción, sino que la modifica. El maestro, en vez de implementar modelos, ajusta su práctica de acuerdo con las circunstancias. Y es ahí donde el fenómeno toma su forma particular.

En fin, la enseñanza rural no debe verse como un sistema aislado, porque es una práctica que está siempre en mutación. Ningún componente por sí solo la explica. Se observa una red de vínculos entre condiciones, experiencias, decisiones y sentidos que se va modificando a través del tiempo. Dar clases no es simplemente transmitir contenidos, es un proceso que depende de muchos factores que no siempre podemos controlar. En ese contexto, la enseñanza en áreas rurales se presenta como un tipo de práctica que mantiene el sentido de educación vivo, incluso en circunstancias donde este no está asegurado.

Figura 13

Estructura fenomenológica del fenómeno educativo rural



Nota. Elaboración propia a partir del proceso de reducción eidética y síntesis fenomenológica de las experiencias docentes analizadas en la investigación (2026).

La representación gráfica presentada en la Figura 13 constituye la síntesis estructural del fenómeno educativo rural identificada a partir del análisis fenomenológico de las experiencias docentes. La figura no pretende funcionar como un modelo explicativo externo, sino como una representación comprensiva que integra las dimensiones esenciales que emergieron progresivamente durante el proceso de análisis.

En esta estructura el profesor no es un componente más, sino el elemento generador de las otras dimensiones de la situación. Ahí es donde el tiempo, la esperanza, la comunidad, la conciencia pedagógica y el mundo rural se entrelazan, sin funcionar aislados. Estas dimensiones no tienen sentido por sí mismas, sino que lo adquieren a través de su relación con el otro. Lo que se ve no es una suma de partes, sino una configuración en la que el acto de enseñar es un intercambio continuo entre el educador, la comunidad y el territorio. Esto crea una experiencia educativa que se desarrolla en dicha intersección. La síntesis estructural expuesta hace posible entender que el

fenómeno docente rural no es susceptible de ser analizado a partir de enfoques parciales o puramente técnicos, sino solamente desde su estructura fenomenológica integrada. En esta, las vivencias de los maestros muestran la manera en que la educación se establece como una forma de vida que se ubica dentro del ámbito rural.

Contrastación de los resultados con los antecedentes investigativos

Comparar los resultados con la información previa permite situar esta investigación en un campo ya explorado, pero también evidencia las diferencias. Las investigaciones analizadas han examinado la educación rural desde perspectivas enfocadas en intervenciones, modelos o estrategias específicas. En este caso, sin embargo, el interés se centra en cómo el profesor vive y comprende su práctica. Esto modifica el grado de análisis. El propósito no es determinar qué funciona, sino comprender cómo se establece el sentido de la enseñanza en ese contexto. Dentro de ese contexto, la práctica pedagógica ya no se entiende solamente como acción, sino que comienza a ser interpretada como una experiencia contextualizada.

En lo que respecta a la tesis de Ochoa (2021), hay coincidencias en el concepto de que la práctica del docente en las zonas rurales no debe restringirse a la enseñanza. Las dos investigaciones coinciden en que la enseñanza requiere cambiar, mediar y reorganizar las acciones según el contexto. No cambia más que la perspectiva. El estudio señala la relevancia de la pedagogía basada en proyectos como una opción metodológica; no obstante, lo que nos importa en este momento son las consecuencias de dichas adaptaciones. La creatividad no sólo se estudia como una forma para resolver problemas, sino que también forma parte del modo en que se entiende la educación. No es únicamente una táctica, sino que también es un modo de posicionarse frente a la práctica.

Se observa una situación similar cuando se compara con Pinzón (2020). Su investigación subraya el papel que juega el medio ambiente en la educación y destaca la importancia de incluir la sostenibilidad en la educación rural. Esta característica coincide con lo que se ha encontrado en relación con la territorialidad. No obstante, el

alcance es distinto. El territorio, en la investigación actual, no es únicamente un contenido o recurso, sino que además es una condición que organiza la experiencia educativa. No solo estamos hablando de educar sobre el entorno, sino también desde dentro de él. Ese cambio hace que la manera de comprender la práctica se modifique, ya que el enfoque pasa de lo temático a lo estructural.

Para Mora (2021), la necesidad de adaptar la enseñanza a las condiciones del medio rural es una coincidencia. Para perfeccionar la calidad educativa, su labor se centra en la planificación contextualizada y modelos como Escuela Nueva. Esta idea permanece aquí, aunque se la entiende de otra forma. La adaptación no es solamente una elección metodológica, sino que también es el resultado de un método de entender la práctica. El maestro no ajusta el modelo porque este lo indique, sino porque lo demanda la situación. En este sentido, la relevancia no solo está vinculada con la estrategia, sino también con la interpretación que el docente hace de su entorno.

El estudio de Ramírez Collantes (2021) presenta otro aspecto de contraste, particularmente en lo que respecta a las restricciones estructurales. En esta investigación, se ha detectado que los problemas vinculados a la capacitación y los recursos son iguales a los que se encuentran en el sitio. Sin embargo, la perspectiva es distinta. Aunque ese trabajo aborda un campo específico, que es el de la comprensión lectora, en este caso se amplía el enfoque. La precariedad no se investiga únicamente como un problema a resolver, sino también como una situación que impregna la práctica. En ese marco, la respuesta del profesor no consiste en una serie de tácticas concretas, sino que tiene que ver con una forma de sostener la enseñanza a pesar de dichos límites.

En esa misma línea, la tesis de Ramírez (2021) acerca del acompañamiento pedagógico posibilita una mayor precisión en la dimensión relacional de la práctica docente. Su investigación destaca lo relevante que son los procesos de mentoría para robustecer la reflexión. Esto concuerda con la noción de que la práctica no se desarrolla en aislamiento. No obstante, aquí se introduce un matiz significativo. La relación con los demás no surge únicamente a partir de dispositivos formales, sino que también es una parte esencial de la experiencia de los docentes rurales. La práctica ya implica una forma

de co-implicación. En este orden de ideas, el acompañamiento no es un elemento externo que se agrega, sino que amplía una dinámica que ya existe en la forma de trabajar del docente.

Se establece una relación especialmente significativa con el trabajo de Parra (2022), que examina la escuela rural como un sitio donde no solamente se enseña, sino también donde se crean identidades y se confrontan significados contra discursos dominantes. En la medida en que la escuela no se limita a ser un aparato de instrucción, este planteamiento concuerda con lo hallado aquí. Sin embargo, el método de aproximación muestra la diferencia. Esta investigación se centra en el modo en que esas experiencias se organizan dentro de la práctica docente, es decir, en las estructuras de sentido que las sustentan. A pesar de que Parra estudia esas dinámicas desde una perspectiva performativa y auto etnográfica.

En su análisis, Aravena (2021) presenta una perspectiva nueva sobre el asunto a nivel mundial, poniendo especial atención en la retroalimentación formativa y en el apoyo pedagógico. Según sus hallazgos, el mejoramiento de los educadores puede ser potenciado mediante procesos sistemáticos de diálogo y seguimiento. Esta perspectiva está relacionada con la importancia que se le concede a la faceta reflexiva de la práctica en este contexto. No obstante, el aspecto clave es cómo se entiende esa reflexión. En Aravena, se manifiesta como algo que se lleva a cabo mediante dispositivos particulares; sin embargo, en esta investigación es reconocido como algo que ya sucede en la práctica, aun cuando no esté formalizado.

El análisis de Ortiz (2022) sobre la educación intercultural en contextos transfronterizos, por otro lado, posibilita establecer otra línea de contraste. Se propone allí que la educación se debe extender más allá del salón de clases y estar conectada con las circunstancias sociales y culturales del ambiente. Esa idea se acerca bastante a lo que se ve aquí. No obstante, el matiz es relevante. En este caso, se hace evidente que la práctica ya está determinada por esa condición, mientras que Ortiz la sugiere como una guía pedagógica indispensable. El maestro no opta por relacionarse con el contexto; enseña desde él, ya que no tiene otra opción.

Si se consideran en su totalidad, estos antecedentes posibilitan situar los resultados dentro de un ámbito que ya reconoce la relevancia del entorno, la adecuación pedagógica y la relación con la comunidad. Sin embargo, esta investigación no tiene el objetivo de reforzar esas ideas, sino de modificar el punto de vista. No se centra en los métodos que son efectivos ni en cómo mejorar el rendimiento, sino en la manera de estructurar su significado. A partir de ese momento, se deja de ver la docencia rural como una mera intervención educativa, y empieza a ser entendida como una experiencia estructurada según el ambiente y lo que el educador decide hacer en su práctica.

SECCIÓN V

CONSTRUCTO TEÓRICO INTERPRETATIVO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA RURAL

Esta sección no reitera el procedimiento metodológico ya expuesto, sino que se plantea la formulación integradora que de él nace. Así pues, el constructo teórico interpretativo de la práctica pedagógica rural se entiende como una síntesis de sentido elaborada a partir de las unidades de significado, las convergencias eidéticas, los temas esenciales y los subconstructos ya construidos. Su valor no está en generalizar el fenómeno, sino en proponer una organización comprensiva y coherente de la experiencia vivida por los docentes participantes. Por ello la exposición que sigue se centra en mostrar la arquitectura interna del constructo y cómo se articulan sus dimensiones.

El desarrollo de la estructura comprensiva de la práctica pedagógica rural constituye el momento culminante del proceso fenomenológico hermenéutico emprendido en la presente investigación. Hasta este punto, el análisis ha permitido acceder progresivamente a las estructuras de sentido que configuran la experiencia vivida de los docentes en el contexto rural, mediante un recorrido riguroso que incluyó la descripción de las vivencias pedagógicas, la identificación de unidades de significado, la reducción eidética de los núcleos esenciales y la integración reflexiva de las dimensiones que sostienen el fenómeno educativo rural. El propósito de este procedimiento interpretativo no fue elaborar un modelo prescriptivo de enseñanza o una generalización empírica, sino manifestar la estructura de sentido que se desprende de la experiencia vivida del ser docente en el territorio.

El constructo teórico tampoco se concibe, desde la perspectiva fenomenológica adoptada, como un desarrollo previo ni como una aplicación de categorías externas. Más bien, orienta la comprensión de la vivencia docente desde el propio contexto en que esta

se produce. Es decir, reconocer que el significado no se establece por sí mismo, sino que viene de la interacción del individuo con su ambiente. En esta situación, el constructo no ordena información externa sino que forma una estructura que ya está presente en la práctica. Por ende, su valor no está en su habilidad para explicar de forma abstracta, sino en la fidelidad que tiene con respecto a la experiencia de la que proviene.

Esta etapa del análisis implica un movimiento controlado. La experiencia no se obvia para llegar a la teoría; en cambio, lo que se entiende se reestructura en una escala que posibilita su expresión con mayor precisión. Formalizar no significa una interrupción, sino que se refiere a la continuidad en otro registro. Desde este ángulo, el constructo incorpora los núcleos identificados: ética de la presencia, la pedagogía creadora, la pedagogía esperanzadora y el sentido de territorialidad. Los une sin separarlos de su base de vivencias. No se trata de simplificar la complejidad del fenómeno, sino de mostrar su coherencia interna, con palabras que ayuden a comprender cómo se define la práctica pedagógica en ese contexto.

La forma en que se formula el constructo depende directamente del propósito de la investigación. No proviene de una lógica deductiva o de la implementación de marcos anteriores, sino que se origina a partir de un proceso interpretativo que se fundamenta en la relación entre el territorio y la conciencia docente. Esta relación no es secundaria, sino que está constituida. La práctica se organiza a partir de ella. En ese marco, el constructo no introduce elementos novedosos, sino que permite una identificación más clara de lo que ya estaba presente en la experiencia. Su trabajo consiste en dar forma a ese entendimiento, sin reemplazarlo, manteniendo el vínculo con las condiciones en que se desarrolla la práctica.

En consecuencia, el constructo no se debe entender como un modelo de intervención o una directriz técnica. Su alcance es distinto. Es un marco de comprensión que permite explicar cómo la práctica pedagógica rural se establece en sus aspectos ontológicos, territoriales y relacionales. Esto implica que el maestro no debe ser considerado exclusivamente un ejecutor de acciones, sino también un individuo que lleva a cabo e interpreta actividades desde su contexto. En este escenario, la formulación del

constructo no termina el análisis; en cambio, proporciona una manera de organizar lo que se ha entendido, dejando abierta la posibilidad de seguir interpretando la experiencia desde distintos enfoques.

A partir de esta base comprensiva, el apartado siguiente aborda la emergencia fenomenológica de la arquitectura interpretativa, entendida como el proceso mediante el cual la estructura de sentido de la práctica pedagógica rural se configura como unidad teórica coherente a partir de la integración de los núcleos eidéticos identificados en el análisis fenomenológico hermenéutico.

Emergencia fenomenológica del constructo teórico interpretativo

La emergencia del constructo teórico interpretativo de la práctica pedagógica rural constituye el resultado de un proceso de comprensión fenomenológico-hermenéutica orientado a develar las estructuras esenciales del fenómeno tal como es vivido y significado por los docentes de básica secundaria de la Institución Educativa Rural Puerto López. Este constructo no fue concebido como una formulación teórica previa ni como una categoría analítica impuesta desde marcos conceptuales externos, sino como una configuración de sentido que emergió progresivamente en el curso del encuentro interpretativo con los relatos de los informantes clave, en coherencia con el principio fundamental de la fenomenología hermenéutica según el cual el conocimiento no se produce mediante la aplicación de esquemas explicativos preestablecidos, sino a través de la interpretación rigurosa de la experiencia vivida narrada por quienes habitan el fenómeno (Van Manen, 2016).

Desde este punto de vista, el constructo teórico no es una abstracción que esté desvinculada de la experiencia, sino un método para estructurar lo que se entendió durante el proceso de análisis. Se origina de cómo los educadores comprenden y describen su práctica, no de categorías anteriores o modelos importados. Esto quiere decir que su validez depende de la habilidad para plasmar la experiencia tal como se experimenta y no del grado de generalización. Desde este punto de vista, el constructo no aporta nada nuevo, sino que pone de manifiesto una estructura de sentido que ya

existía en la práctica, aunque no siempre expresada conscientemente.

El proceso comenzó con la lectura continua de las transcripciones, las cuales no fueron tomadas como datos para su clasificación sino como relatos que dan cuenta de las formas de comprender la enseñanza. Los relatos no se recogieron como respuestas instrumentales, sino como historias de la ocurrencia de un acontecimiento en un contexto determinado. Esto requirió un cambio en el tipo de preguntas: no se trataba de qué hacen los docentes, sino de cómo entienden lo que hacen. A partir de ahí, se profundizó en el sentido que tiene la práctica respecto a la comunidad, los estudiantes y el territorio. El objetivo no era ordenar información, sino entender cómo se va construyendo la experiencia en esos entornos.

El método fenomenológico implicaba tomar los relatos como textos que requieren interpretación, lo que conducía a una constante oscilación entre las partes y el todo. No se juzgó ninguna parte por separado, todo el conjunto fue transformándose a medida que se leía. El objetivo de este proceso no fue comprobar hipótesis previas ni clasificar la información en categorías preestablecidas, sino más bien dejar que el sentido emergiera desde el propio análisis. En esa oscilación se dio la interpretación, sin limitar por anticipado las posibilidades de comprensión. De esta forma, el fenómeno ha ido surgiendo en la relación entre lo explícito, lo implícito y el contexto donde aparece.

En este sentido, la reducción fenomenológica permitió poner entre paréntesis aquellas explicaciones externas que pudieran dificultar el proceso de comprensión. El propósito no era suprimir la experiencia, sino impedir que fuese interpretada desde marcos externos. Ese desplazamiento permitió concentrarnos en cómo se vive la práctica más allá de la forma en que suele describirse técnicamente. Se comprobó que la enseñanza es una forma de relación y no sólo una aplicación de métodos. Esta relación incluye al profesor, a los alumnos y al área geográfica; es en ese punto donde se estructura el significado de la práctica pedagógica rural.

Conforme el análisis fue progresando, empezaron a surgir unidades de significado que no se ajustaban a clasificaciones anteriores. Estas unidades se originaron a partir

de cómo los profesores discuten su práctica; no solo describen acciones, sino que también expresan enfoques, elecciones y maneras de comprender el contexto. Lo importante no fue que ocurriera con frecuencia, sino que tuvo la capacidad de demostrar cómo se va formando el sentido de la enseñanza. En esta etapa, el análisis se dejó de enfocar en lo obvio y pasó a enfocarse en lo que los relatos sugieren, lo cual facilita la entrada a dimensiones que no pueden percibirse desde una lectura superficial.

No se consideró la repetición de estas unidades como una repetición estadística, sino como una señal de estructuras que son comunes. Se encontraron maneras de comprender la práctica que permanecían estables, a pesar de las diferencias entre los participantes. Estas invariantes no se consideraron generalizaciones, sino maneras de expresar una organización del sentido que impregna la experiencia de enseñanza en el contexto rural. Se logró progresar hacia una comprensión más integrada gracias a su identificación, en la cual se reconocen las experiencias individuales dentro de un marco común que les da coherencia a las prácticas sin borrar su diversidad.

Con este método se pudo constatar que la práctica pedagógica no se reduce tan sólo a la transmisión de contenidos. El profesor no sólo enseña sino que entiende y reordena los conocimientos según las circunstancias. El territorio no se plantea como un componente externo, sino como un elemento activo en la construcción del significado. La enseñanza es, pues, una mediación entre grados diversos de experiencia y una conexión entre los conocimientos escolares y la vida cotidiana. Esta mediación es esencial en la práctica, no es opcional ni de segundo orden. La función del maestro, pues, varía, no sólo es un ejecutante del currículo, también es alguien que construye sentido en contextos concretos.

En cuanto al primer objetivo se puede concluir, a partir del análisis realizado, que las estrategias pedagógicas no son empleadas como implementaciones de modelos ya existentes. Los profesores ajustan su forma de enseñar a las condiciones del entorno, y este ajuste no se reduce solamente a solucionar cuestiones materiales. Conlleva una continua interpretación del contexto y la reestructuración de la enseñanza según lo que es factible. La creatividad que surge en este proceso no es un recurso solitario, sino que

constituye una forma de mantener la práctica en circunstancias en las que los términos no siempre son propicios, lo cual demuestra una forma específica de entender la enseñanza.

Respecto al segundo objetivo, se constató que la práctica pedagógica incluye un componente ético que no se expresa en términos normativos, sino que se identifica a través de cómo el maestro desempeña su papel. La enseñanza no se experimenta como la ejecución de una función, sino como un compromiso con los alumnos y la comunidad. Esta dimensión se manifiesta en cómo se crean relaciones, en la responsabilidad que se toma con respecto al proceso educativo y en el modo de mantener la práctica, incluso si las circunstancias no son las más apropiadas.

En este orden de ideas, el análisis posibilitó la inclusión de las dimensiones ética y didáctica en una interpretación más integral respecto al tercer objetivo. La práctica pedagógica rural se presenta como un tipo de mediación en la que el conocimiento no es impartido directamente, sino que se desarrolla en función del ambiente. El maestro no actúa desde fuera de la experiencia, sino desde dentro, modificando, examinando y reorganizando el conocimiento en función de las circunstancias en las que se realiza la enseñanza. La reducción eidética posibilitó reconocer los esquemas que respaldan esta práctica, los cuales son la fundamentación sobre la cual se desarrolla la propuesta teórica.

En este punto, el constructo emergió como formulación teórica de las estructuras de sentido identificadas en la experiencia vivida de los informantes clave. No constituye una invención conceptual, sino una elucidación teórica de aquello que se reveló en el proceso interpretativo. El constructo expresa la esencia de la práctica pedagógica rural tal como es vivida por los docentes. La articulación de las unidades de significado permitió identificar tres dimensiones constitutivas de la práctica pedagógica rural:

- la mediación pedagógica situada
- la presencia ética docente
- la mediación territorial del conocimiento

Estas dimensiones no operan de manera independiente, ni pueden ser interpretadas como elementos autónomos. Se estructuran en una configuración que solo tiene sentido si se considera de forma conjunta. Es en esa conexión que la práctica pedagógica rural se hace comprensible como experiencia. En ese contexto, el constructo teórico interpretativo no es un desarrollo adicional, sino una manera de estructurar lo que ya se había presentado en la investigación. No se juzga su validez por la posibilidad de poder generalizar, sino por la fidelidad con que se cuente la experiencia. Es decir, se apoya en la coherencia entre lo que los profesores cuentan y cómo tales relatos permiten la identificación de una estructura de significado.

Este constructo guarda estrecha relación con el objetivo general de la investigación. Sin embargo, no se ha de entender como una conclusión, sino como una síntesis que pone ordenadamente en sistema la comprensión alcanzada hasta ahora. Su cometido no es terminar el análisis, sino estructurarlo. Bajo este enfoque, la práctica pedagógica rural puede entenderse como una mediación que abarca contenidos, relaciones, decisiones y circunstancias concretas. El profesor no está trabajando desde una posición neutral, sino desde su ubicación en el terreno. La educación, que está en la encrucijada de la experiencia, el contexto y el conocimiento, es una actividad que no puede reducirse a métodos técnicos.

Por ello, el constructo se plantea como una contribución que no pretende establecer modelos ni definir métodos de intervención. Su alcance es distinto. Permite entender la práctica pedagógica desde cómo se vive, no como debería ser. No se apoya en teorías directamente aplicables, sino que se construye desde un proceso interpretativo de relatos pedagógicos. En este sentido, su valor radica en evidenciar una organización del significado que no siempre se manifiesta explícitamente en la práctica, pero que guía el comportamiento y las decisiones del profesor en su contexto.

En conjunto, el constructo reúne el proceso analítico realizado y posibilita la integración de elementos que antes se presentaban dispersos. No hace más sencilla la experiencia, pero sí la hace comprensible. Esta síntesis permite entender la práctica pedagógica rural como una experiencia situada que une dimensiones éticas, territoriales

y relacionales sin separarse entre sí. El maestro no se restringe a realizar acciones, sino que constantemente analiza lo que hace en relación con su entorno. A partir de allí, el constructo no define la práctica, pero sí posibilita comprender cómo se estructura el significado de enseñar en esos contextos sin reducirlo a esquemas externos.

Tránsito fenomenológico desde las unidades de significado hasta la configuración del constructo teórico interpretativo

El proceso de construcción del constructo teórico interpretativo de la práctica pedagógica rural se desarrolló mediante un tránsito fenomenológico progresivo, el cual partió de la identificación de unidades de significado emergentes en las narraciones de los informantes clave, avanzó hacia la configuración de núcleos eidéticos y culminó en la integración de subconstructos que, articulados entre sí, dieron lugar al constructo teórico interpretativo como formulación comprensiva del fenómeno investigado. Este tránsito no constituyó una secuencia mecánica ni una operación de clasificación externa, sino un proceso interpretativo reflexivo mediante el cual el sentido de la experiencia vivida se fue revelando progresivamente en diferentes niveles de abstracción fenomenológica, en coherencia con la comprensión de la fenomenología como un camino orientado al develamiento de las estructuras esenciales de la experiencia (Husserl, 1982; Van Manen, 2003).

En la primera etapa de análisis se identificaron como unidades de significado aquellas partes que permiten comprender cómo los profesores entienden su trabajo en el entorno rural. Estas unidades no se establecieron de antemano, sino que surgieron de una larga lectura de las transcripciones, en un proceso en el cual se requirió interrumpir interpretaciones anteriores. No era ordenar la información, sino ver cómo surge el sentido en los relatos. Este ejercicio, señala Giorgi (2009), hizo aparecer aspectos vinculados con la adaptación de la enseñanza, el compromiso del docente, la relación con el territorio y la forma en que el conocimiento se ajusta a la experiencia.

En un segundo plano de interpretación, esas unidades dejaron de verse como fragmentos aislados, y se entendieron como elementos de estructuras más amplias. De

este proceso emergieron núcleos eidéticos, que permiten identificar estructuras de sentido relativamente fijas en la experiencia docente. Se identificaron, entre otras cosas, la mediación territorial del conocimiento, la ética de presencia y la creatividad pedagógica situada. En la práctica, estas dimensiones no funcionan como categorías independientes, sino que se entrelazan. La identificación de usted no sigue una lógica clasificatoria, sino que busca aquello que se conserva en la experiencia, conforme a la reducción eidética propuesta por Husserl (1982) y posteriormente retomada por Van Manen (2003).

En la tercera fase interpretativa los núcleos eidéticos se estructuraron en subconstructos teóricos que permiten una descripción más integrada desde el punto de vista conceptual del fenómeno. Estos subconstructos no se derivan de marcos externos ni de categorías preestablecidas, sino que emergen del propio proceso de interpretación. Cada uno de ellos permite una mejor comprensión de algún aspecto de la práctica pedagógica rural en relación con su entorno. Esta fase implica pasar de una descripción a un entendimiento más estructurado, donde el significado se ordena sin separarse de la experiencia. La fenomenología hermenéutica, en la actualidad, dirige el análisis al aceptar que interpretar es parte de comprender (Heidegger, 2012; Van Manen, 2003).

La formación del constructo teórico interpretativo se dio después de la articulación de estos subconstructos en el cuarto nivel interpretativo. Esta construcción se presenta como una forma de organizar lo que el análisis ha permitido comprender, en lugar de ser un modelo externo o una recomendación normativa. Se cruzan dimensiones educativas, éticas y territoriales en él, las cuales no se pueden separar sin que su significado se pierda. Por ende, la práctica pedagógica se entiende como una experiencia que tiene lugar en un contexto y en la cual el maestro actúa en función de su relación con el entorno. Esta capacidad de síntesis comprensiva está en línea con el punto de vista de Heidegger (2012), que entiende la existencia como ser-en-el-mundo, y también con la fenomenología pedagógica de Van Manen (2003), que ve la experiencia educativa como un evento significativo, experimentado, analizado y tematizado desde una perspectiva reflexiva.

Este tránsito interpretativo puede sintetizarse en la siguiente estructura

fenomenológico-hermenéutica:

Tabla 10

Tránsito fenomenológico desde las unidades de significado hasta el constructo teórico interpretativo

Nivel interpretativo	Elemento emergente	Descripción fenomenológica	Resultado interpretativo
Nivel I	Unidades de significado	Fragmentos experienciales emergentes de los relatos docentes	Identificación de dimensiones vividas del fenómeno
Nivel II	Núcleos eidéticos	Estructuras invariantes que integran unidades de significado	Configuración de dimensiones esenciales del fenómeno
Nivel III	Subconstructos teóricos	Integración interpretativa de núcleos eidéticos	Formulación de dimensiones constitutivas del constructo
Nivel IV	Constructo teórico interpretativo	Síntesis fenomenológica integrada	Formulación teórica comprensiva del fenómeno

Nota. Elaboración propia (2025).

Este tránsito interpretativo evidencia que el constructo teórico no constituye una abstracción externa ni una generalización arbitraria, sino una formulación teórica emergente fundada en la interpretación de la experiencia vivida. El proceso investigativo está garantizado de manera coherente desde el punto de vista epistemológico por la secuencia interpretativa desarrollada, lo que posibilita afirmar que el constructo no es una formulación agregada, sino la expresión teórica de las estructuras que organizan la práctica pedagógica en áreas rurales como un hecho experimentado. Esta declaración se fundamenta en la tradición fenomenológica iniciada por Husserl (1982), que sostiene que el propósito del conocimiento es llegar de forma rigurosa a la esencia de la experiencia. Asimismo, está de acuerdo con las teorías de Giorgi (2009) y Van Manen (2003), que afirman que no solo se trata de describir hechos, sino también de comprender las estructuras significativas que los permiten.

A continuación se presenta la siguiente matriz de trazabilidad fenomenológica con el fin de visibilizar el proceso derivativo que permitió pasar de las voces docentes al constructo teórico interpretativo. Esta tabla no sólo cumple una función descriptiva sino que permite observar la ruta analítica seguida desde los fragmentos experienciales de los informantes a la configuración de unidades de significado, núcleos temáticos, interpretaciones fenomenológicas y subconstructos emergentes. De esta manera se da cuenta de la exigencia de explicar cómo las experiencias vividas por los docentes rurales fueron transformadas, mediante reducción reflexiva y tematización hermenéutica, en estructuras comprensivas del fenómeno pedagógico rural.

Tabla 11

Trazabilidad fenomenológica del constructo teórico interpretativo

Fragmento experiencial	Unidad de significado	Núcleo temático	Interpretación fenomenológica	Subconstructo
“Uno trabaja con lo que tiene; a veces no hay internet, no hay materiales suficientes, pero toca buscar la manera de que los muchachos aprendan”.	El docente rural adapta su acción pedagógica a condiciones materiales limitadas.	Creatividad didáctica frente a la precariedad.	La práctica pedagógica rural emerge como una mediación situada que no depende solamente de recursos institucionales, sino de la capacidad docente de transformar la carencia en posibilidad formativa. La precariedad no paraliza la enseñanza, sino que activa formas creativas de intervención pedagógica.	Subconstructo I: La didáctica rural como mediación pedagógica situada.
“Aquí uno no solo viene a dictar clase; también escucha a los estudiantes, conoce sus problemas y trata de orientarlos”.	La práctica docente incluye escucha, acompañamiento y reconocimiento de la vida del estudiante.	Presencia ética y relacional.	La práctica pedagógica rural desborda la instrucción académica y se erige como presencia ética. El docente no está solo para transmitir saberes, sino que está para acompañar, cuidar y sostener procesos humanos en contextos de vulnerabilidad.	Subconstructo II: La práctica pedagógica rural como presencia ética y relacional.
“Muchos estudiantes vienen de veredas lejanas, caminan bastante, ayudan en la casa o en el campo; por eso uno tiene que entender su realidad”.	El docente interpreta las condiciones territoriales y familiares que inciden en la experiencia escolar.	Territorialidad pedagógica.	Por el territorio atraviesa la enseñanza rural. Los factores de distancia, trabajo familiar, condiciones económicas y dinámicas comunitarias no son elementos externos a la escuela, sino dimensiones constitutivas de la práctica pedagógica.	Subconstructo III: La práctica pedagógica rural como acción pedagógica territorializada y trascendente.
“A veces toca cambiar lo planeado porque el grupo no	La planificación docente se flexibiliza según las	Currículo situado y flexibilidad pedagógica.	En la práctica pedagógica rural es necesario reinterpretar continuamente el currículo. El	Subconstructo I: La didáctica rural como mediación

Fragmento experiencial	Unidad de significado	Núcleo temático	Interpretación fenomenológica	Subconstructo
avanza igual, o porque hay estudiantes que faltan varios días por situaciones de la casa”.	condiciones reales del grupo y del contexto.		docente adapta tiempos, contenidos, actividades y formas de evaluación a la realidad de los estudiantes, evitando una aplicación rígida del currículo oficial.	pedagógica situada.
“Uno se gana primero la confianza de ellos; si no hay confianza, no participan, no preguntan, se quedan callados”.	El vínculo comunicativo y afectivo condiciona la participación estudiantil.	Comunicación pedagógica y vínculo formativo.	El acto comunicacional surge como una dimensión constitutiva de la práctica pedagógica rural. La palabra, la escucha y la confianza construyen un espacio educativo en el que el estudiante se reconoce y participa de la experiencia de aprendizaje.	Subconstructo II: La práctica pedagógica rural como presencia ética y relacional.
“La escuela aquí es como un punto de encuentro; muchas veces lo que hacemos también involucra a las familias y a la comunidad”.	La escuela rural se articula con la vida comunitaria y territorial.	Comunidad y territorialidad.	La práctica pedagógica rural no se limita al aula, sino que se extiende a la comunidad. La escuela es un espacio de encuentro, cuidado y construcción colectiva, donde la acción docente adquiere sentido social y territorial.	Subconstructo III: La práctica pedagógica rural como acción pedagógica territorializada y trascendente.
“Uno quisiera hacer más cosas, pero las condiciones no siempre ayudan; aun así, uno sigue porque sabe que para ellos estudiar puede cambiarles la vida”.	El docente sostiene su práctica desde una esperanza pedagógica orientada al futuro de los estudiantes.	Esperanza pedagógica y trascendencia educativa.	La práctica pedagógica rural se experimenta como una acción trascendente, dado que el docente le otorga a su labor un sentido que va más allá del cumplimiento funcional de enseñar contenidos. Educar se torna una apuesta ética por la transformación de las trayectorias de vida de los estudiantes.	Subconstructo III: La práctica pedagógica rural como acción pedagógica territorializada y trascendente.
“No todos aprenden de la misma forma; uno tiene que explicar de varias maneras, usar ejemplos de la vida diaria, del campo, de lo que ellos conocen”.	El docente contextualiza la enseñanza a partir de referentes cotidianos del estudiante rural.	Mediación didáctica contextualizada.	La didáctica rural es una mediación situada, cuando el docente traduce los contenidos escolares al mundo de la vida de los estudiantes. El conocimiento académico adquiere sentido cuando se relaciona con las experiencias, lenguajes y prácticas del propio territorio.	Subconstructo I: La didáctica rural como mediación pedagógica situada.

Nota. Elaboración propia con base en los relatos de los informantes clave, los registros de observación participante, el diario de campo y el proceso de reducción fenomenológico-hermenéutica desarrollado en la investigación (2026).

En la tabla anterior se puede observar cómo los subconstructos no surgen como una herramienta abstracta o externa a la vivencia de los participantes, sino más bien

como un proceso acumulativo de interpretación fenomenológica. El proceso inició con la lectura de fragmentos basados en la experiencia como testimonios de la experiencia docente, la delimitación en subunidades de significado, codificación en temas, dominios teóricos y estructuras más comprehensivas sobre el fenómeno. Así, la práctica pedagógica rural se plantea en esta transición como un proceso complejo, situado y relacional, que se sustenta en dimensiones didácticas, éticas, comunicacionales, comunitarias, curriculares y territoriales.

Subconstructo I: La didáctica rural como mediación pedagógica situada

El subconstructo "didáctica rural como mediación pedagógica situada" se caracteriza formalmente como la dimensión operativa que forma parte del constructo teórico interpretativo de la práctica pedagógica rural. Por medio de este subconstructo, el profesor establece el proceso educativo a partir de una articulación deliberada entre la experiencia vivida por el estudiante, los conocimientos y el entorno territorial. Este subconstructo muestra que el maestro, como un sujeto interpretativo, no solo se dedica a implementar contenidos, sino que además transforma el ambiente para convertirlo en una herramienta pedagógica importante. Así, facilita que el aprendizaje se relacione con la experiencia del alumno.

Desde ese punto de vista, la didáctica rural no debe ser entendida como un grupo de tácticas o estrategias instrumentales, sino más bien como una estructura que se establece en la interacción entre el maestro, el alumno y el territorio. Este último no es considerado un contexto externo, sino una perspectiva desde la que se organiza el sentido de la práctica educativa. Su función constitutiva en el modelo teórico es ayudar a que el conocimiento se incorpore a la experiencia de vida del estudiante, lo que hace posible que la educación evolucione como una experiencia significativa y contextual. Por ende, este subconstructo define el contexto en el que se manifiesta el constructo teórico interpretativo en la acción pedagógica particular.

En consecuencia, esta didáctica comprendida desde el horizonte fenomenológico, no se revela como la aplicación de métodos previamente definidos ni como la ejecución

técnica de procedimientos pedagógicos estandarizados, sino como una forma de mediación situada que emerge en la relación viva entre el docente, el estudiante y el territorio. La mediación, en la Institución Educativa Rural Puerto López, no es concebida como una parte más de la práctica, sino como una parte que ha estado presente desde sus inicios. No se concibe la didáctica como un repertorio de métodos que utiliza el profesor sino como una actitud frente a la enseñanza. Es decir, que la práctica no parte de modelos anteriores sino de las circunstancias concretas del momento. El docente no emplea métodos predeterminados, sino que adapta su desempeño de acuerdo con el contexto. Por ende, no se puede concebir la didáctica sin la experiencia, ya que se produce exactamente a través de este procedimiento.

Desde este punto de vista, la didáctica no opera como un sistema cerrado o como una secuencia de fases estables. Los relatos indican otra cosa: el profesor analiza lo que sucede constantemente y, de acuerdo con su interpretación, toma decisiones. Dentro de este marco el conocimiento no se transmite sin condiciones, sino que se reorganiza en función de la vivencia del alumno. La educación no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que es también crear las condiciones para que éstos puedan encontrar sentido. Esto modifica la perspectiva, el proceso pedagógico no gira ya en torno al método, sino que se concibe más bien como un proceso que se produce a partir de la práctica.

Se hace evidente esa mediación al observar la manera en que el profesor se relaciona con su medio ambiente. Aunque en muchas ocasiones lo sean, las condiciones del contexto no se consideran solamente como obstáculos. Más bien, se transforman en puntos de inicio para reestructurar la educación. La escasez de recursos no interrumpe la práctica; sin embargo, sí exige que se replantee. En ese movimiento, el maestro incluye elementos del ambiente que no se habían considerado al principio como recursos para la enseñanza. No se trata de una adaptación superficial, sino de una manera de remodelar la práctica con lo que se tiene disponible. Es en ese punto donde la didáctica deja de ser aplicación y se convierte en interpretación.

Asimismo, el territorio no es solamente un espacio en el que ocurre la enseñanza,

sino que también constituye parte de ella. Se integra a la práctica misma. Las vivencias de los estudiantes, las actividades cotidianas y las dinámicas a nivel comunitario se integran en la clase no como elementos decorativos, sino como partes constitutivas del proceso educativo. Esto cambia la manera en que se presenta el conocimiento. No se presenta ya de manera abstracta, sino en relación con situaciones concretas. Por lo tanto, la didáctica no se articula por sí misma fuera del medio, sino a partir de él; lo cual transforma la relación entre el contenido y la experiencia.

Por eso, no se puede entender el rol del profesor en términos convencionales. No se trata solo de comunicar información, sino también de establecer condiciones que permitan entender el conocimiento. Esto quiere decir que se deben examinar al mismo tiempo el contenido, el contexto y la experiencia del estudiante. No existe un patrón preestablecido para realizarlo. El vínculo es la práctica. A partir de ese momento, el significado no es dado de antemano, sino que se genera a partir de la interacción. Esta forma de entender la enseñanza está relacionada con la corriente fenomenológica, que entiende que el conocimiento no es algo externo, sino que es una construcción a partir de la relación entre el sujeto y su medio (Husserl, 1970). La didáctica rural, desde esta perspectiva, no se trata sólo de transmitir conocimiento como elemento externo; sino que implica mediar entre el estudiante y el dominio del saber.

Por eso, la mediación didáctica situada se configura como un tipo de relación intencional donde la actividad del docente se orienta hacia la construcción de sentido. Esta intención no se expresa como una imposición, sino como una apertura hacia lo que el estudiante experimenta. El maestro no considera al estudiante como un receptor pasivo, sino como alguien que ya tiene una relación con el mundo, a través de la cual obtiene conocimiento. Esto quiere decir que el saber no es algo que se da directamente, sino que es lo que resulta del encuentro entre lo vivido y lo enseñado. Desde entonces, la mediación también transforma la forma de concebir el tiempo pedagógico. La didáctica no se centra sólo en el cumplimiento de objetivos, sino también en procedimientos que, a veces, no siguen un orden previamente establecido. El aprendizaje no ocurre de forma inmediata. El procedimiento tiene lugar en el tiempo del estudiante, y el docente participa

sin presionarlo ni limitarlo a resultados inmediatos.

Además, se percibe la mediación pedagógica situada en la forma que tiene el docente de conectar lo que enseña con las experiencias diarias del alumno. Esta articulación no implica que la complejidad del contenido disminuya o que se simplifique, sino más bien que se sitúa en un contexto que permite su comprensión. El conocimiento empieza a tener sentido cuando el estudiante lo relaciona con situaciones que él considera propias. Deja de percibirse como ajeno y se convierte en parte de su experiencia. Esta acción se encuentra en consonancia con la visión hermenéutica del conocimiento como una interpretación (Gadamer, 2004). El maestro no imparte el conocimiento como una verdad absoluta, sino que interviene en su interpretación y deja que el alumno establezca su propia relación con él.

De ahí que la didáctica rural se defina como una práctica interpretativa donde el saber es fruto de la interacción alumno, profesor y entorno. Esta práctica no se sustenta en modelos universales ni en patrones preexistentes. Situándose en el lugar de los hechos. Esa particularidad no significa estar solo, sino que se trata de una manera distinta de relacionarse con la experiencia. La didáctica rural funciona como un canal de comunicación, ya que posibilita que el alumno entienda su ambiente y se ubique en él. Durante ese proceso, el conocimiento pasa de ser una entidad externa que necesita ser integrada a convertirse en una relación construida por medio de la interacción con el mundo experimentado. Lo interesante de esta movilización es que transforma la idea de educación, porque pone de relieve cómo la experiencia es la que da sentido al saber.

La mediación, por otro lado, tiene un componente ético que no se puede disociar de la práctica didáctica y que se manifiesta en la misma acción. El maestro no actúa solamente en el ámbito cognitivo. La conducta del alumno influye en su identificación con su entorno. No sólo se trata de transmitir contenidos, sino de guiar procesos de comprensión que no son lineales. Desde entonces, el acto pedagógico se caracteriza más como una conexión que como un procedimiento. Esta lectura coincide con lo que Van Manen (2016) plantea, quien ubica la educación en la interacción entre individuos y en cómo esta se mantiene a través de los años.

La mediación situada, en simultáneo, cambia la forma de concebir el conocimiento. Esto ya no aparece como un objeto terminado que se entrega, sino como algo que se crea en el vínculo pedagógico. El profesor no enseña una materia estática sino que trabaja conjuntamente con el alumno para su formación. Ese edificio ocurre en situaciones concretas, no abstractas. Por eso el conocimiento adquiere valor cuando se puede relacionar con la experiencia del alumno. En esa línea, el aprendizaje ya no se entiende como un proceso de acumulación de datos, sino como uno de comprensión donde el alumno tiene un papel activo.

Desde este punto de vista, la didáctica rural parece más un ejercicio de mediación que la aplicación de procedimientos. No se ajusta a procedimientos estandarizados, sino que sigue la interpretación de lo que pasa en la práctica. El maestro relaciona experiencia, contenido y contexto, sin un orden previo. Esta articulación se corresponde con las condiciones en que se desarrolla la enseñanza. Por esta razón, la didáctica no es ajena al proceso educativo, sino que es parte de él. El conocimiento no se impone ni se transmite directamente, se construye a partir de la experiencia, lo que implica replantear su lugar en la práctica pedagógica.

Este subconstructo permite comprender que la didáctica rural no puede ser explicada como la aplicación de métodos generales. Se basa en la relación específica entre el alumno, el docente y el territorio. En esa relación, enseñar ya no es poner en práctica procedimientos, sino que se convierte en mediación. Esto significa que el acto educativo no está determinado por la técnica empleada, sino por cómo se genera sentido en la práctica. Al respecto, la didáctica no actúa como un elemento externo. Es un requerimiento que plantea las reglas de la relación entre experiencia y conocimiento en un contexto determinado.

En este sentido la didáctica rural muestra que la práctica pedagógica se realiza de manera mediada. El conocimiento no puede existir sin la relación que lo hace posible. En este sentido, la enseñanza se plantea como la relación de saberes con experiencias concretas, y coloca al docente en una práctica permanente de interpretación. Esta condición es fundamental para la práctica; no se puede optar. Por ende, la didáctica es

un componente esencial para entender cómo el conocimiento adquiere significado a través de la experiencia del alumno y cómo se integra en su forma de interactuar con el entorno.

En consecuencia, este subconstructo se define como una dimensión esencial del constructo teórico interpretativo. No porque proponga un modelo, sino porque permite entender la manera en que se estructura la práctica pedagógica en áreas rurales. La estructura fundamental del fenómeno se presenta como la mediación pedagógica situada. En estas circunstancias, la didáctica no se restringe a ser un método o una técnica. Se define como una forma de relación. Desde ese momento, es posible pensar la práctica pedagógica rural como una experiencia relacional, interpretativa y situada; el sentido no se determina de manera previa, sino que se fija mediante la interacción.

Subconstructo II: La práctica pedagógica rural como presencia ética y relacional

Se formaliza el subconstructo “práctica pedagógica rural como presencia ética y relacional” como la dimensión ontológica que forma parte del constructo teórico interpretativo. Por medio de éste, la práctica pedagógica se define como una relación intersubjetiva que se orienta hacia el reconocimiento del otro como sujeto. En este subconstructo se muestra la base existencial de la acción pedagógica, haciendo ver que la práctica docente no es una tarea técnica ni un acto instrumental, sino una forma de estar presentes con propósito en donde el educador interviene en el proceso de formación del alumno como sujeto con sentido.

Esta subestructura teórica posibilita establecer los límites de la dimensión relacional que respalda la práctica pedagógica en el ámbito rural. En esta situación, el acto educativo no se define como una operación técnica, sino como un evento que ocurre en la relación particular entre el docente y el estudiante. Esa relación no es un medio, sino el entorno donde se produce la experiencia educativa. A partir de ese momento, la enseñanza ya no se entiende como un acto de transmisión, sino como una forma de estar con el otro. El docente no solo estructura los contenidos, sino que además interviene en un proceso que involucra al estudiante como ser individual. En esta línea,

el subconstructo brinda una base ontológica al evidenciar que la práctica se estructura mediante vínculos que generan significado.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica rural no se puede limitar a procedimientos o funciones. En la Institución Educativa Rural Puerto López, lo que se presenta no es una serie de tareas, sino una manera de estar presente basada en la interacción con los alumnos y la comunidad. No solamente depende de las exigencias de la institución. Se establece en cómo el profesor aborda su práctica. Esto significa más que simplemente desempeñar un papel. Hay una implicación que permea lo cotidiano, la cual no siempre se menciona pero sí se nota en cómo se sostiene la relación educativa. Enseñar, en este contexto, no consiste en realizar acciones, sino en mantener una presencia.

Los relatos de los informantes hacen que esto sea claro. No hacen referencia a su trabajo como un conjunto de técnicas, ni lo limitan a tareas concretas. Lo que se presenta es una práctica marcada por el compromiso. El profesor no solo organiza los contenidos; también mantiene relaciones. La educación se centra en el estudiante, pero no de manera abstracta, sino identificándolo en su circunstancia específica. Es ahí donde la práctica deja de ser imparcial. Se transforma en una acción que supone tomar partido con respecto al otro. No es sólo enseñar algo sino cómo uno se involucra en ese proceso.

Esas condiciones del contexto ponen a prueba esa presencia. Distancia, dificultades de acceso, limitaciones materiales. No se pierde nada de eso. La práctica, no obstante, no cesa: se reordena y en ese reordenamiento se hace visible lo que importa: perdura el maestro. No por obligación únicamente, sino porque existe una relación que le da sustento. La permanencia no se justifica por la regla. Vincula con el vínculo que se establece con el territorio y con las personas que lo habitan, ya no es un simple función sino que se convierte en una forma de compromiso con el medio ambiente.

La interacción entre el docente y el estudiante no se manifiesta como una relación entre roles. No es una transacción funcional. Es una reunión en la que ambos toman

parte de la experiencia de aprendizaje. El profesor no se sitúa como un transmisor frente a quien recibe. Es parte de un proceso en donde el alumno también responde, analiza e inventa. Esto cambia la naturaleza de la acción pedagógica; no se trata de transmitir conocimiento sino de ayudar a comprenderlo. La instrucción se entiende, pues, como un trabajo colaborativo, como una labor compartida, y no como una forma de asistencia.

Desde ese momento la descripción del acto educativo no puede circunscribirse solamente al contenido. Se establece una relación en la cual el docente interviene en la educación del estudiante como persona. No se centra solamente en los resultados académicos. Está vinculado con la capacidad del alumno para entender su medio ambiente y actuar dentro de él. Por lo tanto, la manera en que se establece esa relación define la práctica pedagógica. No existe un único sentido que prevalezca. Existe un proceso en el que ambos intervienen y donde el alumno deja de estar en una posición pasiva.

El maestro tiene la misma responsabilidad. No se limita únicamente a seguir los lineamientos y las normas. Implica aceptar que sus acciones tienen un impacto en la manera en que el estudiante se ve a sí mismo y al mundo que lo rodea. A partir de ese momento, se considera a la práctica como una forma de cuidado, aunque no desde un punto de vista asistencial. Es una relación que perdura en el tiempo, que no necesariamente produce resultados inmediatos, pero que tiene un impacto en la generación de significado. Esa dimensión no se añade, es parte de la práctica en sí.

Se concreta esa condición en acciones que no siempre se clasifican como técnicas: escuchar, sostener el diálogo y permanecer. No se consideran herramientas de metodología. Son maneras de participar en la relación pedagógica. El docente no está excluido del proceso. Él está involucrado en esto. Esto cambia la manera de ver la enseñanza, porque no se limita solo al campo de la instrucción, sino que también está en el del relacionamiento. En ese campo, el estudiante no solo tiene acceso a contenidos, sino que además desarrolla formas de comprender su experiencia en función de sus relaciones con los demás.

La relación con la comunidad también es parte de esta estructura. La escuela no se muestra como un espacio cerrado. Está vinculada con el espacio territorial. El docente no contribuye a esa relación como si fuera un trabajo adicional, sino que es un componente de su práctica. La educación no se limita al aula. Se aplica a las dinámicas del ambiente. Esto significa que el sentido de la enseñanza no se forma de manera aislada. Se establece en la interacción con la comunidad. La práctica pedagógica, en este sentido, no se detiene más allá de la escuela. Se conserva en la interacción con el entorno.

En general, esta presencia ética se manifiesta en la manera en que el profesor entiende su práctica. No es únicamente una cuestión de impartir conocimiento. Se lleva a cabo una intervención en la manera en que los estudiantes entienden su realidad. Desde entonces, la instrucción se convierte en una práctica que tiene un impacto en la experiencia humana. No porque lo afirme, sino porque persiste en la relación. La educación no se reduce a la formación académica. Está vinculado con la creación de significado. Y es a través de la forma en que esa relación se mantiene a lo largo del tiempo que la práctica pedagógica rural adquiere profundidad.

La práctica pedagógica rural es una entrega en presencia de la ética con un impacto directo sobre el ser del estudiante. El educador no solo estudia la transmisión de conocimientos, la construcción de un marco de aprendizaje, sino que más bien se encuentra con, por ejemplo, el proceso de comprensión que el estudiante construye a partir de su experiencia. Apoyar eso no es hacerlo de manera prescriptiva, sino mantener una relación que permita que avance. En esta perspectiva, el conocimiento no se construye concretamente como un objeto de exterioridad que se añade, sino que el proceso de producción del conocimiento acontece desde el interior de la relación pedagógica. El docente se involucra en la creación de condiciones donde será posible lograr de manera significativa ese vínculo con el conocimiento.

De la misma manera, la práctica pedagógica rural puede conceptualizarse como una mediación relacional que queda inconclusa con técnicas prescritas o estrategias replicativas. Esto es lo que sostiene la actitud ética del docente hacia los demás. Más

bien se trata de aceptar que la mejora educativa no puede controlarse totalmente y, por lo tanto, habilita la adopción de una disposición abierta hacia la incertidumbre. El docente no es una autoridad del aprendizaje; participa en él de manera abierta. Esta condición no restringe la práctica; permite que el estudiante desarrolle de forma autónoma su propia educación, sin quedar limitado por una subordinación estricta a una estructura.

Por lo tanto, la práctica pedagógica rural se establece como una presencia que se mantiene a través de las relaciones interpersonales. No se refiere solamente a la cercanía física, sino también a una actitud que guía el accionar del docente hacia la protección del alumno. Esta dimensión relacional posibilita entender que la educación no se desarrolla como un proceso unilateral. El profesor no interviene al alumno como objeto, sino que se involucra en una relación que lo modifica a él también. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica se configura como una experiencia intersubjetiva en la que ambos sujetos participan del proceso de significar, contribuyendo a la construcción de un mundo compartido.

Esta experiencia relacional está en el centro del marco teórico interpretativo de la práctica docente en el medio rural. La enseñanza no puede entenderse como una simple actividad técnica, pues su sentido se encuentra en la relación con los otros. En este marco, la práctica pedagógica es entendida como una forma de presencia ética que articula conocimiento y experiencia. El profesor no sólo enseña conocimientos sino que forma al alumno como individuo. Esta participación no es un añadido, sino algo sustancial, ya que implica un compromiso con el otro que se manifiesta en la forma en que se establece la relación educativa.

En este enfoque, la práctica pedagógica del medio rural es concebida como una presencia ética, sostenida por una interacción constante entre docentes y discentes. Esta continuidad no sólo depende de las condiciones institucionales, sino también de la forma en que el docente sostiene la relación educativa. De modo que la educación rural se configura como una modalidad de presencia, que no sólo implica hacer funciones, sino que se manifiesta como una relación. En este proceso el conocimiento se convierte en experiencia para el alumno. Esto implica que la enseñanza no se reduce a la transmisión

de información, sino que pretende colaborar para que el alumno produzca sentido al relacionarse con el ambiente.

Este subconstructo nos ayuda a entender que la práctica educativa en el área rural no se puede ver como una actividad exclusivamente técnica. Es una presencia que se produce a través de la conexión entre el maestro, los estudiantes y la comunidad. En este sentido, la educación no sólo es transmisión de saberes, sino también desarrollo del individuo a partir de la experiencia educativa. Se considera que la presencia ética del maestro es un elemento fundamental ya que regula la forma en que se desarrolla el vínculo pedagógico. Esta conexión convierte el conocimiento en algo relevante y lo incorpora a la experiencia del alumno en su ambiente.

Así, la práctica pedagógica rural puede ser comprendida como una forma de presencia ética y relacional que permite la elaboración del saber y del sujeto a partir de las vivencias experimentadas. Este subconstructo se define como un componente esencial del constructo teórico interpretativo al evidenciar que la enseñanza en el contexto rural no está determinada por la puesta en práctica de métodos, sino por la naturaleza de las relaciones con los otros. Desde ese punto, se entiende que la educación es una práctica que ayuda a construir el mundo humano porque une el conocimiento, la experiencia y las relaciones en un solo proceso.

Subconstructo III: La práctica pedagógica rural como acción pedagógica territorializada y trascendente

El subconstructo “práctica pedagógica rural como acción pedagógica territorializada y trascendente” se define formalmente como la dimensión estructural constitutiva del constructo teórico interpretativo, mediante la cual la práctica pedagógica se configura como una acción que emerge de la relación entre el sujeto docente y el territorio como horizonte constitutivo de sentido. Este subconstructo posibilita entender que el territorio no funciona como un marco externo a la enseñanza, sino como una dimensión que tiene impacto en su desarrollo. En el modelo teórico, se acota la dimensión territorial de la práctica pedagógica en áreas rurales y se demuestra que la

actividad educativa está estructurada en función del mundo vivido. Dentro de este contexto, la enseñanza no debe ser vista como una transferencia de contenidos, sino como una mediación en el contexto. El profesor no se desenvuelve en un entorno imparcial, sino en uno que define las decisiones, los tiempos y la forma de interacción. En consecuencia, la práctica adopta una forma específica, que es determinada por la relación entre el conocimiento y el contexto.

La educación rural no puede ser caracterizada como una acción que pueda llevarse a cabo de forma invariable. Las condiciones ambientales tienen un impacto directo en su desarrollo. La práctica se reorganiza teniendo en cuenta la distancia, los recursos disponibles y los patrones de la comunidad. El territorio deja de ser un fondo y se convierte en una variable que requiere tomar decisiones específicas. El docente no utiliza esquemas predeterminados, sino que los ajusta de acuerdo con las situaciones. Esto es incongruente con el concepto de una didáctica homogénea. Lo que se presenta es una práctica contextualizada, cuyo formato está definido por la relación entre las demandas del sistema educativo y las situaciones específicas en las que ocurre el proceso de enseñanza.

En esa relación, el territorio no ejerce únicamente una influencia indirecta. Colabora en la organización de la práctica pedagógica. La vida en comunidad transforma las prioridades, el clima altera los comportamientos y la geografía define el acceso. Nada de esto es innecesario. Los profesores trabajan bajo esas condiciones, no a pesar de estas. Alteran los horarios, reorganizan el contenido y modifican las estrategias. Esta adaptación no es momentánea sino continua. Desde entonces la práctica se muestra como un proceso de combinación entre componentes sociales y materiales. Esto nos permite concebirla como una acción que no se impone en el medio ambiente, sino que surge de la interacción con éste.

Esa interacción, por otra parte, transforma la gestión del conocimiento. Los contenidos no se proponen como elementos aislados, sino que se relacionan con situaciones concretas. El profesor no sólo cambia la información sino que la acomoda a la experiencia del alumno. Esto no significa que se simplifique, sino que se reubique.

Para que el conocimiento tenga sentido, tiene que estar situado en un contexto reconocible. Así, el aprendizaje deja de ser una simple adquisición de información, para convertirse en un proceso donde el alumno relaciona lo aprendido con sus propias vivencias.

El profesor no tiene que estar necesariamente en el aula. Su intervención se extiende por la zona geográfica en la que trabaja. Participa en actividades de la comunidad, crea lazos con los hogares y se transforma en un referente para su entorno. Esto no es el resultado de una función extra, sino de la forma en que se organiza la práctica en estos contextos. La educación no se limita a los lugares formales. Es de la vida diaria. A partir de ahí, el carácter relacional de la práctica se hace más evidente, y se muestra que la educación no puede estar separada de las condiciones sociales donde se lleva a cabo.

La manera de organizar el tiempo de educación también se modifica. No todo sigue los calendarios de la institución. Los ritmos del ambiente influyen en la planeación. El ciclo de producción, las condiciones del clima o las actividades comunitarias pueden modificar la estructura de la enseñanza. El maestro no pasa por alto estos elementos. Ajusta su práctica de acuerdo con ellos. Esto no significa perder el control, sino que se trata de una forma diferente de organización. La temporalidad deja de ser homogénea y se desarrolla en función del contexto. De esta manera, el proceso de educación se ajusta a circunstancias que no son susceptibles de ser estandarizadas.

En esta situación, la enseñanza no se reduce únicamente a alcanzar los objetivos del currículo. Significa influir en la forma en que los estudiantes comprenden su entorno. El maestro vincula la experiencia con el conocimiento no utilizando una fórmula preestablecida, sino interpretando lo que ocurre en la práctica. Se entiende por aprendizaje un proceso mediante el cual el estudiante no sólo recibe información sino que transforma la forma en que entiende la realidad. Esto cambia la perspectiva de la transmisión hacia la creación de significado en algunas circunstancias.

Esto afecta directamente a la educación del estudiante. No es sólo la cuestión de

los contenidos, sino también cómo se coloca la persona frente a su ambiente. El docente interviene en este proceso creando las condiciones necesarias para que ello ocurra. Esto amplía la práctica pedagógica. La educación no es solo un asunto de aula, sino que influye en cómo el estudiante entiende y actúa en su entorno. La educación, pues, tiene que ver con la capacidad de actuar en la realidad.

En este sentido, la escuela no opera como un lugar aislado. Es parte de una red de relaciones que incluye a la comunidad. Maestro es un elemento de esa red. En su práctica integra conocimientos académicos y elementos territoriales. Esto permite que la educación no se quede circunscrita a un circuito cerrado, sino que se conecte con procesos más amplios. La educación está en una dinámica que va más allá de lo institucional. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica ayuda a mantener la vida de las personas y a producir significado en el contexto comunitario.

En líneas generales, se puede observar una práctica que no puede entenderse a partir de modelos abstractos. La capacitación se efectúa en función de las condiciones específicas que la inciden. Eso produce un tipo de trabajo que no tiene patrones estables, sino que se basa en procesos de ajuste permanente. En este sentido, la educación no sólo tiene que ver con la transmisión de conocimientos, sino que también tiene un efecto sobre la forma en que se produce la experiencia. Después de esa intervención, se ofrecen posibilidades que no habían sido definidas anteriormente, lo que hace posible entender la práctica pedagógica como un proceso que influye en la manera en que se organiza el mundo vivido.

La práctica pedagógica rural tiene un carácter trascendente y territorial que posibilita situar la enseñanza en un nivel donde no hay separación entre el espacio, el tiempo y la experiencia. El territorio no actúa como un mero contexto de referencia ni como fondo. Interviene en la manera en que se estructura la acción pedagógica. Por otro lado, la trascendencia no se refiere a formulaciones abstractas, sino a las consecuencias reales que el aprendizaje tiene en la educación del alumno y en la vida en común. A partir de ahí, la enseñanza ya no se ve como la ejecución de contenidos, sino como una práctica que afecta cómo los individuos crean significado dentro de su propio ambiente.

En este contexto, el propósito de la práctica pedagógica en zonas rurales no es ajustar el territorio a modelos preexistentes. Tampoco sirve con la lógica de trasladar esquemas externos. Lo que se observa es un trabajo fundamentado en las condiciones presentes. El docente no interviene desde fuera, sino que lo hace desde el interior de la vivencia que tiene con sus estudiantes. Esto permite que el aprendizaje se relacione directamente con lo que ocurre en el entorno. No se trata de simplificar el contenido, sino de ponerlo en una posición en la que se pueda entender. El proceso educativo resulta importante debido a que el conocimiento y la realidad se relacionan permanentemente entre sí.

La educación es una manifestación de lo trascendente, en la medida en que trasciende todo lo presente. No se limita a la satisfacción de necesidades concretas ni la consecución de objetivos a corto plazo. La educación es un factor influyente en procesos que suceden a través del tiempo, en particular en cómo los alumnos se vinculan con su ambiente. La práctica pedagógica genera nuevas posibilidades que antes no existían. Desde ese momento, la enseñanza se transforma de ser una actividad cerrada a ser un proceso que abre nuevos caminos. No es inmediato ni siempre sencillo de observar, pero se manifiesta a través de cambios que se afianzan a medida que pasa el tiempo.

En este sentido, la acción pedagógica no se agota en la simple transmisión de información. El profesor no sólo estructura los contenidos sino que también participa en procesos de entendimiento. Esto quiere decir que hay que trabajar la relación entre lo que se enseña y cómo se vive. En la práctica pedagógica, la experiencia y el conocimiento se van entrelazando sin separarse. A tal efecto, la enseñanza no se trata sólo de añadir información, sino también de cambiar la forma en que el estudiante percibe la realidad. Esa reestructuración hace sentido a la acción educativa.

Este subconstructo permite ver que la práctica pedagógica en el ámbito rural, no se desarrolla de forma aislada. Son procesos más amplios que incluyen la vida del territorio. La enseñanza no sólo está definida por lo que sucede en el aula, sino también por la relación con el entorno. La territorialización muestra que el conocimiento se construye en un espacio determinado, mientras que la trascendencia indica que sus

efectos no están acotados a ese espacio. Bajo este enfoque, la acción pedagógica es un proceso de encuentro entre saber, experiencia y proyección.

Una vez que se lee esto, queda claro que la educación es una base fundamental para la construcción de la vida social. No es una actividad secundaria o complementaria en relación con las demás. Influye en cómo las personas entienden y actúan en su entorno. En este contexto, el profesor no solo transmite conocimientos, sino que también ayuda a desarrollar formas de interpretar. Esto significa que la práctica pedagógica va más allá de lo puramente académico. Tiene que ver con cómo se organiza la experiencia y las posibilidades que surgen para los residentes de esa área.

Integración eidética del constructo teórico interpretativo de la práctica pedagógica rural

La integración eidética del constructo teórico interpretativo no solo se trata de clasificar resultados o de reagrupar categorías ya establecidas. Lo que sucede en esta etapa del análisis es diferente: las estructuras significativas pasan de ser leídas como fragmentos a manifestarse como una configuración articulada. No se trata de añadir nuevos niveles conceptuales, sino de reconocer una lógica que ya estaba presente en la experiencia del profesor. Esa lectura considera la práctica pedagógica rural como una unidad que integra múltiples dimensiones sin que éstas pierdan su singularidad. El resultado no es un esquema cerrado, sino una forma de comprensión que permite reflejar la experiencia en toda su complejidad.

Este asunto implica una modificación en la manera de interpretar el fenómeno desde un enfoque hermenéutico-fenomenológico. Las unidades de significado permitieron identificar componentes específicos de la experiencia en las fases previas. Sin embargo, a medida que se desarrolla el análisis, esas unidades dejan de estar separadas. Se empiezan a leer unas en relación con otras, y eso hace cambiar el significado. No es una acción que provenga de una reestructuración desde afuera sino de una comprensión más amplia de lo que se ha vivido. La práctica pedagógica no se concibe más como un cúmulo de elementos, sino como una estructura donde cada

dimensión tiene sentido con relación a las otras.

Se observan tres aspectos que aparecen de manera continua en los relatos a lo largo de ese proceso: la mediación didáctica situada, el compromiso ético en el vínculo pedagógico y la territorialización de la práctica. No aparecen como niveles independientes o categorías impuestas. Surgen y se mantienen en la experiencia misma. Cada una de ellas ilumina un aspecto de la práctica, pero ninguna por sí sola explica el fenómeno. La integración, en realidad, implica darse cuenta de que estas dimensiones no operan de forma aislada. Al establecer una estructura que permite entender la práctica pedagógica rural sin descomponerla, trabajan de manera conjunta.

Desde este punto de vista, el constructo teórico no aparece como modelo operativo ni como indicación normativa; es más bien una forma de comprensión que refleja la estructura de la experiencia. De tal manera que la práctica pedagógica es un proceso mediante el cual el maestro relaciona lo que conoce con las experiencias de los alumnos y las situaciones del espacio local. Esta articulación no se lleva a cabo siguiendo un orden establecido ni a una lógica lineal. Surge a partir de la interacción continua entre esos componentes. A partir de ese momento, se comprende que la enseñanza es un proceso no limitado al contenido, sino que está definida por la forma en que se construye el sentido.

La mediación didáctica situada muestra que la enseñanza no se puede limitar a la utilización de técnicas. El maestro no actúa como un ejecutor de procedimientos, sino como una persona que interpreta los saberes en función del contexto. Esta interpretación no representa un paso extra, sino que es parte de la práctica. El contenido no se muestra de forma directa, sino que se reorganiza teniendo en cuenta la experiencia del alumno. Esto transforma la función de la didáctica, que ya no es técnica y se vuelve un proceso de ajuste permanente. En este entorno, aprender no solo implica la recepción de información, sino también crear conexiones con lo que se está aprendiendo.

No se puede separar esa intervención de la dimensión ética de la práctica. El compromiso que conlleva la relación pedagógica no solo se trata de cumplir los objetivos

del currículo. El docente no trabaja con individuos abstractos, sino con estudiantes que están en circunstancias concretas. Esto significa que la enseñanza no es imparcial. Está marcada por decisiones que afectan la manera en que el alumno se conecta con el saber. En este momento, la práctica pedagógica se presenta como una relación en la que el profesor participa en procesos de formación que no pueden ser explicados solo desde lo cognitivo.

El hecho de que la enseñanza no se reduzca solamente a desempeñar un rol, es posible gracias a la presencia ética y relacional. El maestro forma parte de una relación que impacta en la experiencia del alumno. La interacción en el aula no es la única que determina esta presencia. Se construye de acuerdo con la manera en que se mantiene el vínculo pedagógico. A partir de ahí, la práctica no se define solo por el contenido que se enseña, sino también por cómo se establece la relación. Esto introduce una dimensión que los modelos técnicos no pueden captar. La enseñanza se define como una práctica en la que el maestro es parte de una experiencia colectiva con otras personas.

Esta relación no se establece en circunstancias abstractas. Situado en el área donde se lleva a cabo. La dimensión territorial no funciona como un fondo, sino que es un componente que tiene un impacto en la práctica. Las condiciones del entorno establecen la forma en que se organiza la enseñanza. Esto requiere que la práctica pedagógica se vea como una acción enmarcada en un contexto. El docente no actúa de manera autónoma con respecto a esa circunstancia. Lo incluye en su trabajo. Por lo tanto, la enseñanza se define en relación con el contexto, lo cual permite entenderla como un proceso que no se puede separar de las circunstancias en las que ocurre.

La acción pedagógica territorializada también presenta una proyección que trasciende el momento inmediato. La enseñanza no se restringe a dar respuesta a una circunstancia actual. Influye en la forma en que los alumnos entienden su realidad y cómo actúan en ella. Esto le confiere a la práctica una dimensión temporal. El profesor participa no solo en el aprendizaje presente, sino también en procesos que trascienden las paredes del aula. Desde esta perspectiva, la educación no se restringe a los resultados inmediatos. Está vinculado con la habilidad de modificar la experiencia.

La integración eidética posibilita que estas dimensiones sean identificadas como componentes que dependen unas de otras. No hacen referencia a niveles independientes ni a elementos que puedan separarse sin modificar la percepción del fenómeno. Se describen como una estructura en la que cada dimensión tiene significado en relación con las demás. Así pues, se entiende que la práctica pedagógica rural es una experiencia específica que no puede explicarse por medio de un solo componente. Para comprenderla, es imprescindible tener en cuenta la manera en que estas dimensiones se entrelazan en la experiencia del maestro.

La integración eidética permite ver que describir la práctica pedagógica rural únicamente en términos funcionales no es suficiente. Se conforma una forma de relación con el mundo que vincula la ética, el conocimiento y el espacio geográfico. El profesor no es el ejecutor de procedimientos ni el aplicador de técnicas preestablecidas. Su actuación consiste en el contacto con el entorno y las personas involucradas en el proceso formativo. A partir de ese momento, la práctica deja de ser percibida como una actividad externa, y pasa a ser reconocida como un modo de participación. La educación es vivir una relación que no se separa de la experiencia, sino que es dentro de ella.

Este reconocimiento permite entender la práctica pedagógica como una acción intencional cuya meta es la educación del ser humano. El maestro no solo es el organizador de los contenidos y el director de las actividades, sino que también influye en la forma en que el estudiante construye su comprensión del mundo. La educación atiende a los asuntos éticos, existenciales y cognitivos, sin separarlos entre sí. Al mismo tiempo, se plantea como una mediación entre el individuo y el entorno. El papel del maestro no es el de alguien ajeno al proceso, sino un actor del proceso mismo ayudando a construir el significado. Esta mediación no contiene elementos externos, sino que organiza la relación entre conocimiento, experiencia y contexto.

El constructo teórico interpretativo se define como una estructura que comprende las dimensiones didáctica, ética y territorial de manera independiente, sin que unas estén subordinadas a otras. No responde a una generalización teórica ni a una formulación que esté desconectada de la vivencia. Se basa en los relatos de los docentes y en cómo se

estructura la práctica en contextos específicos. Desde ese punto, es posible entender que la enseñanza no se restringe a la transmisión de conocimientos. El maestro participa en procesos educativos que involucran al otro como sujeto. Por ende, la práctica pedagógica se establece como un tipo de relación donde el conocimiento, el contexto y la experiencia se combinan en una sola entidad.

En términos generales, la integración eidética facilita entender la práctica pedagógica rural como un modo de existencia contextual que enlaza mediación del saber, presencia ética y territorialidad. Esta articulación no es una mera suma de componentes, sino que constituye una estructura lógica que se identifica en la experiencia. La enseñanza ya no se considera una actividad funcional, sino que se establece como una conexión con el mundo. En este contexto, el proceso educativo es visto como una experiencia que combina conocimiento, relación y ambiente en un solo proceso. Se caracteriza la práctica pedagógica rural por su habilidad de generar significado en contextos específicos.

Representación estructural del constructo teórico interpretativo

La representación estructural del constructo teórico interpretativo organiza la comprensión adquirida, sin convertirla en un modelo rígido o en un esquema que no esté relacionado con la experiencia. No trata de reducir el fenómeno a algo simple, sino de mostrar cómo se entrelazan sus dimensiones. No muestra elementos aislados sino que permite ver una configuración en la que cada elemento tiene sentido en relación con los demás. Esta representación se basa en el examen de la experiencia de los docentes y mantiene esa conexión. Bajo ese enfoque, la práctica pedagógica rural puede entenderse como una estructura lógica donde lo territorial, lo relacional y lo didáctico no operan de forma independiente, sino que están regidos por un mismo principio.

El constructo se configura como un conjunto compuesto que inter depende con tres subconstructos. No se trata de dividir la práctica en partes autónomas, sino de entender cómo se mantiene a través de la interacción entre diferentes dimensiones. Si bien cada subconstructo ayuda a comprender el fenómeno, ninguno de ellos lo hace por

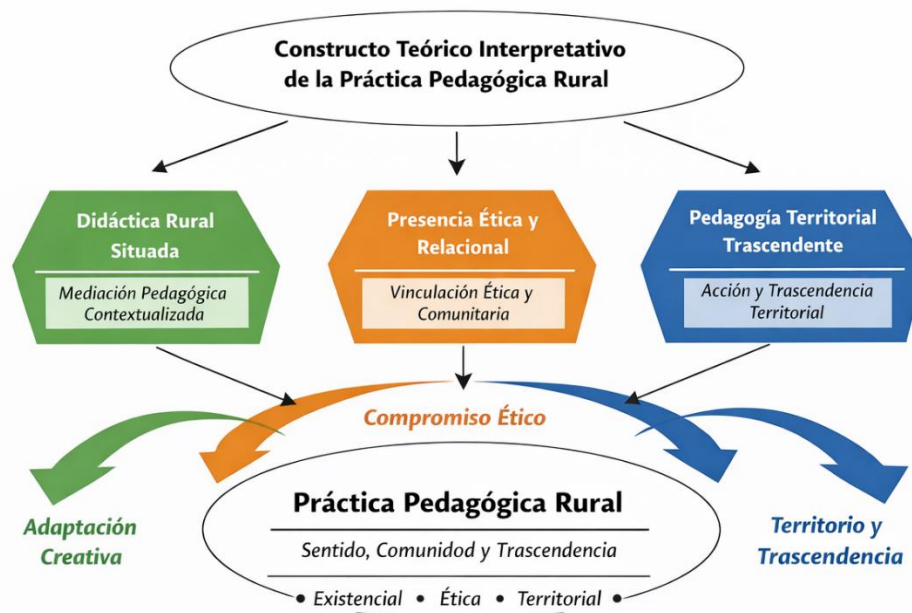
sí solo de manera adecuada. La idea de una estructura tridimensional no es una imagen formal, sino que se origina en la necesidad de mostrar esta interacción. Es la experiencia individual del profesor en su entorno la que da sentido a la práctica pedagógica y no los elementos individuales.

En este modelo, la mediación didáctica situada permite comprender la forma en que se organiza la enseñanza en circunstancias concretas. No solo enseña estrategias, sino que muestra cómo el maestro varía el proceso de enseñanza según el contexto. La dimensión ética y relacional es una condición para la práctica y no un aspecto adicional del nivel de interacción con el estudiante. En cuanto a la dimensión territorial, esta establece el contexto de la enseñanza, el cual tiene un impacto en su desarrollo. Estos elementos no se reparten en niveles. Dado que funcionan simultáneamente, no es posible analizarlos de manera individual sin perder parte de su significado.

La interrelación entre estos ejes ayuda a comprender la práctica pedagógica en el campo como un sistema que no se limita a sumar sus componentes. Lo que se presenta es una estructura organizativa en la que el conocimiento, las relaciones y el contexto operan de forma conjunta. Esta representación no pretende limitar el fenómeno a un modelo cerrado, sino ofrecer una interpretación que posibilite la observación de su coherencia interna. Desde ese punto, se entiende que la enseñanza es una acción contextualizada que se lleva a cabo en la interacción entre distintas dimensiones. El constructo no define líneas de intervención, sino que permite entender cómo se organiza la práctica en situaciones reales.

Figura 14

Modelo estructural del constructo teórico interpretativo de la práctica pedagógica rural.



Nota. Elaboración propia (2025).

La estructura del constructo teórico interpretativo no está formada por partes independientes, sino que es tal que múltiples dimensiones se apoyan entre sí. La mediación pedagógica situada, la territorialidad y la relación ética no se presentan como niveles autónomos, sino como formas que se entrelazan en el ejercicio práctico. Es la orientación de la actividad pedagógica, que no se restringe a ejecutar funciones, sino que organiza las relaciones entre el alumno, el saber y el entorno, lo cual posibilita entenderlas en su integridad. Desde este punto de vista, la práctica pedagógica rural no puede ser solamente técnica, ya que su sentido se edifica a partir de una interacción continua entre esos componentes.

Dentro de esa estructura, la intencionalidad pedagógica no se presenta como un componente adicional, sino que es el punto de partida para estructurar la práctica. No es una respuesta a una decisión concreta o a un requerimiento institucional. Se refleja en la forma en que el profesor orienta su acción hacia los demás. Esto quiere decir que la enseñanza no solo consiste en generar contenidos, sino también en participar en procesos de comprensión. La intencionalidad no se manifiesta de forma explícita en cada momento, sino que se reconoce por medio de la manera en que se toman las decisiones

pedagógicas. La práctica se articula en ese punto, porque establece la relación entre el conocimiento, el contexto y la experiencia.

La mediación pedagógica situada no implica un conjunto de estrategias puestas en práctica, sino una forma de adecuar el saber a contextos particulares. El maestro no trabaja con contenidos aislados, sino que los reordena según lo que sucede en el ambiente. Este ajuste no es algo esporádico, sino que es parte de la práctica. El conocimiento no se manifiesta como algo que se transmite de forma directa, sino como un proceso que se desarrolla en función de la experiencia del alumno. A partir de ahí, la mediación deja de considerarse una técnica y comienza a interpretarse como un modo de intervención que está determinado por el contexto.

Esa mediación no es sostenible de manera independiente. Depende de cómo se establece la relación con el alumno. La dimensión ética no se presenta como un principio abstracto, sino de manera concreta en la forma de establecer el vínculo pedagógico. El profesor no interactúa con un sujeto abstracto, sino con una persona que toma parte activa en el proceso. Esto transforma la lógica de la educación, ya que deja de ser unilateral. La práctica se establece como una relación en la que ambos intervienen, y en la que el profesor no tiene el control total del proceso, sino que contribuye a su desarrollo.

El territorio presenta una condición adicional que no puede desvincularse de las previas. No actúa como un escenario neutral, sino que es una variable que influye en la práctica. Desde los tiempos hasta los recursos disponibles, las condiciones del entorno influyen en la organización de la enseñanza. El docente no puede hacer caso omiso a ese contexto, ya que es parte de la práctica misma. Desde ese momento, la educación se define como una acción contextualizada. No es cuestión de modificar un modelo general, sino de operar dentro de circunstancias particulares que alteran el modo en que se genera el conocimiento.

Estas dimensiones, cuando se observan juntas, no parecen capas que se superponen, sino elementos que funcionan simultáneamente. Si se aísla el medio, la relación o el territorio, una parte del sentido se pierde. Esa simultaneidad es la que

configura la práctica pedagógica. Se identifica una estructura en la que cada dimensión tiene sentido en relación con las demás. Esta articulación no proviene de una construcción externa, sino que es el resultado de una coherencia que se muestra en la experiencia. Desde entonces, se entiende que la práctica es un proceso que no puede ser fraccionado sin deteriorar su comprensión

La estructura del constructo no se define por la estabilidad de sus componentes, sino por cómo estos se ajustan en la práctica. La intención organiza, aunque no establece nada. La mediación se modifica, la relación cambia y el territorio presenta alteraciones permanentes. La educación no se lleva a cabo sobre un esquema preestablecido, sino que se desarrolla en el mismo proceso de la práctica. Esto posibilita comprender la enseñanza en zonas rurales como un proceso dinámico, donde el maestro participa al estructurar las condiciones para que el conocimiento adquiriera significado en un contexto específico.

La mediación pedagógica situada es una manera de estructurar el conocimiento basado en la experiencia del alumno, no un proceso adicional. Lo que se enseña no se transmite directamente, sino que atraviesa un proceso de adaptación en el cual tiene un rol significativo el contexto. En esta modificación, la relación con el alumno pasa de ser secundaria a ser un requisito para la práctica. Simultáneamente, el territorio presenta variables que no se pueden pasar por alto, ya que tienen un impacto tanto en la forma de enseñar como en la comprensión de lo que se enseña. A partir de esa interacción, la práctica pedagógica se entiende como aquella acción en la que el profesor se esfuerza por crear las condiciones necesarias para que los alumnos aprendan de forma significativa.

La representación estructural permite analizar la práctica pedagógica rural, más allá de las tareas o funciones particulares. Se entiende una mediación a través de la cual el alumno construye su relación con el saber en un contexto dado y no se limita a seguir una sucesión de acciones. El proceso no excluye al profesor, sino que entra en ello y lo ayuda a progresar en ello. Esto significa que la educación se da en la estructura del entorno, a través de la experiencia y del saber, no sólo a través del contenido de las

cosas. La mediación no es un mecanismo externo al proceso de formación, sino que se integra a la dinámica que lo regula.

Cuando se examina la estructura del constructo, se puede ver que el trabajo pedagógico no se termina con el logro de los objetivos curriculares. El docente actúa en procesos en los que el mismo alumno es quién crea significados a partir de su propia vivencia. Esto hace que la enseñanza deje de ser una actividad centrada en los contenidos, y se convierta en un proceso que incluye muchos aspectos. No es una práctica que se apoye en uno solo, sino en la combinación de unos cuantos. A partir de ahí, la enseñanza implica formar parte de un proceso donde lo cognitivo, lo relacional y lo contextual se entrelazan sin rígidas jerarquías.

La representación estructural permite también cuestionar el concepto de que el conocimiento es una entidad externa que se le impone al alumno. Sin embargo, es en la práctica, dentro del marco de la relación pedagógica, donde se reorganiza el saber. El profesor no lo dice directamente, sino que lo adapta a las condiciones en que se realiza la educación. Esto significa que el proceso de aprendizaje está definido por el contenido y por la forma en que se establece esa relación. Así, la práctica pedagógica se distingue por esa articulación, en vez de ser una mera acumulación de datos o un cumplimiento de metas previamente fijadas.

La estructura del constructo hace posible entender que no se puede estudiar la práctica pedagógica en el contexto rural sin tener en cuenta sus dimensiones de forma integrada. El maestro no solamente trabaja a partir de lo que sabe, sino también a partir de la relación o el entorno. Su funcionamiento se basa en la interacción entre estos elementos. Esta interacción no es estable ni predecible, sino que está en constante reajuste. Por lo tanto, no es posible describir la práctica desde un punto de vista técnico. Es un proceso en el que las decisiones pedagógicas se toman conforme a circunstancias particulares. La enseñanza se estructura en esa dinámica, lo que hace imposible simplificarla a procesos estandarizados.

La representación estructural habilita la identificación de la mediación como el eje

central de la práctica, aunque no en un sentido instrumental. El maestro no actúa como mediador mediante la aplicación de técnicas, sino que organiza relaciones entre elementos diversos. Esta entidad no se rige por un modelo establecido. Está determinado por lo que sucede en el contexto y de la manera en que se establece la interacción con el alumno. El conocimiento cobra sentido en esa relación, no previamente. Esto significa que la práctica pedagógica no puede desvincularse de las circunstancias en las cuales tiene lugar. La mediación, en realidad, no es una etapa del proceso, sino el modo mismo en que este se desarrolla.

Desde este punto de vista, la práctica pedagógica rural puede ser considerada como una modalidad de existencia contextualizada. No porque se ajuste a una definición abstracta, sino porque se establece bajo circunstancias particulares. La relación, el conocimiento y el territorio no se muestran como componentes independientes, sino que funcionan de manera simultánea. Esta simultaneidad requiere que la educación se replantee más allá de las fronteras técnicas. Es la forma en que esas dimensiones se combinan en cada circunstancia concreta lo que define la práctica, lo cual contribuye a entender su naturaleza dinámica y su dependencia del contexto.

La representación estructural completa posibilita que la práctica pedagógica, al estar conformada por una organización de experiencias en las que se vinculan diferentes dimensiones sin romper los vínculos entre ellas, sea entendida. No es una tarea de método, sino un proceder en el cual el maestro interviene estableciendo vínculos. El conocimiento no es algo que sea impuesto, sino que se construye a partir de la interacción. A partir de ese momento la educación se concibe como una actividad que influye en la forma en que el alumno interactúa con el entorno. Así la práctica pedagógica rural se caracteriza por ser una forma de organizar esa relación en situaciones específicas.

El constructo teórico interpretativo proporciona una perspectiva diferente para examinar la práctica pedagógica en zonas rurales. En vez de concentrarse en modelos o estrategias, se enfoca en la estructura que respalda la experiencia. Esto posibilita que se enfoque la atención en cómo se organiza la práctica en situaciones concretas. El

profesor, el alumno y el territorio no se estudian de manera individual, sino que se examinan en conjunto. Desde este punto de vista la educación deja de entenderse como una mera aplicación de métodos y pasa a entenderse como un proceso que se desarrolla en la interacción entre diversos elementos.

Lo que caracteriza a la construcción no es la descripción de prácticas nuevas, sino el modo como permite comprenderlas. Al concentrarse en la estructura de la vivencia, ofrece una lectura que escapa de las clasificaciones preestablecidas. Esto implica saber que la práctica pedagógica no se reduce a lo observable. Su sentido se origina de la relación que existe entre los elementos que la conforman. Desde este punto de vista, la forma en que se organiza la interacción entre el sujeto, el entorno y el conocimiento es lo que determina cómo se enseña, no las técnicas.

Esta perspectiva permite una nueva interpretación de la práctica educativa en el ámbito rural, al incluir elementos que normalmente se analizan de manera aislada. Como elementos que operan de manera conjunta, no aparecen la mediación, la relación y el territorio como categorías separadas. Esta integración cambia el modo en que se comprende la enseñanza. Se considera que el territorio es un componente activo en la configuración del proceso educativo, y por tanto deja de ser un entorno pasivo. Por lo tanto, la práctica pedagógica es entendida como un sistema que se origina a partir de la experiencia y no como una aplicación de un modelo previo.

La contribución de este trabajo se encuentra en el área de entendimiento teórico de la práctica educativa rural. Si la lectura está basada en la experiencia, las posibilidades analíticas en el campo educativo se amplían. La ruralidad no se considera un problema, sino un ambiente que determina formas específicas de enseñanza. Esto hace posible que la práctica pedagógica se entienda como un proceso que no se puede separar de las condiciones en las que ocurre. Se acepta que la enseñanza es una actividad contextualizada a partir de ese momento.

El modelo construido ofrece una estructura para una mejor comprensión de la práctica pedagógica en áreas rurales, pero sin que se reduzca a estrategias o a modelos

concretos. Su contribución es mostrar cómo se configura la experiencia educativa en situaciones reales. Le permite mirar la formación de los maestros desde un ángulo que considera el contexto. La práctica pedagógica se define por la manera de establecer las relaciones en la enseñanza y no por las técnicas que se emplean. Esta comprensión permite que la educación se considere desde un punto de vista más apropiado para la realidad en la que se lleva a cabo.

Siguiendo esta línea de pensamiento, el constructo teórico interpretativo responde al objetivo principal de la investigación al ofrecer una formulación que permite comprender la práctica pedagógica en el ámbito rural como una estructura integrada. Para conseguir este resultado, se examina la experiencia de la enseñanza, no un modelo anterior. El proceso de enseñanza se compone de varias dimensiones que se combinan en la práctica. Desde esta perspectiva, la educación rural puede ser vista como un método para organizar la experiencia educativa en circunstancias específicas, lo que posibilita una mayor comprensión del fenómeno.

En esta etapa, el constructo teórico interpretativo no se manifiesta como una generalización ni como un planteamiento ajeno al fenómeno. No consiste en abstraer la experiencia, sino más bien en organizarla sin desconectarla de su procedencia. Proviene del propio análisis y conserva esa fijación. No añade categorías sino que estructura una comprensión ya dada, oculta en las narraciones. Las unidades de sentido, los núcleos eidéticos y los subconstructos no se reorganizan al azar, sino que en este caso encuentran una forma de interpretación como conjunto. El resultado, si bien no sirve a la práctica, sí permite una mayor apreciación de su coherencia interna.

Si partimos de esa base, el constructo no funciona como modelo de aplicación o referencia normativa. No sugiere métodos pedagógicos ni patrones que puedan emplearse en otras circunstancias. Su alcance es distinto. Permite comprender la manera en que se articula la práctica pedagógica rural cuando es analizada a partir de la experiencia. La relación entre el maestro, el alumno y la región no se presenta como marco teórico, sino como algo que se identifica en la práctica misma. El constructo enseña cómo las variables se sostienen entre sí, en vez de separarlas. Por eso, en lugar

de ofrecer una explicación desde afuera, proporciona un método de lectura que se mantiene dentro del fenómeno que describe.

Alcance teórico, interpretativo y contextual del constructo teórico interpretativo

La delimitación del alcance del constructo teórico interpretativo de la práctica pedagógica rural permite precisar su validez epistemológica, su horizonte interpretativo y su ámbito contextual de aplicación, en coherencia con el enfoque fenomenológico que sustenta la presente investigación. Esta formulación teórica emergente se encuentra en el terreno de la comprensión estructural del fenómeno, tal y como lo experimentan los maestros rurales, no es una generalización empírica ni un modelo predictivo de uso global.

En sentido teórico, el objetivo del constructo no es sugerir un modelo distinto ni sustituir los enfoques ya existentes. Su contribución apunta a otro rumbo: lograr una comprensión de la práctica pedagógica rural que no esté restringida a métodos o técnicas. Lo que se arriesga es una manera de interpretar la experiencia desde dentro, considerando cómo se organiza su significado. Por lo tanto, su validez no se basa en la verificación de una relación causal o en la generalización, sino en la coherencia con el análisis de la experiencia. En ese contexto, el constructo se sitúa dentro de la fenomenología educativa y contribuye a entender la educación rural como una práctica contextualizada.

En cuanto a la interpretación, el constructo no sólo exhibe lo que pasa en la práctica sino que permite ver cómo se sostiene. La enseñanza en su conjunto no se compone de partes autónomas, sino que es el resultado de la interacción de los docentes, los alumnos y el medio. Esa relación se plantea como parte de la práctica misma y no como un marco externo. Este constructo no tiene la intención de limitar su interpretación, ni de imponerle una única lectura, más bien, abre una manera de entender que permite volver a la práctica sin dividirla, manteniendo el enfoque en cómo se configura en la experiencia específica.

Desde el punto de vista contextual, el alcance del constructo se delimita al horizonte experiencial en el cual fue generado, correspondiente a la experiencia vivida de los docentes de básica secundaria de la Institución Educativa Rural Puerto López, municipio de El Bagre, Antioquia. No obstante, en coherencia con el principio fenomenológico de transferibilidad estructural, el constructo puede ser reconocido como estructura interpretativa potencialmente transferible a contextos educativos rurales que compartan condiciones existenciales análogas, no en términos de reproducción empírica, sino en cuanto a la posibilidad de reconocer estructuras de sentido semejantes en experiencias docentes situadas en territorios rurales con características similares.

Por lo tanto, el constructo teórico interpretativo de la práctica pedagógica rural no es visto como un modelo que se pueda utilizar en diferentes contextos ni una formulación que se pueda generalizar; por el contrario, es una propuesta de tipo fenomenológico. Su valor no está en proporcionar respuestas prácticas, sino en posibilitar una mejor comprensión de cómo se organiza la experiencia pedagógica en el ámbito rural. Desde entonces, ayuda a entender mejor la educación rural, más allá de las perspectivas que se enfocan en lo técnico o lo instrumental. Lo que muestra es un método de práctica en el que lo pedagógico, lo relacional y lo territorial se constituyen simultáneamente dentro de la experiencia del docente.

Cierre epistémico del constructo teórico interpretativo sobre la práctica pedagógica rural

El desarrollo del constructo teórico interpretativo no es una operación conceptual independiente del proceso analítico, sino que surge en el momento en que la comprensión lograda logra organizarse sin desvincularse de la experiencia. No se manifiesta como una síntesis forzada o un esquema agregado, sino como una modalidad de lectura que se origina a partir del trabajo con las narrativas de los docentes. Lo que permite, en vez de abstraer el fenómeno, es observarlo como un todo. Las estructuras de sentido identificadas no se despojan ni se simplifican; encuentran una forma de conectarse que demuestra su coherencia sin desvincularlas del contexto en el cual

fueron creadas.

Desde una perspectiva epistemológica, el constructo no es la implementación directa de un marco teórico, sino el resultado de un proceso interpretativo fundamentado en la experiencia que se está analizando. La práctica pedagógica en el campo deja de concebirse como un conjunto de acciones aisladas y empieza a ser vista como una organización del sentido que se establece entre diversos componentes. Este desplazamiento no supone dejar de ser riguroso, sino modificar el punto de vista. Lo que se conoce no se basa en la verificación externa o en las mediciones, sino en la coherencia interna de la interpretación y en su habilidad para describir la experiencia sin dividirla.

El análisis no se realizó por medio de la acumulación o clasificación de categorías, sino mediante un acercamiento gradual. Las unidades de significado permitieron identificar elementos importantes, pero no eran suficientes para abordar el fenómeno por completo. Los núcleos eidéticos ofrecieron una forma preliminar de articulación, aunque todavía era parcial. Fue al integrar los subconstructos donde se comenzó a esbozar una comprensión más extensa. El paso hacia el constructo no fue un final, sino una etapa en la que se pudieron analizar esas capas de manera conjunta. Lo que se define no es una síntesis, sino una manera de entender cómo está organizada la práctica en la experiencia.

Desde ese momento, la práctica pedagógica no se entiende simplemente como una transmisión de contenidos o el uso de estrategias. Surge como una mediación que involucra la relación con el estudiante, la geografía y el conocimiento. Cada uno de estos componentes actúa en conjunto con los demás. Lo que se percibe es una forma de organización en la que cada individuo tiene un significado dependiendo de los otros. El propósito de esta comprensión no es elaborar un modelo ni definir cómo debería enseñarse. En realidad, permite comprender cómo se constituye la práctica cuando se examina a través de la propia experiencia en la que ocurre.

En este caso el constructo no opera como la conclusión del proceso investigativo

sino como un modo de conservar la comprensión alcanzada sin fijarla definitivamente. No se trata de dar cuenta de un fenómeno ni de fijar una única interpretación. Su aporte es aportar un modo de lectura que permita analizar la práctica sin desarmarla. Así, la educación rural es una experiencia donde los aspectos pedagógicos, relacionales y territoriales no pueden desdoblarse, porque se perdería el sentido. Desde esta formulación, el constructo se presenta como una aportación que ensancha las maneras de entender la labor docente en entornos rurales.

En cuanto al cierre, la investigación permite sostener que la práctica pedagógica rural no puede ser entendida como un repertorio de estrategias aisladas, sino como una experiencia situada que articula mediación didáctico-pedagógica, presencia ética, vínculo comunitario, territorialidad y proyección formativa. El aporte mayor de este estudio está en la organización de estas dimensiones en un constructo teórico interpretativo, que es consecuencia de la experiencia vivida de los docentes, pero que no la reduce a un esquema técnico. La investigación, al mismo tiempo, deja ver que comprender la docencia rural implica leer en forma conjunta sus condiciones materiales, sus exigencias relacionales y su densidad ética. De allí se abren implicaciones para la formación docente, para el acompañamiento institucional y para la formulación de respuestas contextualizadas para la educación rural.

SECCIÓN VI

REFLEXIONES FINALES

La presente sección reúne las reflexiones finales y proyecciones emergentes del proceso investigativo orientado a comprender las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Rural Puerto López. Aquí se condensan las comprensiones más significativas alcanzadas desde el enfoque fenomenológico, poniendo en diálogo los hallazgos con los objetivos planteados y con los aportes teóricos, metodológicos y prácticos del estudio. Al mismo tiempo, se esbozan orientaciones que no pretenden cerrar el sentido del fenómeno, sino abrir horizontes para continuar la reflexión, fortalecer la formación y el acompañamiento docente, y aportar insumos para la construcción de políticas y estrategias pedagógicas contextualizadas, sensibles a las realidades y desafíos de la educación rural en Colombia.

Reflexiones comprensivas sobre el fenómeno educativo rural

Las reflexiones comprensivas que se presentan a continuación emergen del proceso de interpretación fenomenológico-hermenéutica desarrollado a lo largo de la investigación, particularmente de la articulación progresiva entre las unidades de significado, los núcleos eidéticos, los subconstructos y el constructo teórico interpretativo de la práctica pedagógica rural. Este procedimiento no solo implicó describir las acciones de los docentes, sino que además permitió establecer cómo se organiza esta práctica cuando es observada desde la experiencia. Las reflexiones que se derivan no funcionan como aseveraciones u opiniones externas, sino como conclusiones de un análisis fundamentado en narrativas. Aquí se elabora un estilo de lectura en vez de una generalización, el cual está vinculado con lo que los profesores cuentan. En esta línea, estas reflexiones no incluyen elementos externos, sino que reordenan lo que ya existía,

posibilitando la comprensión de la práctica pedagógica rural en el ámbito educativo sin desconectarla de sus circunstancias reales.

La docencia rural, con base en esta comprensión, ya no se explica solamente a través de procedimientos o funciones. Lo que se presenta es una práctica que no se limita a la transmisión de contenidos y que no puede desvincularse de las circunstancias en las cuales tiene lugar. Bajo estas circunstancias, la enseñanza es un compromiso que incluye varios aspectos al mismo tiempo. Esta lectura no se basa en una estructura ya establecida, sino que proviene de examinar las narraciones de los docentes. En estos se evidencia una práctica que, en lugar de ser fragmentada, está organizada de acuerdo con el contexto y las personas que intervienen en el proceso educativo.

En la misma línea, el acto educativo no debe ser comprendido como una acción de un solo sentido. No se trata solamente de un profesor que transmite conocimientos a un estudiante que los recibe, sino de una interacción en la que ambos son participantes. No solamente está en juego el contenido, sino también la forma en que se establece dicha relación. El estudiante no actúa como un simple receptor pasivo, y el docente no se comporta desde fuera del proceso. Ambos están inmersos en una dinámica que se establece bajo condiciones particulares. Desde ahí, es posible considerar la enseñanza como una mediación que une experiencia y conocimiento sin separarlos en dimensiones independientes.

Este modo de comprender la práctica también modifica la forma en que se percibe la presencia del profesor. No es solamente cuestión de cumplir con las tareas que se han asignado ni de llevar a cabo las actividades planeadas. El maestro interviene en la formación de la experiencia educativa. No se restringe su actuación a la implementación de metodologías, sino que influye en la manera en que se desarrolla el proceso. No solo de lo que enseña, sino también de cómo interactúa con el alumno depende esa presencia. Ahora, la práctica se considera más bien como una implicación que como una ejecución. La manera en que se mantiene la relación pedagógica también es parte de la definición de la enseñanza, además del contenido.

Bajo esas condiciones la dimensión ética no es un apéndice, sino parte constitutiva de la práctica. La acción educativa nunca es neutra, siempre se produce en relación con algo. No es que el maestro no enseñe a distancia; más bien interviene en procesos que afectan la forma como el alumno se percibe a sí mismo y al mundo. Esta responsabilidad no sólo está basada en normas o lineamientos, sino que nace de la relación misma. La práctica pedagógica no se puede explicar solamente por la cognición; es esencial tener en cuenta cómo se define esa relación cotidianamente.

En cambio, el territorio no se comporta como un fondo inactivo. No es solo el espacio donde se realiza la enseñanza, sino también una situación que tiene un impacto directo en la práctica. El profesor enseña en un entorno que incluye variables concretas, no de forma abstracta. No solo establecen límites, sino que también dirigen lo que ocurre en el aula estas circunstancias. Desde entonces la educación se piensa como una acción que tiene en cuenta el contexto, el conocimiento no es independiente del contexto, sino que está vinculado al mismo. Esta conexión con el territorio no es un asunto menor, es parte de la forma en que se construye la experiencia pedagógica.

El conocimiento por lo tanto ya no se concebirá como algo que se difunde de forma homogénea. Se da un proceso de acomodación del conocimiento a la experiencia del alumno. El docente interviene en ese proceso, aunque no como comunicador, sino como mediador. El conocimiento adquiere sentido cuando se conecta con el ambiente y la experiencia acumulada. Esto cambia la lógica de la educación: no se trata únicamente de exponer contenidos, sino de crear las condiciones para que estos sean significativos. Por lo tanto, la práctica pedagógica se caracteriza por esa relación entre el saber y la experiencia.

Esta mediación demuestra además que la educación rural no es independiente de las condiciones en que se produce. El docente no trabaja con un modelo estándar, sino que construye su práctica sobre las condiciones concretas. Esto implica que hay que ir ajustando constantemente. La enseñanza no es algo estático, sino que varía según el contexto y los estudiantes. De ahí en adelante, la práctica se tiende a definir más como una interpretación que como una aplicación. La capacidad de analizar el contexto y

responder a él no es algo menor, sino un elemento esencial en la enseñanza de estas circunstancias.

La práctica pedagógica, por otra parte, establece una conexión con el tiempo que trasciende la clase puntual. El docente no sólo actúa para resolver problemas del presente, sino que también participa en procesos mirando al futuro. La formación de los alumnos no sólo tiene lugar en el aula, sino que se proyecta en la relación con el entorno. Esto significa que la enseñanza no puede ser evaluada solo por los resultados inmediatos. Entendemos la práctica como una actividad que impacta en procesos más amplios, donde el aprendizaje adquiere significado en el tiempo.

En este escenario, la educación rural también se lleva a cabo en condiciones que no siempre son propicias. Esas circunstancias, sin embargo, no eliminan la práctica sino que la acompañan. El maestro no opera fuera del contexto, sino dentro de él. Las limitaciones no impiden la enseñanza, pero sí influyen en la organización de la práctica. Esto permite entender la educación rural no como una versión incompleta, sino como una forma de educación que se realiza en circunstancias particulares. La práctica no se explica a pesar del contexto, sino por él.

A partir de aquí, el contexto deja de ser una simple circunstancia, para convertirse en un componente del proceso educativo. El profesor no lo pasa de largo, sino que lo incluye. Esto permite al alumno desarrollar la comprensión del mundo desde sus propias vivencias. La práctica pedagógica se plantea como nexo entre el individuo y su entorno. No se nos presenta el conocimiento como algo extraño, sino como algo que está unido a la realidad. Esta conexión permite que el aprendizaje tenga sentido en el contexto en que se produce, sin tener que descontextualizarlo de la experiencia.

En resumen, la práctica pedagógica rural puede ser entendida como una forma de estructurar la experiencia, articulando diferentes dimensiones. No es un trabajo fragmentado, sino un procedimiento que contiene componentes de los cuales no se puede prescindir sin perder su significado. Es la educación la que establece esa articulación. Desde este punto de vista la educación rural no es sólo una cuestión de

recursos o de cobertura, sino que se identifica como una práctica con su propia lógica, que necesita ser comprendida a partir de su configuración interna.

El entendimiento logrado posibilita identificar que la práctica pedagógica se establece como una mediación en la que el maestro interviene en la creación de significado. No solo se encarga de transmitir el saber, sino que también participa en cómo el alumno establece su relación con el mundo. Esta mediación no es externa, sino que forma parte del proceso. El conocimiento, el estudiante y el entorno se combinan para estructurar la enseñanza. A partir de ahí, la práctica pedagógica rural puede interpretarse como una vivencia que se desarrolla en condiciones específicas y sin distanciarse de estas.

Para concluir, las reflexiones contribuyen a comprender la enseñanza pedagógica en el campo como un proceso contextual que entrelaza diferentes elementos en la experiencia. El docente no ejerce su trabajo de manera independiente, sino que interactúa con el alumno y el ambiente. Esto pone de relieve que la educación es un proceso de construcción de sentido y no una mera actividad centrada en la transmisión de contenidos. Se puede decir que la educación rural es una forma pedagógica de vida, donde se estructura ética, conocimiento y territorio, y donde se puede construir sentido educativo. De este saber puede extraerse la conciencia de la magnitud del fenómeno educativo rural y de su importancia científico-educativa, de allí se derivan nuevas oportunidades de conocimiento de la práctica pedagógica en ambientes rurales.

Proyecciones y orientaciones emergentes

Las proyecciones y orientaciones emergentes que se presentan en este apartado constituyen una derivación interpretativa del constructo teórico interpretativo de la práctica pedagógica rural desarrollado en esta investigación. No se manifiestan como prescripciones técnicas o sugerencias normativas, sino como alternativas comprensivas que emergen de la estructura fenomenológica identificada mediante el estudio de la experiencia de los maestros rurales. Continuando con esta línea de pensamiento, estas proyecciones no son entendidas como trasladar los resultados directamente, ni como

extensiones lineales del modelo, sino como posibilidades surgidas de la comprensión alcanzada. No establecen itinerarios a seguir sino que proponen trayectorias laborales que permiten cuestionar la práctica pedagógica rural desde otras perspectivas. Ello es justamente lo que aporta valor, mantener el proceso de interpretación vivo y no establecer el fenómeno en una única interpretación. Así, el constructo no se cierra sobre sí mismo, sino que permanece abierto a nuevas investigaciones, de acuerdo con la perspectiva fenomenológica que guió el estudio.

El constructo no lleva a un conjunto de estrategias ni a un esquema metodológico. Lo que revela es otra cosa: una forma de práctica que no se define por procedimientos, sino por la interacción entre el conocimiento, el alumno y el territorio en una experiencia específica. A partir de ahí, surge una proyección inicial evidente: examinar cómo se está comprendiendo la enseñanza en el campo en los procesos de formación. No es suficiente con ajustarla a modelos existentes. Lo que se presenta requiere una nueva lectura. No se trata de un problema de retraso o ausencia, sino de una configuración diferente. No es trivial esa diferencia. Exige que se considere la enseñanza rural desde sus propias circunstancias.

A partir de aquí, la formación del profesorado no puede quedar reducida a contenidos disciplinarios o a métodos generales. El objetivo es que se desarrolle la capacidad de leer el contexto de una forma profunda, no superficial. El docente no debe sólo usar sus conocimientos, sino también descifrar lo que pasa. Esto implica la integración de las experiencias de los alumnos, de los procesos comunitarios y del conocimiento local, sin que éstos sean vistos como elementos adicionales. La práctica no se lleva a cabo, sino que se desarrolla en situaciones. Por este motivo, la formación debería generar espacios donde esa capacidad interpretativa se desarrolle de forma explícita, no como un componente adicional, sino como una parte fundamental del proceso educativo.

Las políticas educativas experimentan una situación parecida. Se han enfocado en infraestructura, acceso o cobertura durante años. No obstante, esa perspectiva no toma en cuenta cómo se estructura realmente la práctica pedagógica. El problema no es

que esos elementos sean insignificantes, sino que no son suficientes. La educación rural no puede ser entendida únicamente desde ahí. En esas perspectivas no se contempla una organización del sentido. La práctica no solo depende de las condiciones materiales, sino también de la manera en que se construyen las relaciones en contextos particulares. No tener en cuenta esto conlleva a intervenciones que no consiguen tener impacto en lo que verdaderamente sucede en el salón de clases.

Por eso es difícil seguir considerando la educación como un proceso que puede duplicarse sin muchas modificaciones. Esa idea no tiene sustento en la práctica rural. La comunidad y el territorio no son un contexto adicional, sino que constituyen elementos del proceso de educación. Esto modifica el punto de inicio. Las políticas deben enfocarse en establecer condiciones que posibiliten trabajar desde el contexto, además de implementar modelos. El asunto no es volver más flexible lo que ya existe. Es aceptar que la práctica se manifiesta de forma distinta y que esta diferencia tiene implicaciones específicas.

También se observa un cambio significativo en el campo de la investigación educativa. El constructo revela que el conocimiento pedagógico no se limita a modelos ni a la sistematización de prácticas observables. Existe otro camino: la interpretación de las experiencias. Esto permite indagar sin reducir la práctica a variables cuantificables. La experiencia deja de ser un insumo secundario para convertirse en un elemento esencial. No como una anécdota, sino como un enfoque legítimo de acercamiento al fenómeno. Esto no es un reemplazo de otras miradas, pero amplía las posibilidades de indagación y comprensión.

Esto implica que no todo en la educación se puede medir por indicadores o resultados. Hay dimensiones que solo se presentan al trabajar con la experiencia. La hermenéutica fenomenológica permite alcanzar ese nivel sin perder rigurosidad. No intenta cuantificar, sino entender cómo se define el significado en la práctica. Desde ese momento, se abre un espacio que complementa otras miradas. No es cuestión de elegir entre enfoques, sino de entender que ciertos elementos de la práctica sólo se hacen evidentes cuando se cambia la manera en que se acercan a ello.

Desde esta perspectiva, el papel del docente también cambia. No se presenta como alguien que realiza programas, ni como alguien que transmite información. Se comprende mejor su función como mediador. Esto no es únicamente un cambio de término, sino algo que tiene más relevancia. La manera en que el profesor se encuentra presente influye directamente en la manera en que se configura la experiencia de aprendizaje. No actúa desde el exterior, sino dentro de una relación que influye en el proceso. Esto exige que se acepte que no es posible eliminar o sustituir su presencia.

Por lo tanto, seguir comprendiendo la práctica docente únicamente en términos de métodos es inadecuado. La instrucción no se sustenta únicamente en métodos. Se construye en la relación entre los participantes. El que el maestro esté presente no es un elemento extra; es lo que hace posible que esa relación exista. A partir de ese momento, el saber no se reparte de manera unilateral. Se desarrolla mediante la interacción. Esto cambia la forma de entender la enseñanza, no como una aplicación, sino como un proceso que involucra relaciones.

De acuerdo con lo mencionado antes, el territorio ya no es únicamente el espacio donde sucede la educación. Comienza a ser parte de lo que la define. Es un componente, no es fondo. Establece condiciones, pero también significados que influyen en la manera de construir el conocimiento. Esto introduce una nueva manera de pensar sobre lo pedagógico. La experiencia y el contenido no se pueden separar. Se relaciona con ella. El aprendizaje no se impone desde afuera, sino que se desarrolla en relación con el ambiente. Esa integración no es opcional. Forma parte de la manera en que opera la práctica en estos contextos.

Cuando la práctica pedagógica rural se examina desde las circunstancias en las que verdaderamente se lleva a cabo, se manifiesta otra proyección del constructo. No como discurso, sino en el quehacer diario. Los profesores tienen limitaciones notables, pero la enseñanza no cesa, no se detiene, se reorganiza. No es necesario que las condiciones sean ideales para llevar a cabo ese proceso, sino que está basado en la capacidad de operar con lo que hay. La creatividad no aparece como algo extraordinario, sino como parte de la operación común. Esto cambia el enfoque, no se trata de oponerse

al entorno, sino de trabajar a partir del mismo. Esta diferencia obliga a revisar de forma adicional la forma de interpretar el trabajo docente, bajo estas condiciones.

Desde ese momento la creatividad pedagógica ya no aparece como una respuesta ocasional, sino que empieza a pensarse como una parte esencial de la práctica. No es un recurso para situaciones extremas, sino una forma constante de encarar la enseñanza. El docente no solo hace cambios a lo que tiene, sino que también adapta el entorno para que funcione en el proceso de enseñanza. Con esta dinámica, el contexto ya no es una limitación impuesta, pasa a formar parte del trabajo pedagógico. Esto permite entrar en otra perspectiva, diseñar métodos donde el entorno sea parte activa de la creación del aprendizaje y no un complemento.

Algo parecido ocurre al examinar el tiempo pedagógico. No sigue la lógica secuencial rígida de los modelos convencionales. La práctica no se organiza únicamente a partir de secuencias lineales o cronogramas. Sucedan desajustes, interrupciones y reanudaciones. No obstante, el proceso sigue; el aprendizaje no ocurre de manera uniforme o constante. Esto no es producto de errores en la planificación, sino del modo en que se experimenta en estos contextos. La educación no se lleva a cabo en un tiempo vacío, sino que es parte de dinámicas ya existentes, las cuales no siempre son predecibles.

Esto significa que no se puede pensar en el tiempo solo como un elemento que se distribuye o se dirige. Participa de manera directa en cómo se realiza el proceso de aprendizaje. No todos los procesos tienen la misma cadencia ni siguen un orden preestablecido. En el contexto rural, esa irregularidad no es una excepción, sino que constituye un componente esencial del proceso. Por ende, al enfatizar patrones temporales estrictos, la enseñanza termina distanciándose de lo que realmente sucede. La práctica se reorganiza, se reposiciona y se readapta. No porque no haya una estructura, sino porque se ajusta a situaciones que no pueden ser totalmente estandarizadas.

Asimismo, el constructo desarrollado ofrece nuevas perspectivas para entender la

educación rural como un ámbito legítimo de producción de saber pedagógico. Históricamente, la educación en las zonas rurales ha sido vista como un ámbito para aplicar modelos pedagógicos creados en entornos urbanos, lo que ha servido para ocultar el potencial epistemológico de la experiencia educativa rural. La investigación realizada permite anticipar que es imprescindible considerar la educación rural como un espacio legítimo para producir conocimiento pedagógico, donde aparecen métodos específicos de mediación educativa que contribuyen a enriquecer el campo pedagógico en su totalidad.

La educación rural en el contexto pedagógico ha seguido una trayectoria parecida. Se considera generalmente como un campo para aplicar modelos desarrollados en otros contextos. Esa lectura no es bastante. Es evidente que aparecen modalidades particulares de trabajo pedagógico en estos contextos. No solo se emplean conocimientos; también se crean. La práctica no replica, sino que cambia. Esto hace posible que se reconozca que la educación rural no solo recibe recomendaciones externas. Es capaz de crear métodos de mediación que tienen el potencial de aportar a la educación en su totalidad.

Esto implica dejar de poner la educación rural en un lugar subordinado. No es un modelo incompleto o adaptado de la enseñanza urbana. Su lógica no puede ser explicada con otros escenarios. Entenderla de esa manera no solamente mejora la interpretación de lo que pasa en estos escenarios, sino que también expande el pensamiento sobre la educación en general. La experiencia rural plantea situaciones que requieren reconsiderar categorías que normalmente se dan por sentadas. Ese desplazamiento no es insignificante.

Por otro lado, el constructo permite que la investigación de la práctica continúe sin limitarse a resultados o indicadores. No es cuestión de concluir el análisis, sino de seguir trabajando con la experiencia. La práctica no se limita a lo que se puede observar en el exterior. Existen dimensiones que solo emergen cuando se examinan desde el interior. Esto no sustituye otros métodos, pero sí expande el rango de lo que se puede investigar. Permite abordar la enseñanza sin descomponerla en variables independientes.

Por lo general, estas proyecciones no actúan como recomendaciones ni como pautas operativas. No intentan señalar qué se tiene que hacer. En realidad, brindan oportunidades para leer. Posibilitan regresar a la práctica sin hacerla más simple ni reducirla. En este marco, no es posible entender la enseñanza como la aplicación de métodos. Se establece en la interacción entre los sujetos, las condiciones y el conocimiento adquirido. Conservar esa complejidad no es un inconveniente; al contrario, es lo que posibilita entender lo que sucede sin alterarlo.

Referencias

- Aguirre, J., & Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Alejo, M., & Osorio, B. E. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*(35), 74-85.
<https://doi.org/https://doi.org/10.56219/rqp.vi35.552>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Ed. Paidós.
<https://doi.org/http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3750>
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social* (24.a edición ed.). Buenos Aires: Editorial LUMEN. <https://doi.org/https://epiprimero.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/ander-egg-tecnicas-de-investigacion-social.pdf>
- Apple, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*(33), 53-62.
<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6213576.pdf>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ávila, B. R., & Zapata, M. (2018). Repensar la escuela rural para la paz desde el enfoque territorial. *VIII Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias*. Bogotá: Revista Tecné, Episteme y Didaxis.
<https://doi.org/https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/8972/6736>
- Bernate, J., & Perilla, A. (2022). Afectaciones, retos y desafíos educativos del conflicto

- armado en Colombia. *Revista Educare*, 26(1).
<https://doi.org/http://portal.amelica.org/ameli/journal/375/3753509003/>
- Biesta, G. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Blasco, P., & Pérez, M. (2007). *Investigación cualitativa: Un enfoque contextual*. Editorial Universitaria.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Carrero, M. L., & González, M. F. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 16(19), 79-89.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89>
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). México siglo XXI.
<https://doi.org/http://www.economia.unam.mx/lecturas/inac3/castellsm.pdf>
- Cid, M., & Marcillo, D. (2023). El Aprendizaje Situado: una Oportunidad para la Práctica Pedagógica Innovadora, Crítica y Reflexiva. *Revista Científica Hallazgos21*, 8(3), 316-329. <https://doi.org/http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3^a ed. ed.). SAGE Publications.
<https://doi.org/https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*. New York: Teachers College Press.
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love* (Second Edition ed.). New York: Routledge.

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Dweck, C. (2017). *Dweck, C. (2017). Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido* (2a edición ed.). Buenos Aires: Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. Jossey-Bass.
- Fundación Fepropaz. (22 de Abril de 2022). *Impacto del conflicto armado en la educación en Colombia*. <https://fepropaz.com/conflicto-armado-y-educacion-en-colombia/#:~:text=El%20desplazamiento%20es%20una%20de,de%20acceso%20a%20servicios%20b%C3%A1sicos.%20%2C>
- Galvis Céspedes, I. (2012). Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia. *Conocimiento Semilla*(6), 60-78. <https://doi.org/https://doi.org/10.24142/cose.n6a5>
- Giorgi, A., Giorgi, B., & Morle, J. (2017). The descriptive phenomenological psychological method. En C. Willig, & W. Rogers, *The Sage Handbook of Qualitative Research In Psychology* (2nd ed., págs. 176-192). Sage. https://www.researchgate.net/publication/318451180_The_Descriptive_Phenomenological_Psychological_Method
- Giroux, .. H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Gómez, J. E., Quiroz, F., Ortigón, S., & Rojas, Y. (2022). Educación y conflicto armado: consecuencias sobre la población de niños, niñas y adolescentes de Colombia [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 13(2), 444-448. <https://doi.org/https://doi.org/10.21501/22161201.4318>

- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
<https://doi.org/https://www.ebooks7-24.com:443/?il=6443>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Husserl, E. (1998). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. (J. Gaos, Trad.) México: Alianza Editorial.
<https://doi.org/https://profesorvargasguillen.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/husserl-edmund-ideas-relativas-a-una-fenomenologia-pura-y-una-filosofia-fenomenologica-ocr.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar . (2017). *Diagnóstico del Trabajo Infantil Minero en Carbón y en Oro: Desarrollos y desafíos en la política pública*. Bogotá D.C.: Fondo Acción.
https://doi.org/https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/diagnostico_trabajo_infantil.pdf
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 43.
<https://doi.org/http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2715/1/La%20observaci%c3%b3n%20participante%20como%20m%c3%a9todo%20de%20recolecci%c3%b3n%20de%20datos.pdf>
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy* (Second Edition ed., Vols. Counterpoints Primers, Volume 1). Peter Lang Publishing. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1455-7>
- Lic. Patricia López Mero, I. L. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y difuncionalidad familiar. *MEDISAN*, cielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192015000900014#:~:text=Las%20causas%20del%20bajo%20rendimiento%

20académico%20son%20muy%20variadas%2C%20de,no%20deseados%2C%20por%20citar%20algunas.

Luschei, T. F., & Vega, L. (2015). Colombia: Educating the most disadvantaged students.

Phi Delta Kappan, 97(3), 49-53. <https://doi.org/10.1177/0031721715614829>

Machuca, G. (2019). Reflexiones alrededor de la educación, el café y el territorio en Colombia. *Opinión pública*, 12, 55-67.

<https://doi.org/https://doi.org/10.52143/2711-0281.585>

Martínez, A. (1990). Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía.

Pedagogía Y Saberes(1), 7-27.

<https://doi.org/https://doi.org/10.17227/01212494.1pys7.13>

Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual*

teórico práctico (3a ed.). México: Trillas. [https://profeinfo.wordpress.com/wp-](https://profeinfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/06/investigacion-cualitativa-etnografica-martinez.pdf)

[content/uploads/2020/06/investigacion-cualitativa-etnografica-martinez.pdf](https://profeinfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/06/investigacion-cualitativa-etnografica-martinez.pdf)

McEwan, P. J. (1998). The effectiveness of multigrade schools in Colombia. *International*

Journal of Educational Development, 18(6), 435-452.

[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(98\)00023-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0738-0593(98)00023-6)

McLaren, P. (2015). *Pedagogy of insurrection: from resurrection to revolution* (Vols.

Narrative, dialogue, and the political production of meaning, v. 6). New York: Peter Lang.

Mora, L. J. (2021). *Constructos didácticos orientados al desarrollo de prácticas*

pedagógicas pertinentes con una educación de calidad para el sector rural. Tesis

Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

[https://doi.org/https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/265/26](https://doi.org/https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/265/263)

[3](https://doi.org/https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/265/263)

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications, Inc.

<https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781412995658>

Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (2nd ed.). University of California Press.
<https://doi.org/http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt7zw1nb>

Oficina Internacional del Trabajo y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Trabajo infantil: Estimaciones mundiales 2020 tendencias y el camino a seguir*. Geneva and Nueva York Licencia: CC BY 4.0: OIT y UNICEF.
[https://doi.org/https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2022/05/ILO-UNICEF 2020 Global Estimates of Child Labour ES.pdf](https://doi.org/https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2022/05/ILO-UNICEF%2020%20Global%20Estimates%20of%20Child%20Labour%20ES.pdf)

Parra, A. (2022). *Performance por los saberes otros: Las escuelas rurales como espacios potenciales*. Tesis doctoral, Universidad de Caldas , Manizales.
<https://doi.org/https://repositorio.ucaldas.edu.co/server/api/core/bitstreams/d8851f07-4fbc-47e3-a51d-ebf003e688f3/content>

Parra, R. (1978). *La educación rural en la zona cafetera de Colombia*. Proyecto desarrollo y educación en América Latina y el Caribe, Unesco; Cepal; PNUD.
<https://doi.org/https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/3aadfb9a-2368-4cf8-a0f8-7ae11370c592/content>

Parra, S. (20 de Septiembre de 2021). Una mirada a los daños del conflicto armado en la educación rural colombiana. *Pesquisa Javeriana*.
<https://doi.org/https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/educacion-rural-en-colombia-conflicto-armado/>

Perkins, D. (2014). *Future wise: Educating our children for a changing world*. Jossey-Bass.

Pineda, Y. L., & Loaiza, Y. E. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Praxis*, 14(2), 1-26. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2914>

Pinzón, J. D. (2020). *Educar para la sostenibilidad como fomento de una cultura del*

desarrollo humano sostenible en el contexto rural. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
<https://doi.org/https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/896/750>

Pontificia Universidad Javeriana. (2023). *Características y retos de la educación rural en Colombia*. Informe análisis estadístico LEE No. 79, Pontificia Universidad Javeriana, Laboratorio de Economía de la Educación, Bogotá.
<https://doi.org/https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Informe-79-Educacio%CC%81n-rural-en-Colombia-%28F%29oct.pdf>

Psegiannaki, A. E. (2021). *Contextualización teórica del acto pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje del proyecto arquitectónico: el caso de la E.T.S.A.M*. Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Madrid.
https://doi.org/https://oa.upm.es/37240/1/AIKATERINI_EVANGELIA_PSEGIANNAKI.pdf

Ramírez Collantes, G. A. (2021). *Hacia una práctica pedagógica para la metacomprensión lectora en la educación rural*. Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
<https://doi.org/https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/251/249>

Ramírez, Y. A. (2021). *Aproximación teórica del acompañamiento in situ en las prácticas pedagógicas en los docentes de básica primaria*. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Zulia.
<https://doi.org/https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/244/243>

Ríos, P., & Ruiz, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.

Santamaría, R. (2017). La escuela rural latinoamericana en PISA: el olvido reciente. *Revista Senderos Pedagógicos*(8), 61-100.
<https://doi.org/https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/download/968/1034>

Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.

Shalaby, C. (2017). *Troublemakers: Lessons in Freedom from Young Children at School*. The New Press.

Supo, J. (2015). *Cómo empezar una tesis* (1a. ed. ed.). Arequipa, Perú: Bioestadístico EIRL.
https://doi.org/https://www.academia.edu/17485764/Jose_Supo_Como_empezar_una_tesis

Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (4a. ed. ed.). México: Limusa Noriega Editores.
https://doi.org/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso_de_la_investigaci_n_cient_fica_Mario_Tamayo.pdf

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *TIntroduction to qualitative research methods*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>

Triana, A. N. (2010). Escuelas normal rural, agropecuaria y de campesinas en Colombia: 1934-1974. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 13(13), 203–230.
<https://doi.org/https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/724>

UNESCO. (2017). *Decidamos cómo medir la violencia en las escuelas*. UNESCO.

https://doi.org/https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246984_spa

UNESCO. (2021). Acoso y violencia escolar. <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar>, 1.

Unidad para las Víctimas. (2024). *Informe de desplazamiento forzado en el primer semestre de 2023*. Datos Estadísticos Nacionales, Bogotá. https://doi.org/https://datospaz.unidadvictimas.gov.co/archivos/datosPaz/INFORME%20DESPLAZAMIENTO%202023_VF2.pdf

van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd Edition ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315421056>

van Manen, M. (2016). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315417134>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Wells, G. (2009). *Dialogic Inquiry Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press. https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9780511605895_Series: Learning in Doing: Social, Cognitive an

Wells, G. (2009). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9780511605895>

Zeichner, K. M., Payne, K., & Brayko, K. (2014). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135. <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>

Zuluaga, O. (1978). *Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*.
Medellín: Universidad de Antioquía.