



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Núcleo de investigación: Educación rural

Línea de Investigación: El docente y la nueva ruralidad

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES
SOCIALES EN DOCENTES RURALES DE SU FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA
INCIDENCIA CON LA CALIDAD EDUCATIVA**

Rubio, mayo de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”



Núcleo de investigación: Educación rural
Línea de Investigación: El docente y la nueva ruralidad

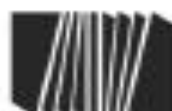
**FUNDAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES
SOCIALES EN DOCENTES RURALES DE SU FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA
INCIDENCIA CON LA CALIDAD EDUCATIVA**

Tesis doctoral presentada como requisito para optar el título de Doctor en
Educación.

Autor: Wilder Duban Herrera Torres

Tutor: Dr. Sergio Jair Villarruel

Rubio, mayo de 2026



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día miércoles, cuatro de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: JAIR VILLARRUEL (TUTOR), LUIS TORRES, NEREYA MOROCOIMA, ROSA BECERRA Y PABLO JAIMES, Cédulas de Identidad Números V.-13999121, V.-13302352, V.-9466581, V.-9466960 y CC.-13352293, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 695, con fecha del 28 de Enero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducen a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "FUNDAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN DOCENTES RURALES DE SU FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA INCIDENCIA CON LA CALIDAD EDUCATIVA", presentado por el participante HERRERA TORRES WILDER DURAN, cédula de ciudadanía N° CC.-1075260612/pasaporte N° P.- BA095879, 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. JAIR VILLARRUEL
C.I.N° V.- 13999121

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR

DR. LUIS TORRES
C.I.N° V.- 13302352

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. NEREYA MOROCOIMA
C.I.N° V.- 9466581

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. ROSA BECERRA
C.I.N° V.- 9466960

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. PABLO JAIMES
C.I.N° CC.- 13352293

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA COLOMBIA

TABLA DE CONTENIDOS

	PP.
ÍNDICE DE TABLAS	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	VII
RESUMEN	VIII
INTRODUCCIÓN	1
I. SECCIÓN I: EL PROBLEMA	5
Planteamiento del problema	5
Objetivos de la investigación	10
Objetivo general	10
Objetivos específicos	11
Justificación de la investigación	11
II. SECCIÓN II: MARCO REFERENCIAL	16
Antecedentes del estudio	16
Evolución histórica del objeto de estudio	20
Bases teóricas	23
Calidad educativa	23
Formación docente	28
Representaciones sociales	33
Fundamentos epistémicos, sociológicos y axiológicos	36
Bases legales	41
III. SECCIÓN III: MARCO METODOLÓGICO	43
Naturaleza del estudio	43
Escenario de la investigación	46
Informantes clave	47
Técnicas e instrumentos de investigación	49
Procedimiento y análisis de la información	50
Credibilidad y validez	52
IV. SECCIÓN IV: HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	54
Sistema de categorías	55

Pre-comprensión	57
Comprensión interpretativa	67
Influencia formativa	69
Calidad educativa	71
Representaciones sociales	76
Espiral interpretativa	79
V. SECCIÓN V: CONSTRUCCIÓN TEÓRICA	96
Teoría del conocimiento implícito docente – TeCID	96
CONCLUSIONES	113
RECOMENDACIONES	121
REFERENCIAS	124
ANEXOS	128
SÍNTESIS CURRICULAR	148

LISTA DE TABLAS

	PP.
Tabla 1. Informantes clave	48
Tabla 2. Técnicas e instrumentos	49
Tabla 3. Sistema de categorías	55

LISTA DE FIGURAS

		PP
Figura 1	Red semántica de la Pre-comprensión	64
Figura 2	Redes de categorías analíticas	68
Figura 3	Red de la espiral interpretativa	92
Figura4	TeCID	101

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en educación
Línea de Investigación: El docente y la nueva ruralidad

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES
SOCIALES EN DOCENTES RURALES DE SU FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA
INCIDENCIA CON LA CALIDAD EDUCATIVA.**

Autor: Wilder Duban Herrera Torres

Tutor: Dr. Sergio Jair Villarruel

Fecha: abril de 2026

RESUMEN

Los maestros rurales tienen una comprensión global de las dinámicas educativas en zona rural, sin embargo, todavía faltan espacios que legitimen este conocimiento como posibilidad transformadora. El objetivo de este estudio fue desarrollar fundamentos teóricos sobre las representaciones sociales de los maestros rurales en el municipio de Aipe – Huila respecto a su formación profesional y su impacto en la calidad educativa. El estudio adoptó un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo cuyo desarrollo se orientó en los principios del método fenomenológico de Heidegger, proporcionando una visión de las experiencias, significados y sentidos que los docentes atribuyen a su formación y práctica. El entorno de investigación correspondió al área rural al norte del municipio de Aipe, específicamente la Institución Educativa Agropecuaria de Aipe, donde sus docentes fueron considerados informantes clave pues estaban familiarizados con el contexto rural. Los datos se obtuvieron de entrevistas semiestructuradas analizadas a través del círculo hermenéutico, lo que permitió interpretar las representaciones sociales y su articulación con la calidad educativa. Finalmente se construyó un fundamento teórico denominado TeCID (Teoría del conocimiento implícito docente) que legitima las representaciones sociales de los maestros rurales desde conceptos como adaptación, transformación e integralidad, evidenciando su lectura crítica y viva acerca de las dinámicas en las aulas de zona rural, además, expuso con claridad, el abandono estatal y la brecha entre los planteamientos legales educativos y las realidades de las comunidades rurales, todo esto abre una puerta de acción pedagógica para construir políticas públicas contextualizadas y documentos guía que potencien el saber rural.

Descriptores: Calidad educativa, formación docente, representaciones sociales.

INTRODUCCIÓN

La docencia en el territorio nacional se desenvuelve en niveles donde se encuentra la educación inicial, preescolar, primaria, educación básica y media, pero además, en diferentes condiciones geográficas de Colombia, ya que los planteles educativos hacen presencia en las regiones, propiciando la cobertura necesaria para atender a un gran porcentaje de la población estudiantil en zonas urbanas y rurales; considerando las ubicaciones de los planteles educativos, los escenarios rurales propician dinámicas distintas en los desarrollos y procesos del quehacer docente, con esto, las poblaciones, comunidades, y actores educativos en general construyen nuevas perspectivas y análisis de las realidades, en este caso, los docentes basados en la experiencia, formación profesional y los vínculos con las comunidades, adaptan, reconstruyen y comprenden la educación para una sociedad convocada a educarse desde parámetros como la calidad y la pertinencia.

Cada uno de estos niveles de educación, son orientados por perfiles docentes de diferentes disciplinas del saber que responden a las necesidades educativas planteadas por el ministerio de educación nacional, es entonces la labor docente, un encuentro con la heterogeneidad del saber, los requerimientos gubernamentales, la formación docente desde las diferentes disciplinas y la experiencia diaria cuyas particularidades sostienen un análisis permanente, una adecuación y adaptación curricular, el acompañamiento a las necesidades de las comunidades y la calidad educativa como parámetro de medición de los alcances e impacto del proceso en instituciones educativas y una oportunidad para la reflexión y la reconstrucción de procesos educativos.

Frente a esta heterogeneidad procedimental del docente, las universidades e institutos en Colombia brindan una variedad de licenciaturas y programas de formación docente que responden a las necesidades o expectativas del sistema educativo, con un alto nivel y reconocimiento de los lineamientos teóricos, legales y pedagógicos que deben abordar los docentes en su proceso de formación; así las cosas, las realidades desde cada una de las instituciones de formación superior, dejan de lado dinámicas, sean rurales o urbanas, y el reconocimiento del contexto inmediato al aula, por tanto existe un vacío teórico - práctico que se debe regular para fortalecer la calidad educativa y así

aportar a una formación docente más encaminada al reconocimiento de las comunidades.

Con todo lo anterior, se evidenció la necesidad de abrir espacios investigativos que otorgaran valor de conciencia al discurso docente desde una mirada crítica y reflexiva, por tanto, las representaciones sociales de los docentes rurales de cara a su formación profesional y la relación con la calidad educativa, con ello, lograr darle un sustento teórico a las subjetividades implícitas en la reflexión constante del docente, esto permitió gestionar una mirada consciente y más real del proceso enseñar – aprender desde las nociones de formación y calidad educativa de los informantes clave.

La presente tesis doctoral cuenta con una estructura textual que está dividida en secciones con desarrollos discursivos claros y enriquecedores para el proceso; en la sección I tienen encuentro el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación, todo está ligado y organizado en este orden para sostener una línea de cohesión que le permita al lector ubicarse en las intenciones procedimentales de la investigación desarrollada. A grandes rasgos, la problemática estuvo enmarcada en la falta de fundamentos que den razón de ser a las representaciones sociales de los docentes rurales de cara a la formación docente y su incidencia con la calidad educativa, con esto, las preguntas de investigación y objetivos estaban encaminados a encontrar y teorizar los principios en común entre diferentes docentes en ejercicio que harían parte de los informantes clave. Como parte de la justificación, apuntó en términos muy específicos, a reconocer la lectura del proceso educativo por parte del docente.

Cabe precisar, que el problema de investigación se centró en la falta de legitimidad y reconocimiento del saber docente rural, un conocimiento que se nutre fundamentalmente de la experiencia práctica en contextos específicos y complejos. A pesar de que esta sabiduría empírica es invaluable para comprender y abordar las realidades educativas de las zonas rurales, no se le otorga el reconocimiento válido en los espacios de toma de decisiones. Esta desconexión resulta en la exclusión sistemática de los maestros rurales en la formulación de políticas públicas y en los procesos de desarrollo para su propio sector. A raíz de ello, las iniciativas que se implementan a menudo ignoran las particularidades del entorno, las necesidades reales de las

comunidades y el saber profesional de quienes están en el frente de la educación, aquí no solo se minimiza el alcance de la labor del docente, sino que también da la oportunidad a tener ciclos de políticas descontextualizadas que no logran impactar positivamente en la calidad educativa rural.

En la sección II de la construcción documental, se abordaron los antecedentes o estado del arte, un recorrido diacrónico del objeto de estudio, bases teóricas y bases legales, siendo este aparte, el más interesante en términos de redescubrir la idea del investigador y conectar expectativas con las dinámicas investigativas de la región, del país y del ámbito educativo internacional; en este capítulo, el modelo escuela nueva que se utiliza en la institución educativa, tuvo un recorrido cronológico para analizar su valor en la educación rural en Colombia.

En la sección III, se concretó el proceso metodológico de la presente investigación, el enfoque cualitativo, con su método fenomenológico, se establece como una herramienta valiosa para explorar la esencia de las experiencias humanas. Este método se centra en comprender cómo los individuos interpretan y dan significado a su ser en el mundo. En este estudio, la metodología se basa en la fenomenología de la experiencia educativa en zonas rurales. Se emplean informantes clave, específicamente docentes con amplia trayectoria en contextos rurales, para profundizar en sus vivencias. La elección de estos participantes fue crucial, ya que sus relatos directos y reflexivos ofrecerán una perspectiva íntima y contextualizada sobre los desafíos, logros y particularidades de su labor.

El análisis de las entrevistas en la sección IV, permitió que, al investigar sus narrativas, se encontraran experiencias que están arraigadas en sus vidas, encontrando hilos comunes y temas que caracterizan la práctica dentro de estas comunidades. Según una lectura fenomenológica hermenéutica de las entrevistas, el proceso de análisis de los discursos que provienen de las entrevistas se basó en el trabajo hermenéutico de Martin Heidegger, que se aplica a la técnica de entrevista. Las entrevistas semiestructuradas realizadas con maestros rurales pasaron por un enfoque interpretativo para interpretar las representaciones sociales que guiaron sus experiencias. Se centró no solo en transcribir las palabras de los informantes clave, sino también en interpretar su lenguaje y las narrativas que contaron.

Esto también implicó un examen minucioso de las unidades de sentido que los maestros relataban para dar valor a su trasegar profesional, así como los ideales y las vivencias reales que tomaron vida en sus discursos. Con todo esto, este proceso tenía como objetivo llevar el ser del maestro al mundo rural (su Dasein). Así, se pretendía ilustrar cómo sus representaciones sociales se manifiestan en su vida cotidiana, en su posición dentro de la comunidad y en su identidad profesional, viendo el conocimiento como una forma de ser en el mundo. Esta sección pretende establecer análisis de aspectos en común para la construcción de una teoría educativa cuyas líneas de acción estén relacionadas con la formación docente, desde la perspectiva profunda del ámbito contextual.

Finalmente, la sección V se basó en marcos teóricos para proporcionar legitimidad al conocimiento de la enseñanza rural, articulando la experiencia de estos participantes en la práctica del mundo real y su formación profesional y percepciones de la calidad educativa. Se plantearon directrices que permitan conceptualizar el conocimiento docente no solo como un conjunto de estrategias pedagógicas sino como conocimiento situado, histórico y transformador producido en el diálogo entre el docente, la comunidad y el territorio. A través de este proceso, la teoría derivada del estudio intenta ofrecer discursos de apoyo que reconozcan y legitimen el conocimiento de la enseñanza rural como un eje primario que debe ser reconsiderado, alejado de paradigmas puramente disciplinarios o teórico-académicos, para la reforma de la preparación docente y la enseñanza de calidad en un contexto rural.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

Educar es una práctica humana desde la diferencia con experiencias basadas en el encuentro con el aprendizaje, dinámicas que no solo son individuales, sino que también se encuentran en los ámbitos social, político, cultural y económico. Tales particularidades han incluido a menudo diferencias geográficas dispersas, cuyas dinámicas hacen especialmente urgente situar los procesos educativos en contexto. En ese sentido, la situación rural ha sido cada vez más central, tanto como un espacio para la seguridad alimentaria como un contexto crítico para considerar otras formas de desarrollo sostenible. Al mismo tiempo, existe una deuda histórica reconocida con las personas que cultivan la tierra, con los agricultores que en las áreas rurales sostienen la vida de innumerables comunidades.

Así las cosas, la educación se enmarca como uno de los mayores impulsores del ascenso social y el cambio de estilo de vida. Y así, si esta deuda con el área rural ha de asumirse, la educación debe comprometerse a empoderar a las comunidades rurales y a sus docentes en beneficio de las comunidades para satisfacer sus necesidades y llenar los vacíos en estos territorios fracturados. Así, Sen (1999) sugiere que " El desarrollo puede concebirse, como sostenemos en este libro, como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos.". (p. 19). Como tal, cualquier propuesta en los sectores rurales debe desarrollarse teniendo en cuenta las realidades,

sistemas de conocimiento, contextos y expectativas de quienes están involucrados en la ruralidad del aprendizaje dentro de espacios educativos que, al mismo tiempo, se basan en el respeto del conocimiento personal y comunitario como herramientas que facilitan prácticas informadas, reflexivas y dinámicas, dirigidas a la relevancia del aprendizaje.

Dentro de esta perspectiva, entonces, se analiza la noción de calidad educativa, considerada como una de las piedras angulares, particularmente en el área rural, ya que la escuela comienza a transitar de un centro basado en el aprendizaje a un "eje articulador de la comunidad". En Colombia, el Ministerio Nacional de Educación (MEN) ha promovido algunas políticas diseñadas para mejorar la calidad de la educación. Pero el trasfondo rural, especialmente en municipios como Aipe, Huila, enfrenta un desafío más complicado y menos evidente. No se trata solo de la infraestructura o el acceso a recursos materiales, sino de un elemento más profundo y subjetivo, una realidad que a menudo es un lugar más en blanco y negro que cromático, en este sentido, Parra et al. (2018) afirman que:

Si bien los modelos educativos flexibles permitieron la vinculación a la educación formal de un porcentaje importante de población que habitaba las zonas rurales, estos fueron asumidos como estrategias únicas para garantizar el derecho a la educación de los habitantes del campo. Aunque se solucionó un problema básico de acceso, se dejaron de lado otras posibilidades de la educación rural y en la mayoría de los casos la oferta se redujo al enfoque agrícola, coartando las posibilidades de expansión social y cultural de las comunidades y el país. (p. 55)

Mientras se abordó un problema con el acceso, otros a la educación y las escuelas rurales fueron abandonados, y a menudo la oferta se simplificó como puramente agrícola, disminuyendo el desarrollo social y cultural de las regiones y la nación dándole la espalda al saber implícito en todos y cada uno de los actores educativos que forman parte de este contexto. Por tanto, garantizar el acceso al aula regular ha sido uno de los valores más evidentes en la educación rural, aunque esta lógica también termina cuantificando (o endureciendo) la calidad con criterios que no siempre reflejan la experiencia de la ruralidad. En el municipio de Aipe, Huila, los docentes rurales se ven obligados a hacer más que los requisitos curriculares para abordar problemas sociales y culturales difíciles.

A través de esto, se deslegitima su labor profesional, además del aislamiento y la desalineación entre la formación que recibieron y cómo es realmente el aula, y así, una

gama de imágenes sociales de su práctica. Entre otras cosas, y con la calidad educativa tan fuertemente regulada, hay una brecha entre la experiencia de aprendizaje y su beneficio real para los niños y las familias al tener una serie de medidas estándar y puntajes de pruebas como criterios en su lugar. Estos indicadores descontextualizados implican una estricta responsabilidad hacia el tipo de trabajo docente orientado a satisfacer criterios externos que no están conectados con las situaciones cotidianas del aula y las especificidades de la vida en áreas rurales.

Las representaciones de los docentes sobre su formación y práctica constituyen así una forma privilegiada de extraer de las experiencias, conocimientos y expectativas de los actores en el campo de la educación, y de desarrollar una educación rural en la que la lógica no se limite a la copia y modificación de estrategias concebidas en el contexto de espacios geográficamente distantes. Por lo tanto, se requiere la legitimación del conocimiento sobre los docentes, la formulación de políticas públicas basadas en sus relaciones con el contexto y la formación de futuros docentes en aspectos más orientados a la comunidad. Es decir, en este sentido, Apple (2008) destaca que:

El sometimiento de nuestras actividades cotidianas como educadores a un escrutinio político y económico, la consideración de la escuela como parte de un sistema de mecanismos destinados a la reproducción económica y cultural, no conduce simplemente a un cuestionamiento de las prácticas educativas predominantes. Si fuera «simplemente» eso, entonces quizá podríamos cambiar esas prácticas mediante la formación de profesores, mejores currículos, etc. Evidentemente esas prácticas pueden necesitar cambios, y sigue habiendo un lugar para esas reformas destinadas a su mejora. (p. 23).

En esta línea de reflexión, resulta imprescindible reconocer que las dinámicas educativas no operan de manera aislada, sino que se encuentran profundamente entrelazadas con estructuras de orden político y económico que condicionan tanto la práctica docente como los procesos de formación. Cuando se examina la escuela desde una perspectiva crítica, se advierte que su función trasciende la mera transmisión de saberes, pues también actúa como un engranaje dentro de un entramado más amplio orientado a perpetuar determinadas lógicas culturales y productivas. Esto sugiere que los cambios genuinos en el ámbito educativo demandan algo más que ajustes técnicos en los planes de estudio o en los programas de capacitación del profesorado, deben asumirse como desafíos que emergen de las necesidades de los diferentes actores educativos.

Los desafíos enfrentan tanto a los docentes como al Ministerio Nacional de Educación (MEN), esto implica reestructurar la formación docente y contextualizar la política escolar para que cada estudiante pueda realmente reflexionar sobre cada lección. De esta manera, el MEN (2013) escribe:

" Para los educadores es de suma importancia reconocer su lugar en la calidad de la educación, en su adecuada formación personal, social y profesional. Tal responsabilidad conlleva al fortalecimiento de las comunidades académicas en torno a la pedagogía y a impulsar la educación superior en términos de la regulación y calidad de los programas. Se plantea el reconocimiento del saber del maestro, su lugar como intelectual de la educación y su papel como agente social; al igual que se explicita la necesidad de recuperar el ser, el saber y el hacer del educador a través de sus experiencias pedagógicas, su relación con el contexto socio-cultural y su capacidad de innovar a partir de su propia praxis." (p. 43)

Como punto a considerar, las comunidades académicas podrían otorgar al docente legitimidad en el conocimiento y capacidad reflexiva sobre la práctica, lo cual sería requerido de los docentes, dadas las condiciones que se imponen en un aula regular. De esta manera, las representaciones sociales del docente y su relación con el conocimiento académico grupal abren caminos de acción para avanzar hacia una escuela rural empoderada que aborde los problemas presentes que enfrenta la sociedad. Sobre la base de lo anterior, las políticas públicas impuestas por el estado necesitan abrazar a los actores educativos que tienen una visión más genuina de la situación en las aulas regulares, así como asegurar arreglos de vida para formar docentes y sustentar un sector educativo en el que las condiciones laborales sean más favorables, como se cita en el MEN (2013):

Las políticas educativas actuales deben dedicar mucha más atención a las condiciones del profesorado. De lo contrario, el peligro inminente que se abre es el de caer en problemas semejantes a los de sistemas educativos intervenidos con reformas incesantes en tiempo real, en los que se convierte al educador en un operario de la enseñanza sin capacidad de agencia, desprofesionalizado, con condiciones laborales y de ingreso crecientemente precarias, y en algunas oportunidades considerado como un obstáculo para los deseos y proyectos educativos. (p. 18)

Aquí radica el principal problema de esta investigación, y es la falta de reconocimiento y apreciación del conocimiento de los docentes rurales, conocimiento que está bastante oculto y la exclusión de decisiones son lo que tiene un impacto más directo en las escuelas rurales. Además, esta brecha también deja ver que los docentes no son parte del diseño de planes y políticas escolares y curriculares dirigidos a los

requisitos reales de sus comunidades. También se ha demostrado a través de la aplicación al pie de la letra de currículos que dejan de lado el conocimiento local, la desconexión teórica y práctica de todos los actores educativos, entre esos los estudiantes, y la falta de espacio para la innovación localizada.

Ese desinterés estudiantil y el bajo rendimiento académico también se atribuyen erróneamente a problemas de capacidad, no a una desconexión pedagógica. Necesitamos enfatizar que estos síntomas provienen de dos componentes diferentes; una causa principal es una formación docente inicial y continua deficiente y la segunda no siempre está lo suficientemente adaptada a la naturaleza local del contexto rural. La formación tiende a concentrarse en modelos urbanos sin considerar la necesidad de competencias para lidiar con la diversidad cultural, el trabajo comunitario y la incorporación del conocimiento ancestral. La separación entre teoría y práctica es otro problema, ya que la mayoría de las veces no se encuentra en herramientas materiales que serán beneficiosas para su situación particular para los docentes.

La realidad de este dilema se manifiesta especialmente en el municipio de Aipe, Huila y en la Institución Educativa Agropecuaria de Aipe. El contexto rural es uno de muchos estratos con capas de conocimiento ancestral y dinámicas agrícolas mezcladas con desafíos socioculturales específicos de la región. Dentro de esta institución, los docentes hacen mucho más que transmitir conocimiento curricular; más bien, sirven como mediadores culturales y líderes comunitarios. Aunque su sabiduría operativa, que surge de la experiencia en este contexto, rara vez se institucionaliza o se atribuye al ámbito de la política pública, lo mismo no ocurre con su experiencia profesional y educación. Las decisiones de política curricular o pedagógica también a menudo se originan en esferas demasiado distantes de sus realidades.

Es entonces que, las representaciones sociales de los docentes frente a su formación, plantean saberes implícitos y válidos para construir propuestas o fomentar iniciativas, para Abric (2001), la representación social está constituida por “un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes a propósito de un objeto dado (...) [y] este conjunto de elementos es organizado y estructurado”, epistemológicamente hablando, docente tiene una connotación crítica como facilitador y

emancipador; por tanto, la labor docente debe sistematizar los saberes construidos en la interacción con el contexto para repensar la educación, en este caso, la educación rural.

Para finalizar, el docente no solo posee saber disciplinar, sino que cuenta con una lectura crítica e inferencial de todos los componentes humanos y del contexto con los que mantiene una relación constante; la percepción y el concepto construido a partir de las vivencias son herramientas que el docente tiene para estar en constante reflexión de la praxis pedagógica, didáctica, política y social; por consiguiente, el docente se ve obligado a configurarse día a día, por todo un ambiente inmediato donde padres, estudiantes, directivos y demás actores educativos, intervienen y otorgan transformación en su actuar. Para la presente problemática se construyen las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta general, ¿Cómo las representaciones sociales de los docentes rurales del municipio de Aipe-Huila, en torno a su formación profesional y su incidencia en la calidad educativa, contribuyen a la generación de fundamentos teóricos que promuevan una transformación desde su práctica pedagógica e interacción con el contexto? Y las subcategorías que se corresponden con cada uno de los objetivos específicos, (a) ¿Cuáles son las representaciones sociales que los docentes rurales de Aipe-Huila tienen sobre su formación profesional y su incidencia en la calidad educativa, a partir de un proceso de diálogo y autorreflexión?, (b) ¿De qué manera se interpretan las representaciones sociales de los docentes rurales, en cuanto a su formación profesional y la incidencia que estas tienen en la calidad educativa?, (c) ¿Cómo pueden las representaciones sociales de los docentes rurales ser la base para construir fundamentos teóricos que las legitimen como parte de un proceso de transformación educativa?

Objetivos del estudio

Objetivo general

Generar fundamentos teóricos acerca de las representaciones sociales de docentes rurales del municipio de Aipe – Huila, de cara a la formación profesional y su incidencia con la calidad educativa.

Objetivos específicos

Identificar las representaciones sociales dadas en los docentes rurales sobre su formación profesional y la incidencia en la calidad educativa desde un proceso cualitativo de diálogo y autorreflexión.

Interpretar las representaciones sociales de docentes rurales en cuanto a la formación profesional y su incidencia en la calidad educativa.

Construir fundamentos teóricos que legitimen las representaciones sociales de docentes rurales de cara a la formación profesional en relación con la calidad educativa convirtiéndolas en parte de la transformación educativa.

Justificación

Todo estudio que conlleve a analizar y reflexionar sobre el acto educativo estimula la capacidad de revisar los procesos y dinámicas dentro y fuera del aula regular, inclusive, cuando se inician situaciones de reflexión desde la investigación en el ámbito educativo, se crea un proceso de lectura de las circunstancias donde se dan encuentro el espacio, el tiempo y el factor humano, que son la clave del accionar docente involucrando la autocrítica, el autoanálisis, el acto reflexivo y los procesos de mejora en todo lo que conlleva enseñar y aprender. En relación con las proposiciones anteriormente mencionadas, el docente recorre una formación disciplinar que le permite desenvolverse en medio de requerimientos ministeriales que promueven la calidad y pertinencia como focos de acción pedagógico.

He aquí una idea determinante de la presente investigación, relacionar prácticas pedagógicas, interacción contextual, representaciones sociales del docente y su análisis de la formación profesional, son entonces principios y conceptos que guiaron el proceso de investigación hacia la consolidación de una teoría educativa real, con actores educativos que ven la enseñanza y el aprendizaje desde las realidades y las necesidades; quizás este proceso investigativo abra paso a un camino donde se valore

y concientice la profesión docente desde la diferencia y las individualidades dado que se puede evaluar los alcances, desarrollos y capacidades del quehacer docente.

Desde lo práctico, esta investigación fenomenológica, buscó legitimar el saber implícito en dicha labor, que se le otorgue importancia al arte de educar desde la comprensión de los procesos que se llevan dentro y fuera del aula regular con los distintos actores educativos logrando así, desencadenar un empoderamiento en ellos para potenciar el desarrollo humano, político, cultural y económico de una comunidad, región y país. En las palabras de Díaz y Gallegos (2002) el docente prioriza su profesión y se caracteriza por resolver y mitigar las problemáticas sociales en la escuela como modelo de construcción de comunidad. Todo lo anterior en tanto se reconozca los principios que fundamentan las representaciones sociales de los docentes. Para solventar las necesidades comunitarias, el trabajo colectivo desde el gusto y la voluntad, se potencian así los saberes del docente y se legitiman para ser generadores de propuestas educativas a nivel nacional.

En este orden de ideas, la dimensión práctica de la presente investigación se ancló a la posibilidad concreta de ofrecer al docente rural herramientas de comprensión sobre su propio ejercicio profesional, de modo que las decisiones pedagógicas que asume cotidianamente no queden supeditadas a directrices generadas desde contextos urbanos o académicos alejados de la realidad del territorio. Al develar las representaciones sociales que subyacen en su práctica, el docente rural puede transitar de una acción pedagógica intuitiva hacia una praxis deliberada, sustentada en la lectura crítica de su entorno y en el reconocimiento de los saberes que ha construido a lo largo de su trayectoria en la comunidad.

De este modo, los hallazgos derivados del presente estudio no se agotan en la descripción de un fenómeno, sino que aspiran a convertirse en insumos para el diseño de rutas formativas situadas, planes de mejoramiento institucional con pertinencia territorial y estrategias de acompañamiento pedagógico que partan del sentir y del saber acumulado por quienes sostienen día a día la labor educativa en las zonas rurales del municipio de Aipe y de otras zonas del país donde lo rural es parte del desarrollo y progreso del pueblo pero se sitúa el interés en lo urbano desconociendo el saber arraigado y empírico de las comunidades ubicadas en la periferia urbana.

Desde la perspectiva social, la investigación adquirió relevancia en la medida en que visibiliza a un actor históricamente relegado en la formulación de políticas educativas, el docente rural. En comunidades como las que conforman el área de influencia de la Institución Educativa Agropecuaria de Aipe, el docente no se limita a cumplir funciones estrictamente académicas, por el contrario, se constituye en un referente comunitario que media entre las expectativas institucionales del sistema educativo y las dinámicas propias del campesinado, sus formas de organización, sus vínculos con la tierra y sus proyectos de vida colectivos. Así, comprender las representaciones sociales de estos docentes equivale a abrir una ventana hacia la manera en que la educación rural se vive, se interpreta y se transforma desde adentro, lejos de las generalizaciones que suelen imponerse desde los centros de decisión administrativa.

En esa misma dirección, el alcance social de este estudio radicó también en su capacidad de propiciar diálogos entre el saber docente y las necesidades sentidas de la comunidad, de tal forma que la escuela rural deje de percibirse como un espacio de tránsito hacia lo urbano y se reafirme como un escenario legítimo de construcción de ciudadanía, identidad y desarrollo; cuando se reconocen y se valoran las representaciones que el docente ha forjado en su convivencia diaria con el contexto, se sientan las bases para que las políticas públicas en materia educativa incorporen voces que hasta ahora han permanecido al margen, contribuyendo de esta manera a la reducción de las brechas entre lo rural y lo urbano no solo en términos de cobertura, sino fundamentalmente en términos de pertinencia y equidad en los procesos formativos.

Entonces, las representaciones que tenga los docentes y su rol en el desarrollo comunitario pueden ser transformadas desde la identificación de categorías puesto que no se reconocen patrones o características en común para esta construcción social. Si bien, esta investigación conectó el sentir docente con la realidad en sí, los aportes en términos teóricos o pedagógicos recaen en la cimentación de rutas de acción hacia las ciencias humanas cuyos fundamentos conglomeran profesiones tales como la docencia ya que abordan el trabajo humano como una meta, objetivo y razón de ser; en este aspecto, la presente investigación logró adosar la condiciones actuales en la formación docente con las realidades implícitas en el ejercicio constante del mismo; mantuvo

entonces, una línea central que busca resignificar al docente en una sociedad que posee sus propias representaciones.

En esta perspectiva, el aporte teórico de la investigación se inscribió en un vacío que la literatura sobre representaciones sociales en el ámbito educativo colombiano aún no ha logrado colmar de manera suficiente, particularmente en lo que respecta al docente rural como sujeto portador de un conocimiento situado que trasciende la formación disciplinar recibida en las instituciones de educación superior. Al emplear la fenomenología heideggeriana como lente analítico, el estudio no se limitó a catalogar percepciones o creencias del profesorado, sino que se adentró en las estructuras de sentido desde las cuales el docente rural comprende su estar-en-el-mundo educativo, su relación con el territorio y la manera en que articula su experiencia vivida con las demandas de calidad que el sistema le impone.

Con todo lo anterior, en el aspecto metodológico, que subyace en aquellas iniciativas del docente para con su comunidad, brindó la posibilidad de acercarse a las comunidades en su sentir para con las expectativas, anhelos, metas y en general, todas las esperanzas que recaen en la educación, en ese sentido, se deben propiciar espacios de construcción de políticas públicas o procesos educativos que reconozcan el saber del campesinado, sus dinámicas y las necesidades del contexto inmediato del aula regular. Precisamente, la calidad educativa depende del engranaje oportuno de todas las partes que hacen lo educativo, en tanto se reconozca la voz del otro, el docente tendría más herramientas para sostener la idea de la escuela para y por la comunidad.

En lo referente a la metodología, se plantea empleó el paradigma interpretativo bajo los postulados del enfoque cualitativo y como método de análisis se utilizó la fenomenología Heideggeriana como naturaleza investigativa, optando por informantes clave con experiencia docente en zona rural ya que son quienes conocen de la zona y entienden su labor como fuente de cambio; en cuanto al escenario de investigación fue la institución educativa Agropecuaria de Aipe que cuenta con 195 estudiantes matriculados, además siendo la sede principal de cinco subsedes educativas: Praga, Buenos Aires, Esmeralda, El Castel y Los Cauchos, con unas técnicas e instrumentos que se corresponden con un modelo de análisis de la información obtenida. Para corresponder a las expectativas de la investigación, se suscribió la presente investigación

a la línea de investigación de “El docente y la nueva ruralidad” debido a su cercanía procedimental con la zona donde se desarrollará esta investigación y las líneas de acción con el docente rural y su formación como centro de interés.

SECCIÓN II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

En la presente sección se desglosan el estado del arte, que a groso modo ubicó la razón de ser del presente proceso en la medida que no existen casos puntuales donde se aborde el objeto de estudio y la intención investigativa en general, algunos rasgos particulares hacen que se obtengan caminos de acción pero con la absoluta certeza de tener un camino abierto hacia la consolidación de nuevo conocimiento; por otro lado, los aspectos teóricos más importantes y que sirven de guía para todo el proceso dotándolo de rigurosidad y cuerpo fundamentado desde conceptos que atañen al objeto de estudio y lo conectan con la realidad problemática ya planteada, finalmente, el aspecto legal que permite tener una mirada real de aquellos aspectos que rodean, en este caso, el quehacer docente desde estatutos, funciones e historicidad política en medio de su labor social.

Antecedentes del Estudio

Para aportar valor conceptual al objeto de estudio, se desglosa en la presente sección, los antecedentes desde un recorrido internacional y nacional de tesis doctorales que apoyan la importancia de desarrollar procesos en el marco de la intensión de investigación, posteriormente y desde el análisis de la literatura, poder abordar estructuralmente los conceptos de representaciones sociales, el rol docente y su relación en el ámbito educativo; finalmente, examinar la legislación en todo el territorio nacional

para aportar legitimidad al estudio a realizar; con todo esto, la intensión de investigación consolida principios de rigurosidad, correspondencia, fundamentación teórica y relevancia.

En primera medida, en el *nivel internacional* el estudio realizado por Roa (2018): “La docencia como profesión: factores contextuales y sociales que influyen el desempeño del rol docente” tuvo como objetivo: Contribuir al estudio de la influencia entre pares o también llamados efectos pares entre docentes en la educación pública en Chile. De cara a este objetivo de desarrollaron tres capítulos desde los planteamientos del enfoque mixto con un tipo de investigación documental; en el primer capítulo se analiza el estado de las profesiones en el país y la demanda laboral, entonces el segundo capítulo puntualiza las consideraciones sociales acerca de las profesiones para aterrizar un tercer capítulo en las relaciones entre la profesión docente y las visiones de mundo de los actores educativos.

En el proceso de análisis de los resultados de esta investigación, los aportes son sustanciales para esta investigación en específico, por un lado se concluye que el apoyo de pares en las dinámicas docentes hacen que diferentes miradas le den valor de causa a los procesos pensados en la labor del docente teniendo en cuenta otras perspectivas con la ideología del aula regular como ente de solución de la necesidad comunitaria; por otro lado, la competencias específicas del saber disciplinar del docente se correlacionan y alimentan el quehacer significativo del docente con las experiencias vividas en el campo de acción donde se da el acto educativo. Es entonces que, para la presente intención investigativa, la tesis de Roa (2018) orienta el accionar hacia modelos teóricos más claros que proporcionan rigurosidad, además, el proceso de lectura de la realidad docente frente a las representaciones sociales de su profesión en el país y las dinámicas laborales aportan un nuevo camino de interacción para la presente investigación.

Finalmente, la tesis de Aguilar (2022) cuyo título es “¿Por qué elijo ser docente? La docencia como parte del proyecto de vida de estudiantes universitarios”, buscó “comprender la elección de la docencia en educación básica de los estudiantes de las universidades públicas ecuatorianas” en este caso, se utilizó los planteamientos del enfoque mixto explicativo secuencial con instrumentos como la encuesta a 362 estudiantes de dos universidades públicas. En esta investigación se crearon proyectos

de vida para lograr identificar principios de correlación entre los anhelos individuales y la profesión docente desde las construcciones sociales acerca del desempeño laboral y la vida universitaria. En esta tesis se pueden recoger aportes tales como: vinculación de la formación docente y las necesidades laborales del momento, la necesidad de entender las posiciones grupales acerca del rol docente, la metodología mixta que podría aportar rigurosidad y reivindicación de los procesos docentes.

Llegado a este punto, las tesis mencionadas anteriormente tienen como objeto de estudio el quehacer docente, sus interacciones, componentes epistémicos y respuestas al contacto social, por ello, visibilizan el afán académico por interpretar la labor docente desde la formación profesional; a priori, aporta una idea de construcción de trabajos de pregrado para que el docente futuro aborde las situaciones de otra manera y sepa conectar involucrando todo lo que el medio está formando. De manera análoga, los desarrollos investigativos aquí pormenorizados permiten sostener la intención, dado que, no hay líneas de trabajo que den razón de las representaciones sociales del docente ubicado en zona rural en relación con su formación, esto le otorga conscientemente confiabilidad al proceso.

Con todo lo anterior, el *ámbito nacional* concreta dinámicas de investigación alrededor del objeto de estudio que guía la presente intención investigativa, en efecto, Pulgarín (2022) con la investigación “Interacción familias y escuela a través de la plataforma digital Collage” cuyo objetivo general era “Definir y analizar las interacciones que emergen entre familia y escuela, a partir de la apropiación de la plataforma digital Collage en la Institución Educativa Augusto Zuluaga”, tenía en sus dinámicas desenvolverse con un enfoque mixto para encontrarse con instrumentos como encuesta desde el enfoque cuantitativo y la entrevista semiestructurada en el enfoque cualitativo. Dado esto, la investigación arrojó resultados positivos acerca de la relación contemporánea en la triada docente – tecnología - actor educativo. Para la presente investigación se retoman elementos procedimentales relacionados con la población que sirvió de muestra para hacer claridad sobre la importancia de mantener contacto con aquellas personas que permean el aula regular aún sin estar presentes.

Continuando con el ámbito nacional, Morales (2019) en su tesis “Praxis del reconocimiento en la formación docente” cuyo objetivo general fue “Diseñar una

propuesta pedagógica de formación docente, fundamentada en la epistemología del reconocimiento, para la configuración de subjetividades que faciliten un ejercicio profesional ético reconocido y valorado.” Ubicado en el paradigma socio- crítico con enfoque cualitativo cuyas herramientas metodológicas se mueven en el sentido de la investigación acción docente, apelaron a las entrevistas y grupos focales para encontrar algunas consideraciones grupales para con la labor docente, es en este espacio que la deslegitimación del valor humano del docente y su labor de construcción y aprehensión del conocimiento cobran vida y dejan ver la particularidades actuales que se desentienden del valor real del docente en la construcción de mundo.

Desde esta mirada, se nutre la presente investigación con los planteamientos metodológicos y teóricos de la tesis de Morales (2019), cabe resumir la importancia de reivindicar la labor docente y dejar ver los alcances de la presencia o ausencia de este trabajador público, dado esto, la justificación tiene cambios de fondo puesto que se deben repensar las oportunidades que obtiene la intención investigativa. Finalmente, Molina (2018) en la tesis “Sentidos y prácticas en la educación: diálogos entre la formación, la vocación y la práctica docente” con el objetivo principal que busca “comprender la influencia de la trayectoria de vida en la configuración de sentido en las prácticas educativas en un grupo de docentes de primaria.” El enfoque mixto con instrumentos como el análisis de datos, encuestas, entrevistas y grupos focales ayudaron a potenciar resultados relacionados con la triada propuesta desde las facultades de la autora de la tesis, para esta intención permea la idea de analizar conceptos como vocación y formación, siendo la primera un objeto palpable de la importancia de saber ser docente.

En definitiva, las labores investigativas dentro y fuera del territorio nacional cuyo objeto de estudio es la formación docente, buscan de manera reiterativa la reflexión en torno a la formación docente desde la interacción con pares, el manejo del carácter propio de cada ser humano, la naturaleza cambiante de quienes son sujetos educativos y la urgencia por otorgar valores agregados a la formación docente desde el análisis de las realidades a las que se deben todos y cada uno de los futuros docentes. Para este caso en especial, todas y cada una de las tesis citadas, influyen la presente investigación desde el trabajo con las individualidades del docente, tales como sus motivaciones,

emociones y perspectivas de su labor, tener en cuenta estos componentes, dispone a este proceso de naturaleza humana, a visualizar al docente no como un producto, sino como un proceso de construcción humana en las colectividades.

Evolución histórica del objeto de estudio

Las prácticas educativas que se desarrollan dentro y fuera de la escuela, han marcado puntos de apoyo para la transformación y constitución de lo que conocemos hoy por hoy, han surgido ideas que permean en la planeación educativa y que trascienden en el plano social para mitigar los conflictos inherentes al ser humano; otro rasgo particular, está relacionado con el espacio donde se lleva a cabo estos procesos puesto que determinan los alcances y las dinámicas en el aula regular. En este punto, la educación ha sido tan humana como es posible llegando a la mayor cantidad posible de espacios donde conviven personas que transitan con el conocimiento como parte fundamental de los procesos evolutivos; en este orden de ideas, la educación llevada a zonas rurales, estaba mediada por la oralidad con la idea de la formación eclesiástica, como lo menciona Crescenza (2020):

La escuela, como se entendía en el mundo romano, desaparece, pero al mismo tiempo alrededor del siglo IV, se observa un desarrollo de polos culturales a la sombra de las iglesias que se asumen el papel de organizar la instrucción, no tanto por amor a la cultura sino por la necesidad de reclutar y formar a futuros sacerdotes sacándolos de la pandilla de niños que están en el territorio de la parroquia. (p. 5)

Con todo ello, las zonas rurales que estaban alejadas de los grandes castillos y de la hegemonía del poder empezaban a distinguir otros espacios de acción educativa en zonas no urbanas. Para el renacimiento, el antropocentrismo aleja los objetivos religiosos de la educación rural para encontrarse con las necesidades básicas de las personas en una educación agrícola, siendo esta la fuente de sustento de la época; con la modernidad y hasta la fecha se sostiene la idea de la educación rural como un proceso de encuentro entre las distancias y las necesidades donde se conecte el trabajo pedagógico con las expectativas individuales y las condiciones grupales.

En el caso de Colombia, las realidades históricas en los ámbitos social, político, cultural y económico nos obligan a pensar en la educación rural y la profesión docente no como parte de la construcción social o la obligación de lo que está normalizado, sino

más bien como una oportunidad, una posibilidad de cambio y la manera inequívoca de abordar las realidades desde sus principios, en palabras de Gamboa (2022).

Reflexionar la educación rural desde una perspectiva que no atienda a pensar la educación como un derecho, como una acción social reivindicativa con el habitante del campo, como una estadística o cómo la aplicación de modelos educativos flexibles, convoca a allanar el camino de la escolarización como un dispositivo útil y funcional a la intervención de un tipo de población que según el discurso oficial solicita y clama por ser educada. Es decir, el interés no se centra en develar el día a día de los maestros y las escuelas desde un enfoque sociológico o de normatividad educativa como elementos aislados. (p. 115)

La transformación pedagógica de principios del siglo XX en este caso precedió lo que es el modelo procedimental y funcional en la educación rural de hoy. La metodología rural actual es un estado de mezclas educativas donde se prueban todo tipo de planes piloto para que los maestros puedan descubrir alternativas para el cambio y la consolidación de un modelo nacional de educación rural. Gamboa (2022) afirma que:

Es notable que desde la segunda mitad del siglo XX y con influencias de las experiencias educativas de otros países como Uruguay donde la escuela unitaria cobró importancia en especial en los años treinta; en Colombia también se ha liderado acciones para impulsar la escuela unitaria como modelo educativo que permitiese la enseñanza en el medio rural disperso. (p. 116)

En los primeros días de la República, la educación rural era un medio para la civilización y moralización de las comunidades rurales. La persona en el campo, en muchos casos autodidacta o con solo la formación más rudimentaria, era percibida como un agente de cambio social. No se trataba simplemente de enseñar a leer y escribir, sino también de inculcar virtudes cívicas y religiosas. Las escuelas eran precarias, con pocos recursos, y a veces el maestro vivía en la misma institución. Esta fase particular presentaba un papel solitario, mínima supervisión y ningún currículo estandarizado adaptado a la realidad local.

El modelo de la Nueva Escuela despegó a finales de los años 70. Este enfoque pedagógico prestó atención a la relevancia del contexto rural y a la experiencia práctica del maestro. Buscaba contrarrestar la inflexibilidad de los modelos convencionales, a través de guías de autoaprendizaje y un currículo ajustable. El profesor rural dejó de ser solo un transmisor de conocimiento para convertirse también en un guía y facilitador. La implementación fue variada, pero fue un momento clave para reconocer la especificidad de la educación en áreas rurales y para admirar a los maestros como individuos con experiencia.

El modelo Escuela Nueva no surgió de la nada; fue el resultado de una necesidad por transformar la educación rural en Colombia. Como sostiene Colbert y Gaviria (2017), En la década de 1970, dos visionarios, Vicky Colbert y Óscar Mogollón, notaron que el modelo educativo tradicional, rígido y urbano, simplemente no funcionaba en el campo. Los niños rurales vivían en escenarios multigrado en los que un maestro enseñaba todos los grados y a menudo se les requería trabajar o faltar a la escuela. En lugar de importar modelos, la solución fue construir uno desde cero que hablara el mismo idioma que la vida rural. El principio clave de la Nueva Escuela es un enfoque de aprendizaje activo. En lugar de que un maestro hable mientras los estudiantes escuchan pasivamente, el modelo sugiere que los niños aprendan a su propio ritmo utilizando guías de autoaprendizaje. No eran simples libros de texto, sino herramientas que invitaban a la curiosidad, la interacción y el diálogo entre los propios estudiantes. La idea era que los niños se convirtieran en "dueños de su propio aprendizaje" y que el papel del maestro cambiara de ser un mero transmisor de conocimiento a un facilitador y guía.

En los años siguientes, el modelo creció en todo el país, ganando reconocimiento de organizaciones internacionales como el Banco Mundial y UNICEF. Su éxito se atribuyó a su capacidad para abrazar la realidad, hacer que la educación sea relevante y humanizar el proceso de aprendizaje. Al involucrar a los padres y estudiantes como motores del cambio, la Nueva Escuela permitió una tasa de deserción y repetición mucho mejor, así como cambios positivos en la comunidad en general. Sin embargo, no todo fue color de rosa; el modelo luchó con la sostenibilidad y la implementación, y se debió en gran medida al compromiso y la pasión de los maestros. Incluso frente a las dificultades, la Nueva Escuela sigue siendo un modelo de ingenio educativo, prueba de que la mejor educación es aquella basada en la comprensión del contexto, la apreciación de la experiencia y la centralidad del ser humano.

A la luz de este camino, la profesión docente involucrada en la educación rural carece de un modelo educativo nacional que reconozca las diferencias, realidades y necesidades de las áreas no urbanizadas. No es suficiente simplemente replicar modelos educativos de países con políticas y visiones sociales diferentes a las nuestras. Por lo tanto, necesitamos perseguir una nueva revolución pedagógica basada en los principios de equidad, trabajo comunitario, resolución de conflictos, educación para la paz,

reconocimiento de la otredad, gestión emocional, educación financiera y otros conceptos que acerquen el área no urbana a las dinámicas urbanas donde el actor educativo propone y está dispuesto a ser un agente de cambio social.

Por último, pero no menos importante, la enseñanza rural en las últimas décadas ha sido influenciada en cierta medida por políticas relacionadas con la modernización de la educación y la globalización. El docente está expuesto a nuevas responsabilidades: gestor de proyectos, líder comunitario y mediador tecnológico. Sin embargo, aún persisten serios problemas a pesar de estos desarrollos. La brecha tecnológica, la infraestructura precaria y la ausencia de un currículo que reconozca plenamente el conocimiento local son obstáculos. El docente rural de hoy, a menudo con una sólida formación profesional, sigue luchando por ser reconocido por lo que posee y por ser realmente un participante activo en el desarrollo de políticas públicas que aborden efectivamente las preocupaciones de las comunidades rurales.

Bases teóricas

Investigar suscita un recorrido de múltiples posturas que, desde la credibilidad, aporten a la construcción del documento emanado de la curiosidad de quien ejerce la habilidad humana de preguntarse por lo que le rodea. En este capítulo, se ajustan las posturas teóricas de representaciones sociales de Moscovici (1979), formación docente que está concebida desde los pensamientos de Sousa (2010), Bauman (2000) y Nussbaum (2010), entre otros y calidad educativa desde los planteamientos de Coll (2007). La coherencia entre este aparte y otros capítulos, se da en el momento que el objeto de estudio resalta como eje articulador de toda la producción escrita.

Calidad educativa

La calidad educativa en Colombia es un tema de vital importancia que ha cobrado relevancia en los últimos años, en el marco de un país que busca avanzar hacia una educación más equitativa y de excelencia. La educación es un pilar fundamental para el desarrollo social y económico de cualquier nación, y en el caso colombiano, se presenta como un desafío significativo debido a la diversidad cultural, geográfica y

socioeconómica que caracteriza al país. Históricamente, Colombia ha enfrentado múltiples retos en su sistema educativo, desde la infraestructura deficiente en muchas regiones hasta la desigualdad en el acceso a recursos de calidad. Estos desafíos han llevado a un creciente interés por parte de gobiernos, instituciones educativas y la sociedad civil en general, por establecer estrategias que garanticen una educación de calidad para todos los estudiantes. Según Coll (2007), la calidad educativa depende de que se creen condiciones materiales, formativas y pedagógicas adecuadas que favorezcan procesos de enseñanza y aprendizaje con sentido.

La calidad educativa no solo se refiere a los resultados de aprendizaje, sino también a la capacidad del sistema educativo para brindar una formación integral que fomente el desarrollo de competencias esenciales para la vida. En este sentido, se hace necesario evaluar no solo el contenido curricular, sino también las metodologías de enseñanza y el ambiente en el que se lleva a cabo el proceso educativo. En los últimos años, Colombia ha implementado diversas políticas y programas orientados a mejorar la calidad educativa, en un esfuerzo por cerrar las brechas existentes y asegurar que todos los jóvenes tengan acceso a una educación que les permita desarrollarse plenamente. Sin embargo, persiste la necesidad de continuar trabajando para transformar el panorama educativo del país, haciendo hincapié en la formación continua de docentes, la mejora de la infraestructura escolar y la disponibilidad de recursos educativos adecuados.

La calidad educativa en Colombia es un tema complejo que se ve influenciado por una variedad de factores interrelacionados, de cara a ello, existen algunos elementos más significativos que impactan en la calidad de la educación en el país, es el caso de la infraestructura escolar, es preciso mencionar que muchas instituciones educativas en Colombia enfrentan problemas de hacinamiento, falta de mantenimiento y ausencia de instalaciones adecuadas. Las escuelas en áreas rurales, en particular, suelen carecer de servicios básicos como agua potable, electricidad y acceso a internet. Estas carencias no solo dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también afectan la motivación de los estudiantes y docentes. Coll (2007) señala que las condiciones físicas y materiales del entorno educativo son fundamentales porque influyen directamente en las oportunidades y la calidad del aprendizaje. Una infraestructura adecuada puede crear

un entorno propicio para el aprendizaje, mientras que las deficiencias en este ámbito pueden desincentivar la asistencia y el rendimiento escolar.

La formación y capacitación de los docentes es otro aspecto crucial que incide en la calidad educativa. Aunque existe un marco normativo que establece los requisitos para la formación inicial de los maestros, la realidad es que muchos educadores carecen de oportunidades para el desarrollo profesional continuo. La falta de actualización en metodologías de enseñanza, pedagogía y uso de tecnologías educativas limita la capacidad de los docentes para adaptarse a las necesidades de los estudiantes y a los cambios en la sociedad. Según Coll (2007), la formación de los profesores debe centrarse en el desarrollo de competencias que les permitan planificar y conducir procesos de enseñanza que resulten relevantes y efectivos para sus estudiantes, adaptándose a contextos específicos. Invertir en la capacitación de los profesores no solo mejora su desempeño en el aula, sino que también contribuye a elevar la calidad de la educación en general.

Los recursos educativos, que incluyen libros, materiales didácticos y tecnología, son fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Colombia, muchas instituciones educativas, especialmente en zonas desfavorecidas, carecen de los recursos necesarios para ofrecer una educación de calidad. La falta de acceso a tecnología moderna y a bibliotecas adecuadas limita las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Además, la escasez de materiales actualizados puede hacer que los contenidos impartidos en las aulas se queden rezagados respecto a las demandas del mundo contemporáneo. Coll destaca que los materiales y recursos didácticos son herramientas indispensables que facilitan la participación activa del estudiante en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y competencias. La inversión en recursos educativos es esencial para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación integral y de calidad.

La evaluación de la calidad educativa es un proceso clave para comprender el estado actual del sistema educativo en Colombia y para identificar áreas de mejora. Esta evaluación se lleva a cabo a través de diversas herramientas y metodologías que permiten medir el rendimiento de los estudiantes y la eficacia de los programas educativos implementados. A continuación, se analizan tres enfoques principales

utilizados para evaluar la calidad educativa en el país: (a) Las pruebas estandarizadas son instrumentos comunes para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes. En Colombia, uno de los exámenes más reconocidos es el "Saber 11", que evalúa a los estudiantes al final de su educación media y se utiliza como un criterio de admisión a la educación superior. Estas pruebas permiten comparar el desempeño de los estudiantes a nivel nacional y ofrecen información valiosa sobre las áreas en las que se necesitan mejoras. Sin embargo, también han sido objeto de críticas, ya que algunos expertos argumentan que no capturan adecuadamente todas las dimensiones del aprendizaje y pueden incentivar una enseñanza enfocada únicamente en la preparación para el examen.

(b) Además de las pruebas estandarizadas, existen otros indicadores de rendimiento que ayudan a evaluar la calidad educativa. Estos indicadores incluyen tasas de graduación, asistencia escolar, y el desempeño en competencias básicas como matemáticas y lenguaje. A través de estos datos, es posible obtener una visión más completa del sistema educativo y su efectividad. Sin embargo, es importante considerar el contexto en el que se encuentran las instituciones educativas, ya que factores socioeconómicos y culturales pueden influir en los resultados. (c) Las evaluaciones internas son otro componente crucial en la medición de la calidad educativa. Estas evaluaciones suelen ser realizadas por las propias instituciones educativas y pueden incluir exámenes, proyectos y trabajos prácticos. A través de estas evaluaciones, los docentes pueden obtener retroalimentación sobre el progreso de sus estudiantes y ajustar su enseñanza para abordar las necesidades específicas de cada grupo. Sin embargo, la calidad y la rigurosidad de estas evaluaciones pueden variar significativamente entre diferentes escuelas, lo que puede dificultar la comparación de resultados a nivel nacional.

En Colombia, la búsqueda de una educación de calidad ha llevado a la implementación de diversas iniciativas que abordan las deficiencias existentes y buscan elevar los estándares educativos en todos los niveles. Estas iniciativas se centran en la formación continua de los docentes y la inversión en tecnología educativa, cada una de las cuales juega un papel crucial en la mejora de la calidad educativa, por un lado, la formación continua de los docentes es fundamental para garantizar que estén

actualizados con las mejores prácticas pedagógicas y las nuevas metodologías de enseñanza. En Colombia, se han establecido programas de capacitación que promueven el desarrollo profesional de los educadores, incluyendo talleres, cursos y seminarios que abordan tanto contenido curricular como habilidades pedagógicas. Según Coll (2007), la actualización permanente del profesorado es imprescindible para que puedan innovar en sus prácticas pedagógicas y responder de manera efectiva a las necesidades educativas cambiantes. Estas iniciativas no solo fortalecen la capacidad de los docentes para impartir conocimiento, sino que también fomentan una cultura de aprendizaje constante dentro del sistema educativo.

En segunda instancia, la integración de la tecnología en el aula ha demostrado ser un componente esencial para mejorar la calidad educativa. En Colombia, se han realizado inversiones significativas en infraestructura tecnológica, incluyendo la dotación de computadores y acceso a internet en escuelas rurales y urbanas. Estas herramientas permiten a los estudiantes acceder a recursos educativos en línea, participar en plataformas de aprendizaje virtual y desarrollar habilidades digitales que son cruciales en el mundo moderno. Además, se han implementado programas que capacitan a los docentes en el uso de tecnología educativa, lo que potencia su eficacia en el aula.

La calidad educativa en Colombia es un tema de vital importancia que afecta no solo el desarrollo individual de los estudiantes, sino también el futuro del país en su conjunto. A lo largo de este artículo, hemos explorado los diversos factores que inciden en la calidad educativa, desde la infraestructura escolar y la capacitación docente, hasta la disponibilidad de recursos educativos. Estos elementos son fundamentales para crear un entorno de aprendizaje favorable y efectivo, además, la evaluación de la calidad educativa a través de pruebas estandarizadas, indicadores de rendimiento y evaluaciones internas nos permite tener una visión más clara de los logros y desafíos que enfrenta el sistema educativo colombiano. Si bien hay avances significativos, todavía persisten brechas que deben ser abordadas con urgencia.

En conclusión, aunque la calidad educativa en Colombia enfrenta retos considerables, también hay un compromiso creciente de diversos actores para transformarla. Es esencial que se mantenga el enfoque en la mejora continua, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad que

les permita desarrollar su potencial y contribuir al progreso de la sociedad. Coll (2007) señala que solo a través de una visión integral que considere el contexto, la formación docente y los recursos educativos, se puede lograr una mejora educativa sostenible y efectiva. Solo así podremos construir un futuro más prometedor para las nuevas generaciones y, en última instancia, para el país.

Formación docente

Desempeñarse como docente es todo un reto que conlleva dedicación, disciplina y sacrificios, no es solo las clases, no son solo materias, el quehacer docente es un estilo de vida cuyas dinámicas cambian el mundo, transforman realidades y conducen a un mejor mañana, en otras palabras, el docente (Díaz y Gallegos, 2002) “Posee un saber, historia personal, ideología, proyecto de vida, cultura y una formación profesional que le permite estar ante un grupo escolar, su labor está regulada por el sistema escolar.” Lo que indica que la vida docente suele opacar la vida personal, cuyo valor agregado trae una educación más humana, vivencial y consciente.

Por ello, la tendencia universitaria actual no se ubica en carreras de humanidades tale como la docencia, dado que muy pocas personas cuentan con la convicción de someterse al nivel de entrega para ser docente, en palabras de Vásquez (2013)

Hoy se es consciente de que en cuestiones de docencia nadie nace, sino que se hace. Para ser buen maestro hay que pasar por el aprendizaje riguroso de la profesión, lo que conlleva la inmersión en largos años de estudio de pregrado y posgrado consagrados a profundizar en las artes didácticas, en las teorías pedagógicas y en las disquisiciones propias de las ciencias de la educación. (p. 10)

Si bien las condiciones laborales actuales son mejores que las de otras profesiones u oficios, la entrega y el compromiso con la formación de seres humanos en desarrollo que creen ciegamente en las palabras de quien enseña; las posibilidades transformadoras son muchas y los procesos al interior del aula regular hacen hincapié en el quehacer docente como el punto de partida hacia el derecho educativo. Para este punto, el quehacer docente de zona rural tiene sus propias dinámicas para una sociedad donde la dificultad es el factor común y el punto de encuentro con el saber, según Díaz y Gallegos (2002) en la zona rural el quehacer docente crea una rutina de trabajo que encierra vivencias donde lo emotivo cobra vida con mayor nivel y se obtienen resultados

mediados por la necesidad contextual. No cabe duda que el docente representa el cambio, aluden a esta profesión la capacidad de conectar y generar iniciativas para sostener el apoyo comunitario.

No basta sino con observar el poder mediático para entender los alcances y las dificultades del mundo rural, entender también las vivencias y los sacrificios de aquellos docentes que deciden o asumen una posición distante al mundo urbano. Aunque sea difícil cumplir con la motivación, el quehacer docente concentra requerimientos, anhelos, expectativas y necesidades, solo hay que entender, como lo menciona Díaz y Gallegos (2002)

El maestro, además de su categoría como trabajador en la educación, representa la esperanza para el cambio de la sociedad, marcada por la presencia penetrante de la desigualdad social. Por lo tanto, sus prácticas escolares deben ser vistas como expresiones concretas en el contexto social de donde se derive la formación ciudadana, creando espacios para el diálogo, la comunicación y el fortalecimiento de la democracia así se estará en posibilidades de encarar el mundo que les rodea para transformarlo. (p. 71)

Aunque el camino hacia la profesionalización docente es largo, la voluntad y la convicción son motivadores ocultos, en particular, en el proceso de convertirse en maestro en el territorio nacional. Dado este hecho, es esencial que declaremos que la profesionalización de los educadores en Colombia se encuentra en una encrucijada histórica: una que debe superar la historia de modelos pedagógicos que fueron efectivos para una sociedad industrializada pero que ahora son obsoletos para la era de la información, la incertidumbre global y la desigualdad persistente. La calidad de la educación ya no depende de la cobertura o de los resultados de pruebas estandarizadas, sino de la capacidad del docente para ser un agente de transformación social, que maneja las complejidades de un país diverso y frecuentemente conflictivo.

Para que tal reconfiguración funcione, el programa universitario necesitará adoptar una visión del docente como un intelectual público cuya formación no es simplemente técnica, sino una práctica ética y política destinada a promover el desarrollo humano integral y la deconstrucción del conocimiento colonial. Esto invita a una visión crítica y descolonizadora de la sociedad que busca nuevas perspectivas (Boaventura de Sousa Santos 2010; Zygmunt Bauman 2000; Martha Nussbaum 2010), por lo tanto,

buscamos integrar perspectivas de teóricos relevantes en el campo y así repensar los paradigmas existentes.

La formación de los docentes debe comenzar con un acto de desaprendizaje, desafiando la tradición académica que históricamente ha privilegiado el conocimiento nacido del Norte Global sobre las riquezas epistémicas locales. El sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2010) propuso una visión radicalmente democrática del conocimiento, insistiendo en que la formación debe ampliar su perspectiva y tener en cuenta lo que está siendo marginado. Este es un punto de vista importante, ya que nos recuerda que la escuela colombiana está situada en una plataforma rica en diversas culturas, lenguas y saberes ancestrales que la academia occidental generalmente ha fallado en representar. Como señala Santos (2010), es necesario que el futuro docente tenga en cuenta que

El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Este consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles. Las invisibles constituyen el fundamento de las visibles y son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de «este lado de la línea» y el universo del «otro lado de la línea». La división es tal que «el otro lado de la línea» desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente. No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser.' Lo que es producido como no existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro. (p. 29)

Eso requiere que los programas de formación realmente empleen las Epistemologías del Sur, los modos de conocer, sentir y actuar que surgen de las luchas sociales y experiencias de los grupos excluidos en América Latina. Un maestro así es alguien que, idealmente, debería ser el mediador, no solo transmitiendo la ciencia curricular, sino apreciando y reconociendo el conocimiento de las comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes, reconfigurando el aula como un sitio de interculturalidad crítica, donde todas las formas de conocimiento convergen y se discuten en igualdad de condiciones.

Este deber también se vuelve más urgente en esta era de modernidad líquida, un término desarrollado por el sociólogo polaco Zygmunt Bauman (2000), para descolonizar el conocimiento. La vida moderna se ha convertido en todo sobre fluidez, precariedad y la constante volatilidad de las estructuras, y esto tiene un impacto especialmente negativo en la educación. El maestro de hoy no puede enseñar ningún conocimiento fijo

o verdades inmutables porque saben que una herramienta útil hoy será obsoleta mañana. Los lazos comunitarios más amplios se deshilachan y la certeza da paso a la duda permanente. Bauman (2000) señaló que:

Esa es la paradoja interna del comunitarismo. Decir "es bueno ser parte de una comunidad" es un testimonio indirecto de que uno no es parte, o de que es improbable que lo siga siendo por mucho tiempo, a menos que ejercite individualmente sus músculos y amplíe individualmente su cerebro. Para cumplir el proyecto comunitario, hay que apelar a las mismas opciones individuales (¿desatar las propias ataduras?) cuya posibilidad ha sido negada. (p. 180)

Y esta dicotomía social se refleja en la inestabilidad de las políticas educativas y en la desconexión que los docentes a menudo sienten entre su formación y la realidad cambiante del aula. La respuesta de la formación docente a esta fluidez no puede ser la rigidez; por el contrario, debe cultivar una adaptabilidad radical y una resiliencia profesional. El currículo debe preparar al docente para enfrentar la ambigüedad, para diseñar planes de estudio flexibles que puedan modificarse en tiempo real, y para inculcar en sus estudiantes la capacidad de aprender a desaprender, una habilidad crucial para sobrevivir en un mundo donde el cambio es la única constante. La formación continua, en este sentido, deja de ser un evento único y se convierte en un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida impulsado por la necesidad de dar sentido a un entorno cada vez más impredecible y acelerado.

Entonces, la pregunta subyacente no es: ¿Qué debe saber el maestro?, sino ¿por qué los estamos formando? Martha Nussbaum, una filósofa estadounidense, ofrece una respuesta provocativa a través de su Enfoque de Capacidades, que desvía nuestra mirada del Producto Interno Bruto hacia la dignidad humana en la educación (2010). Para Nussbaum (2010), el objetivo de cualquier sistema educativo no es solo la formación de trabajadores eficientes, sino de ciudadanos capaces de llevar una vida plena, ejercer su libertad y participar activamente en la democracia. La formación docente debe proporcionar las herramientas necesarias para equipar a sus futuros maestros para apoyar a sus estudiantes en el desarrollo de habilidades esenciales: la razón práctica, la afiliación y el control sobre su propio entorno. Nussbaum (2010) sostiene que:

Es más, aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan

por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta. (p. 20)

Este es un requisito fundamental para el currículo de formación en Colombia: el docente debe estar capacitado para estimular la imaginación narrativa de sus estudiantes, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de comprender vidas diferentes y de fomentar la empatía. Esto es vital para construir una sociedad que ha pasado por largos períodos de violencia y necesita regenerar el tejido social a través del entendimiento y el respeto mutuo. Una pedagogía basada en capacidades exige que el docente actúe como un promotor de justicia, asegurando que cada estudiante, independientemente de su origen social o económico, tenga oportunidades reales de desarrollar plenamente su potencial humano.

La articulación de estos tres pilares, la descolonización del conocimiento de Santos, la capacidad de Bauman para adaptarse a la liquidez y la habilidad de Nussbaum para desarrollar capacidades, captura el perfil del docente que Colombia necesita. El educador del mañana debe ser simultáneamente un arqueólogo del conocimiento local, un experto navegante en la incertidumbre del cambio social y un constructor de la dignidad humana; esto significa que las habilidades prácticas en la investigación-acción tienen prioridad sobre la teoría, así las cosas, el programa de enseñanza debe exigir que el estudiante investigue activamente su entorno, convirtiendo los problemas sociales y culturales en contenido educativo. No es suficiente leer teorías sobre el diálogo; el próximo docente necesita ser formado en la práctica deliberativa, aprender a resolver conflictos, negociar el currículo con la comunidad y producir un consenso sobre el significado y la relevancia de lo que se enseña.

Esta nueva idea de formación requiere una transformación total de las universidades. Deben dejar de operar como torres de marfil y abrirse a una interacción real con las realidades educativas del país. El período de prácticas no puede ser una mera formalidad, sino más bien una inmersión prolongada y supervisada que obligue al futuro docente a fusionar su horizonte teórico con las complejas tradiciones locales, a la luz del pensamiento de Gadamer que aún resuena en la importancia de la hermenéutica. Si esto lo hace el docente, su papel es revalorizado socialmente. Ahora, no son solo un empleado del estado que trabaja según un horario, sino el vínculo entre la memoria

cultural, las necesidades presentes y el potencial futuro en la comunidad. Esto significa que la calidad educativa es un proyecto social, donde la contribución del docente, la contribución de la familia y el conocimiento de la región son mutuamente dependientes.

El camino hacia una formación docente significativa y revolucionaria en Colombia es la reflexividad radical y la ética de la justicia, en última instancia. Este es un proceso complejo que requiere mucho coraje para ir más allá de los modelos eurocéntricos y la disposición a invertir recursos en dignificar la profesión docente. A través de asumir la crítica a la hegemonía del conocimiento defendida por Boaventura de Sousa Santos (2010), la preparación de los docentes para la volatilidad de la vida descrita por Zygmunt Bauman (2000), y el cambio en la agenda educativa de la formación hacia las libertades humanas defendidas por Martha Nussbaum (2010), se preparan los cimientos de una nueva pedagogía nacional. El docente colombiano del mañana debe ser un constructor de puentes: alguien que vea la diversidad en la nación no como un problema a resolver, sino como una riqueza inagotable para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando que la educación sea, por fin, el verdadero motor de la equidad y la paz en el territorio.

Representaciones sociales

La epistemología de las ciencias sociales ha sido durante mucho tiempo un tema de controversia entre la objetividad del conocimiento científico y la inevitable subjetividad de la creencia popular. Fue Serge Moscovici quien dio un paso importante cuando, en 1979, con su estudio clave sobre la difusión del psicoanálisis en Francia (Psicoanálisis, su imagen y su público), propuso la teoría de las Representaciones Sociales (RS). La noción teórica propone un nuevo tipo de conocimiento, que actúa dentro del espacio intersticial entre el concepto formal, que es de naturaleza científica, y el mito ideológico.

Moscovici no se limitó a describir la opinión pública, sino que inauguró un campo de indagación dedicado a la comprensión profunda de lo que él mismo denominó un "conocimiento del sentido común", en el cual y por el cual, "Las percepciones, los procedimientos lógicos, los métodos prácticos, la polifonía de seres mitad pensados, mitad reales, que constituyen la evidencia de los sentidos o de la razón, tenían el mismo origen y proliferaban en su marco. El sentido común." (Moscovici, 1979, p. 13),

refiriéndose a un saber ingenuo que es socialmente elaborado y compartido. La función cardinal de este conocimiento es la de construir una realidad funcional y coherente para los grupos.

El poder de las representaciones sociales (RS) reside precisamente en su carácter bifocal como un proceso dinámico (es decir, cómo lo desconocido se asimila y se transforma en lo familiar) y un producto estructurado (es decir, cómo se forma un cuerpo organizado de ideas, creencias y prácticas resultantes). Por lo tanto, este capítulo está dedicado a desarmar la teoría de Moscovici, sus mecanismos subyacentes, su construcción interna de resistencia y cambio, y su impacto y trayectoria de evolución en el pensamiento social contemporáneo, para ilustrar su valor heurístico como una lente necesaria para interpretar nuestra realidad colectiva.

La Teoría de las Representaciones Sociales se define como un tipo de conocimiento que resulta de la necesidad de comprender el conocimiento práctico en las sociedades contemporáneas debido a su alta diferenciación y continua saturación de información. Moscovici (1979) argumentó de manera clara y gráfica que estas sociedades necesitan una conceptualización más dinámica, especializada y fluida del conocimiento social. Las Representaciones Sociales (RS) se diferencian de las anteriores por ser móviles y continuamente producidas por grupos específicos que interactúan con un entorno de ideas. Desde este punto de vista, las RS son la teoría del sentido común en una sociedad moderna y tecnológicamente sofisticada.

Moscovici introduce una distinción tripartita entre la Representación Social (RS) y otras formas de conocimiento social para construir la topografía más clara del conocimiento social (Moscovici, 1979). En un extremo se encuentra el Conocimiento Científico, que abarca la investigación meticulosa, la razón formal y la búsqueda interminable de la verdad objetiva al servicio de explicar y predecir fenómenos. En el medio está la Representación Social, una forma de conocimiento práctica, figurativa y funcional. Luego tenemos la Ideología, que se entiende como la representación social que ha adquirido un carácter rígido y dominante; típicamente está vinculada a la defensa de los intereses de un grupo o clase específica y persigue consistentemente la legitimación del poder.

La representación social no es solo una opinión superficial, tiene una estructura dinámica y jerárquica dentro de ella que le otorga una extraordinaria capacidad de explicación y oposición al cambio. Moscovici (1979) describe el surgimiento de una representación social como uno de dos procesos interdependientes que trabajan colaborativamente para hacer lo desconocido más reconocible, estos procesos son la objetivación y el anclaje. La objetivación permite que lo abstracto, lo teórico o lo intangible se materialice en algo tangible, disponible y visible, lo cual puede manifestarse en formas del concepto mismo en una figura emblemática. Este proceso comienza con la selección de las partes clave de la idea, y después de eso, los elementos se someten a una esquematización figurativa, organizándolos en el núcleo figurativo con imágenes mentales simples y coherentes que sirven como un sustituto efectivo para el concepto complejo.

Al respecto Moscovici (1979) sostiene que “como se sabe, la objetivación lleva a hacer real un esquema. conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material” (p. 75). Finalmente, se produce la naturalización, momento en el cual la imagen objetivada se desprende de su origen teórico y adquiere la apariencia de una realidad natural e incuestionable. Complementando la objetivación, la Anclaje se presenta como el proceso cognitivo y social que permite la integración del concepto objetivado en la red preexistente de categorías y sistemas de pensamiento del grupo. Es la inserción de lo nuevo en el marco familiar de la tradición. Esto implica el arraigo de la Representación Social en la memoria colectiva, como cuando un nuevo método pedagógico se ancla en las tradiciones de la "vieja escuela" o en el valor cultural del trabajo manual, como ocurre en el contexto rural.

Asimismo, el anclaje asegura la funcionalización del concepto a medida que se adapta y se utiliza de inmediato para resolver problemas prácticos del grupo, dotando a la representación de un sentido utilitario y permitiendo al individuo operar con ella. Por último, facilita la clasificación, ya que proporciona un nombre y una categoría a los fenómenos sociales, permitiendo a las personas juzgar, interpretar y tomar decisiones de acuerdo con las pautas de la RS. La interacción fluida entre anclaje y objetivación subraya la naturaleza profundamente práctica de la RS: el anclaje proporciona el marco

interpretativo y la objetivación suministra el material concreto que será interpretado dentro de ese marco. Cabe resaltar que en palabras de Moscovici (1979) y “a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes.” (p. 121)

Desde su fundación, la teoría de Moscovici (1979) fue fructífera y generó numerosos avances de pensamiento y debate en otras áreas de investigación, incluyendo la psicología social y la educación. La aplicación de la teoría de las Representaciones Sociales (RS) en el campo de la educación ha proporcionado una base sólida para entender cómo las políticas, los planes de estudio y las reformas son percibidos, filtrados y, en última instancia, reinterpretados por los actores en el aula. En su mayor parte, las RS actúan como un filtro epistémico que media los efectos de cualquier cambio institucional. Como tal, cualquier política educativa diseñada para ser efectiva no puede terminar con la legislación; debe inexorablemente transformar la representación social subyacente a la práctica y creencia de todos los actores involucrados.

La teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici fue mucho más allá de sus raíces disciplinarias en la psicología social para convertirse en un marco conceptual esencial que se utiliza prácticamente en todos los niveles de análisis en las ciencias humanas. Sus credenciales científicas se basan en una capacidad única para capturar el conocimiento en su estado más vívido y funcional: un conocimiento que permite a las comunidades no solo funcionar, sino fundamentalmente dar sentido a su mundo en constante cambio. La investigación continua de las Representaciones Sociales emerge entonces como un eje vital para cualquier disciplina que busque entender cómo el conocimiento colectivo se transforma intrínsecamente en acción, identidad grupal y, en última instancia, destino social.

Fundamentos epistémicos, sociológicos y axiológicos

Todavía cabe señalar tres aspectos importantes en la construcción de la investigación, dado que se relacionan con la naturaleza rigurosa de tesis doctorales, en ese sentido, se mencionan y clasifican las teorías involucradas con el componente

epistémico, el sociológico y el axiológico. La interacción teórica presente en esta sección, confirma entonces, la rigurosidad con la que se llevó a cabo todos los procesos para una investigación con fines científicos que apunten al mejoramiento de las vivencias educativas, en este caso, el aporte de la experiencia y saber implícito del docente. Cada uno de estos tres pilares no operó de manera aislada; por el contrario, se entrelazaron para configurar una mirada integral del fenómeno estudiado, donde el conocimiento, la estructura social y los valores humanos convergen en el análisis de las representaciones sociales del docente rural.

En ese orden de ideas, desde los fundamentos epistemológicos que tengan una fuerte relación con el objeto de estudio, se recurrió al análisis conceptual del constructivismo desde los planteamientos de Vygotsky (1979) dado que concentran de manera puntual, los esfuerzos y naturaleza procedimental del quehacer docente en zona rural, principios tales como interacción social, aprendizaje situado y zona de desarrollo próximo. Cabe precisar que la teoría de Vygotsky (1979) propende por desarrollar al infante desde aspectos culturales propios de su entorno que aceleran sus desarrollos cognitivos y en mayor proporción del lenguaje, con ello, se relaciona esta primera teoría con el quehacer docente en la medida que conecta su naturaleza dialógica y constructiva con los aspectos propios del lugar donde se desenvuelve; sacar provecho de las condiciones externas al aula regular empieza a ser un eje transversal de todo cuanto aquí se plantea.

Ahora bien, la pertinencia de Vygotsky para esta investigación trasciende la mera referencia teórica y se instala en la comprensión profunda de cómo el docente rural produce conocimiento. La interacción social, como principio fundante del constructivismo sociocultural, adquiere en el escenario rural una densidad particular, puesto que el maestro no interactúa solamente con sus estudiantes dentro del aula, sino que su práctica se extiende hacia la comunidad, las familias, los saberes ancestrales y las dinámicas productivas del territorio. En esa medida, el aprendizaje situado que Vygotsky propone no es un concepto abstracto para el docente rural, es la realidad misma de su ejercicio profesional, donde cada contenido curricular debe ser filtrado por las condiciones del contexto inmediato para que adquiera sentido pedagógico.

La zona de desarrollo próximo, entendida como ese espacio entre lo que el aprendiz puede hacer por sí solo y lo que logra con la mediación de un otro más experimentado, encuentra en la ruralidad un escenario ideal. El docente rural cumple esa función mediadora no solo con los contenidos disciplinares, sino con la lectura del mundo que rodea a sus estudiantes, con las prácticas agrícolas que estos dominan desde la infancia, con los saberes que las familias transmiten de generación en generación. De este modo, el constructivismo vygotskiano no es una teoría que se aplique al contexto rural, sino que el contexto rural, por su propia naturaleza relacional y comunitaria, actualiza los principios constructivistas de una manera que los entornos urbanos difícilmente podrían replicar. El docente, al reconocer las potencialidades culturales de su medio, convierte el acto educativo en una construcción colectiva donde el saber no pertenece a quien enseña sino a la relación misma entre los actores que participan del proceso.

Desde esta postura epistémica, el conocimiento no es un objeto que se transfiere de un sujeto a otro, sino una elaboración conjunta que se nutre de la experiencia compartida. Para la presente investigación, este principio resultó determinante porque las representaciones sociales que los docentes rurales construyen sobre su formación profesional y sobre la calidad educativa no fueron opiniones individuales desconectadas de su entorno; fueron productos de la interacción sostenida con un territorio que les exige repensar permanentemente lo aprendido en las aulas universitarias. El constructivismo de Vygotsky legitima, en ese sentido, la idea de que el saber docente no se agota en la titulación académica, sino que se enriquece y se transforma en el contacto vivo con las realidades que rodean la escuela.

Como bien se manifiesta al inicio de esta sección, se habla ahora de los fundamentos sociológicos que en este caso se retoman desde los planteamientos de Parsons (1951) y su teoría estructuralista donde cabe mencionar que

Resulta conveniente, dentro de los términos de la acción, clasificar el mundo de objetos en tres clases: «sociales», «físicos» y «culturales». Un objeto social es un actor, que a su vez puede ser cualquier otro actor individual dado (alter), el actor que se toma a sí mismo como punto de referencia (ego), o una colectividad, que se considera como una unidad a los fines del análisis de la orientación. Los objetos físicos son entidades empíricas que ni «interactúan» con el ego ni «responden» al ego, son medios y condiciones de la acción del ego. Los objetos culturales son elementos simbólicos de la tradición cultural: ideas o creencias, símbolos expresivos o pautas de valor, en la medida que sean considerados por el ego como objetos de la situación y no se encuentren

«internalizados» como elementos constitutivos de la estructura de la personalidad del ego. (p. 6)

A raíz de esta teoría, se comprende mejor la construcción de las características que sirvieron de selección para acercarse como investigador a los diferentes actores educativos que hicieron parte del presunto de esta investigación; hay que aceptar que la sociedad está compuesta por algo más que el factor humano o en este caso "lo social" que tiene una relación dinámica con elementos "físicos" cuyos valores aportan construcción al accionar y soportan sus procesos en las situaciones "culturales" que no son más que la afirmación del acto de interactuar.

En el marco de esta investigación, la triada parsoniana de objetos sociales, físicos y culturales ofreció una lente de análisis particularmente útil para desentrañar las dinámicas que rodean al docente rural. El objeto social, representado por los actores educativos que convergen en la institución escolar, incluye no solo al docente y al estudiante sino también a las familias, los líderes comunitarios y las autoridades educativas cuyas decisiones inciden directamente en el funcionamiento de la escuela. Los objetos físicos, por su parte, remitieron a las condiciones materiales del territorio, a la infraestructura escolar, a los caminos de acceso, a la disponibilidad o carencia de recursos didácticos y tecnológicos, elementos que en la zona rural del municipio de Aipe configuran un escenario de limitaciones que no puede ser ignorado en el análisis de la calidad educativa. Los objetos culturales, finalmente, abarcaron ese entramado de creencias, tradiciones, valores y prácticas que la comunidad rural ha construido a lo largo de generaciones y que el docente incorpora, consciente o inconscientemente, en su quehacer pedagógico.

La pertinencia de Parsons para este estudio residió en que su marco permite entender que el docente rural no actúa en un vacío social, sino que su práctica está atravesada por fuerzas que operan en diferentes niveles de la estructura social. Las representaciones sociales que los informantes clave elaboran sobre su formación y sobre la calidad educativa son, en buena medida, el resultado de la interacción permanente entre estos tres tipos de objetos. Cuando un docente expresa que su formación universitaria estaba desconectada de la realidad rural, está señalando una ruptura entre el objeto cultural que la academia le ofreció y el objeto físico y social que encontró al llegar al territorio. Cuando otro docente narra que la comunidad participa activamente en

los procesos escolares, está describiendo una articulación funcional entre los objetos sociales y culturales que Parsons identifica como necesaria para el equilibrio del sistema. La teoría estructuralista, en consecuencia, no es un recurso decorativo en esta investigación; es un instrumento analítico que permite comprender las tensiones y articulaciones que configuran el ser docente rural en su dimensión sociológica.

Finalmente, desde el campo axiológico se mencionan los aportes fundantes de Freire (1970) con una educación emancipadora, en sus múltiples apreciaciones del arte de educar y la hazaña que significa educar, promete un aporte sustancial dado que analiza la sociedad como un ente que debe ser tenido en cuenta para resaltar todas sus facultades, realidades y nociones. En este sentido y como afirma Freire (1970):

Seremos verdaderamente críticos si vivimos la plenitud de la praxis. Vale decir si nuestra acción entraña una reflexión crítica que, organizando cada vez más el pensamiento, nos lleve a superar un conocimiento estrictamente ingenuo de la realidad. Es preciso que éste alcance un nivel superior, con el que los hombres lleguen a la razón de la realidad. Esto exige, sin embargo, un pensamiento constante que no puede ser negado a las masas populares si el objetivo que se pretende alcanzar es el de la liberación. Si el liderazgo revolucionario les niega a las masas el pensamiento crítico, se restringe así mismo en su pensamiento o por lo menos en el hecho de pensar correctamente. Así, el liderazgo no puede pensar sin las masas, ni para ellas, sino con ellas. (p. 117)

La postura freiriana reviste una importancia cardinal para el presente estudio en la medida que sitúa al docente no como un técnico de la enseñanza sino como un sujeto ético y político cuya práctica está impregnada de valores que orientan su relación con el mundo. La praxis, entendida como esa unidad indisoluble entre acción y reflexión, describe con precisión lo que los docentes rurales de Aipe realizan cotidianamente cuando adaptan los contenidos curriculares a las necesidades de sus estudiantes, cuando diseñan proyectos pedagógicos alrededor de los saberes productivos de la comunidad o cuando asumen roles que trascienden lo estrictamente académico para atender las carencias afectivas y materiales de los niños y jóvenes que llegan a sus aulas.

El componente axiológico de esta investigación se sostuvo en la convicción de que la educación rural no puede ser comprendida al margen de los valores que la atraviesan. La solidaridad, el compromiso con la comunidad, la empatía con las condiciones de vida de los estudiantes, la persistencia frente a las limitaciones materiales y la capacidad de encontrar sentido a la labor docente en contextos donde el reconocimiento institucional es escaso, constituyen un sistema de valores que los informantes clave expresaron a lo largo de las entrevistas y que Freire ayuda a

conceptualizar desde una pedagogía que reivindica la dignidad del ser humano como eje de toda acción educativa. El pensamiento crítico que Freire reclama para las masas populares es, en esencia, el mismo pensamiento que el docente rural ejerce cuando cuestiona las lógicas estandarizadas que pretenden medir su labor con indicadores ajenos a su realidad.

Con todo este recorrido que articula lo epistémico, lo sociológico y lo axiológico, se adoptaron posturas para afianzar el marco metodológico de esta intención investigativa sin dejar de lado todos los aportes teóricos de distintos autores donde se enfatizan conceptos como docencia, educación, comunidades y humanismo. El constructivismo de Vygotsky aporta la comprensión de cómo se produce el conocimiento en la interacción social y situada; la teoría estructuralista de Parsons ofrece las herramientas para analizar las fuerzas que operan sobre el docente rural desde la estructura social; y la pedagogía emancipadora de Freire provee el horizonte ético desde el cual toda la investigación cobra sentido. Estos tres pilares no son compartimentos estancos sino dimensiones que se entrelazan en la experiencia concreta del maestro rural, cuyo quehacer encierra una amalgama de posibilidades estructurales que de ser potenciadas generarían un cambio sustancial en la sociedad y en las visiones de mundo de todos y cada uno de los involucrados en el arte de enseñar y aprender.

Bases legales

En las políticas públicas y la agenda nacional, la educación ha sido catalogada como el pilar y sostén de una sociedad más justa y con fines humanos, en la presente intención investigativa se abordan aquellas dinámicas legislativas que empoderan el trabajo a realizar y le dan un fundamento legal con el cual se desarrolla el quehacer docente específicamente en zona rural. Ya que se entiende la importancia de respetar y salvaguardar las dinámicas legales, se inicia este aparte con el análisis de los aportes de la constitución Política, en el Artículo 67, establece: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.”

En los artículos 64 y 65 establece criterios de cumplimiento y análisis de las situaciones específicas de la educación rural.

En la ley general de educación (115 de 1994) en el capítulo 4 del título III se abarcan las modalidades de educación donde se señala la educación rural como un modelo específico de un contexto disperso al que acceden niños, niñas y jóvenes; actualmente hay un proyecto de ley sobre políticas públicas en educación rural que busca reivindicar la labor docente en este medio y disminuir las brechas sociales que hay con esta modalidad.

En lo que compete al quehacer docente, el *Decreto 2277 de 1979* en el artículo 44, se establecen los deberes de los docentes adscritos al sector oficial, de ellos se mencionan a continuación los incisos c, d y f, por su relación con el proceso de investigación: c) Desempeñar las funciones de su cargo. d) Cumplir las órdenes inherentes a sus cargos ; f) Cumplir la jornada laboral; por otro lado, para los docentes vinculados al ministerio de educación nacional a partir del 2002 el *Decreto 1278 de 2002* en el artículo 1, hace referencia a la idoneidad de los educadores quienes estarán encargados de ejercer su profesión en el sector oficial. En este artículo, se menciona también que en procura y garantía de la calidad educativa y a su vez en pro del desarrollo y crecimiento profesional de un docente, para los procesos ingreso, permanencia, ascenso y retiro, se tendrán en cuenta entre otros atributos, la formación, la experiencia, el desempeño y las competencias del docente.

El artículo 41, menciona los deberes de los docentes y directivos docentes del sector oficial contratados bajo el presente decreto, de estos se tomará el inciso a, en el que se indica que el docente debe mantener una búsqueda permanentemente de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje investigando, innovando y buscando la mejora continua.

SECCIÓN III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza de la Investigación

Teniendo como objeto de estudio las representaciones sociales que se generan alrededor de la formación docente y la calidad educativa, se abordó un marco metodológico marcado por lo cualitativo, la fenomenología y aportes de diferentes autores que se corresponden entre sí y que dieron el sustento práctico en una investigación con contribuciones sustanciales al quehacer docente y la relación directa con la comunidad educativa; es entonces qué, la presente sección aborda conceptos desde el paradigma, enfoque, método, fases, instrumentos y demás aspectos metodológicos, con todo lo anterior, esta investigación dispone de los planteamientos históricos, teóricos y procedimentales del paradigma interpretativo simbólico, desde la visión de Max Weber (1922/2014), en dicho paradigma, se presta atención a cómo las personas construyen significado a través de la comunicación, los gestos, los símbolos y otros elementos culturales.

Este paradigma, se enfoca en la comprensión de las perspectivas individuales y los procesos de interpretación que las personas utilizan para dar sentido a su experiencia y a las interacciones sociales, además, se basa en la idea de que las personas atribuyen significados simbólicos a sus acciones, entendiendo que (Weber, 2014) “Toda interpretación, como toda ciencia en general, tiende a la “evidencia”. La evidencia de la comprensión puede ser de carácter racional (y entonces, bien lógica, bien matemática)

o de carácter endopático: afectiva, receptivo-artística.”. con esto, se apunta a una evidencia endopática para el fortalecimiento de una línea de trabajo en toda la investigación.

En esa medida, la presente investigación se ubicó en las premisas y constructos teóricos del enfoque cualitativo, dada su receptividad, análisis crítico y subjetivo de los eventos en medio de la investigación. Es de precisar que el enfoque cualitativo cuenta con la facilidad de ser flexible y sensible ante los cambios inesperados que pueda llegar a tomar el proceso, como menciona Sampieri (2018):

Se plantea un problema de investigación, pero normalmente no es tan específico como en la indagación cuantitativa. Va enfocándose paulatinamente. La ruta se va descubriendo o construyendo de acuerdo al contexto y los eventos que ocurren conforme se desarrolla el estudio. (p. 7).

Por tanto, la naturaleza humana y las representaciones sociales se caracterizan por ser espontáneas y sin mediciones abruptas, entonces es inconveniente clasificar o enumerar acciones subjetivas, debido a esto, concretar caminos investigativos que apoyen esta idea, consolidan un proceso coherente desde sus líneas de acción de principio a fin; ahora bien, la subjetividad demarca las realidades que se van a encontrar ya que define dinámicas con principios como la naturalidad, lo abstracto y el sentir.

Ya que se menciona la naturaleza humana y la importancia de ubicar el enfoque cualitativo como camino de acción para esta investigación, el contexto donde se desarrolla el accionar humano juega un papel importante a la hora de reflexionar, dado que las representaciones sociales no están desligadas del contexto puesto que permean directa e indirectamente las construcciones sociales alrededor de ejercicios puntuales como lo es el rol docente; de ahí que es necesario estudiar y reflexionar acerca del papel del medio en las actuaciones humanas, en palabras de Martínez (2007):

La metodología cualitativa no reduce la explicación del comportamiento humano a la visión positivista, que considera los hechos sociales como “cosas” que ejercen una influencia externa y causal sobre el hombre, sino que valora también, y, sobre todo, la importancia de la realidad como es vivida y percibida por él: sus ideas, sentimientos y motivaciones. (p. 390)

Así las cosas, el enfoque cualitativo ejerce un camino de acción por el cual se construyeron fundamentos teóricos acerca del objeto de estudio y su complemento; para tal efecto, en este sentido se comprende que el método utilizado se correspondió con el enfoque y el paradigma, en tal caso, el método fenomenológico legitimó el acto

investigativo, teniendo en cuenta que se utilizó para estudiar y comprender un fenómeno y su interpretación desde las culturas, comunidades y grupos humanos desde una perspectiva inmersiva y participativa. Implicó la interacción directa con las personas y contextos que están siendo estudiados. El objetivo principal de la fenomenología es estudiar e interpretar de manera precisa las prácticas, comportamientos, valores, creencias y estructuras sociales de un grupo específico.

Es de precisar que, el método fenomenológico es flexible y se adapta a la naturaleza del contexto y el objeto de estudio, en efecto es importante que el investigador sea sensible al contexto cultural y social, y esté dispuesto a reflexionar sobre su propio papel durante el proceso de investigación, por tanto, se ubica la presente propuesta en la fenomenología de Heidegger (1953) quien percibe el fenómeno como un acontecimiento de repercusiones no lineales en el ser, además construye la idea de rescatar el ser que aunque indefinible si es imprescindible, en palabras de Heidegger (1953):

Lo puesto en cuestión en la pregunta que tenemos que elaborar es el ser, aquello que determina al ente en cuanto ente, eso con vistas a lo cual el ente, en cualquier forma que se lo considere, ya es comprendido siempre. (p. 17)

Por lo cual, analizar los desarrollos del ser en un contexto definido permitió naturalizar el evento investigativo que aquí se desarrolló en miras de encontrar fundamentos teóricos que dieran razón de las representaciones sociales de los docentes rurales. Si bien, se ha explicado de manera general los argumentos por los cuales la fenomenología de Heidegger guio el campo metodológico de esta intención, es indispensable entender las características que unen el objeto de estudio y las dinámicas de la fenomenología. Heidegger plantea 3 fases que encierran el proceso fenomenológico, 1) la destrucción fenomenológica, 2) la reducción fenomenológica y la 3) construcción fenomenológica; en el primer momento el ser debe soltar todo prejuicio, preconcepto e idea que ate su pensamiento a la construcción social de momento, en la segunda fase, se enfoca el esfuerzo en encontrar esencias que describan las experiencias personales, individuales y propias del ser de cara a un fenómeno para finalmente construir líneas de entendimiento hacia el ser como un ente dotado de experiencias, vivencias y particularidades.

Debe señalarse que el método escogido se correspondió con las necesidades procedimentales del investigador a la hora de acercarse a las representaciones sociales elaboradas de manera natural sobre el rol docente; así pues, el diseño de campo constituye un valor de rigurosidad dado por la veracidad de los datos por obtener y la precisión de estos acercando al investigador a la fuente primaria de manera inmediata, según Tamayo (2003):

Cuando los datos se recogen directamente de la realidad, por lo cual los denominamos primarios, su valor radica en que permiten cerciorarse de las verdaderas condiciones en que se han obtenido los datos, lo cual facilita su revisión o modificación en caso de surgir dudas. (p. 110)

Habiendo desglosado los componentes iniciales que hablan del constructo teórico en términos metodológicos donde se ubicó la presente investigación y que de manera puntual orientan al lector hacia las unidades epistémicas que sustentaron el proceso, hablar sobre el escenario abre la expectativa acerca del contexto y su protagonismo; por tanto, (Goetz, 1984) “los investigadores identifican sus poblaciones empleando cualesquiera criterios relevantes para determinar los límites de los fenómenos. Una vez especificados, la población puede ser estudiada en su integridad” (p. 12), para ello, a continuación, se hace un recorrido geográfico y humano de los espacios y actores educativos que harán parte del proceso de investigación.

Escenario de la investigación

La institución educativa Agropecuaria de Aipe con sede principal en la vereda de Praga, perteneciente al municipio de Aipe, al norte del departamento del Huila, es una de las tres instituciones de carácter oficial ubicadas en el casco rural del municipio, con una población estudiantil de 190 estudiantes que cursan sus estudios en los diferentes niveles que oferta la entidad educativa; el escenario está ubicado en la zona sur del territorio nacional donde encontramos el departamento del Huila subdividido en zonas donde los puntos cardinales coexisten como referentes, Aipe, un municipio ubicado en el norte del Huila con una población estimada de 29.000 habitantes y una extensión de 801 kms cuadrados, encierra en sus límites naturales 26 veredas cuyo acceso a la educación están ligados a las instituciones educativas Santa Rita, La Ceja Mesitas, Agropecuaria

de Aipe y Jesús María Aguirre, siendo esta última la única en desarrollar sus procesos en el casco urbano del municipio.

La I. E. Agropecuaria de Aipe cuenta con cinco (5) sedes de primaria entre las que están la sede Buenos Aires, Cauchos, Praga, Esmeralda y Castel. El plantel educativo cuenta con diez docentes del nivel de secundaria y cinco para la primaria, cada uno con un saber disciplinar específico y realidades con particularidades propias de cada espacio geográfico. La economía de la región está basada en el café y el ganado, se cuenta con la presencia de diferentes sectas religiosas, vías de acceso en precarias condiciones y acceso limitado a salud y bienestar. La zona alta del municipio de Aipe goza de un clima templado y la conexión geográfica con varias veredas aledañas que alimentan su cultura y potencial económico.

Esta información jugó un papel importante a la hora de analizar los datos, como menciona Sampieri y Mendoza (2018) “la descripción del contexto o ambiente te será útil como dato cualitativo y para ayudarte en la interpretación de los resultados en análisis posteriores” (p. 406) Pues bien, todo el proceso está enmarcado en el método fenomenológico, el sentido mismo del fenómeno se ubica en un espacio dado que protege las interpretaciones y las orienta hacia las realidades del ser, en este caso ser-docente; de esta manera, la investigación relaciona los planteamientos del investigador con los espacios de interacción del saber y del ser.

Informantes clave

Teniendo en cuenta que la investigación transcurrió en los principios del método fenomenológico, la elección de los informantes clave se hizo de manera consciente con aquellos partícipes que poseen el saber y la experiencia relacionada con la esencia del fenómeno, en este caso, fue el ser docentes rurales con una amplia experiencia, en ese sentido, los docentes que hacen parte de la investigación son co-creadores de todo el discurso teórico, puesto que dejan leer su conocimiento relacionado al objeto de estudio para que el proceso sea válido y confiable en términos metodológicos y de creación de teoría; así las cosas, seis docentes en ejercicio que hacen parte del plantel educativo y con una experiencia como docentes rurales de más de cinco años, fueron parte del

análisis del fenómeno y actuaron como informantes clave, están caracterizados de la siguiente manera:

Tabla 1

Informantes clave

INFORMANTE CLAVE	CARACTERÍSTICAS	CÓDIGO ALPHA NUMÉRICO
Docente rural en secundaria religión	1. Docente en ejercicio del área de religión. 2. Experiencia docente de más de veinte años 3. Estudio de especialización.	DRSR1
Docente rural en secundaria ciencias naturales.	1. Docente en ejercicio del área de matemáticas. 2. Experiencia docente de más de quince años 3. Estudio de posgrado en maestría.	DRSCN2
Docente rural en secundaria ciencias sociales	1. Docente en ejercicio del área de ciencias naturales 2. Experiencia docente de más de veinte años 3. Estudio de especialización	DRSCS3
Docente rural en primaria	1. Docente en ejercicio del nivel de primaria. 2. Experiencia docente de más de veinte años	DRP1
Docente rural en primaria	1. Docente en ejercicio del nivel de primaria. 2. Experiencia docente de más de veinte años	DRP2

Docente rural en primaria	1. Docente en ejercicio del nivel de primaria.	DRP3
	2. Experiencia docente de más de cinco años	
Total, informantes clave		Seis docentes

Fuente: elaboración propia

Técnicas e instrumentos de investigación

En este orden de ideas, las técnicas e instrumentos de investigación deben concordar con todo el entramado metodológico que se viene planteando, (Martínez, 2007) “si nuestros procedimientos metodológicos deben orientarse hacia el descubrimiento de las estructuras personales o grupales, es necesario tener muy presente las formas en que se revelan o expresen dichas estructuras” (p. 45), dicho de otra manera, el lenguaje desde su multimodalidad, desde lo oral, escrito o no verbal, conducen al investigador a delimitar los instrumentos y por ende las expresiones del lenguaje, en ese orden de ideas y para el presente proyecto, se formulan el siguiente cuadro de técnicas e instrumentos:

Tabla 2

Técnicas e instrumentos

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
<i>Entrevista semiestructurada</i>	Guion preguntas abiertas

La técnica aquí expuesta, estuvo pensada en relación a los actores educativos que fueron parte de la investigación, sus ambientes dispersos entre sí, obligaron a pensar en un proceso real que apoye la investigación y sustentara la información a recoger de manera más detallada, natural y sin presiones; de esta manera, para llegar a los informantes sin presionar y de manera natural, implicó asumir posturas que no fomenten la observación como una evaluación o crítica al accionar; dependió del investigador, haber logrado obtener la mayor cantidad de información posible desde el principio de la espontaneidad, dado que de allí nacen las representaciones más concretas y con

credibilidad, al final, es la razón de ser en una investigación de orden cualitativo. Para tal efecto, la presente investigación se involucró con el actor educativo en el medio escolar con acercamientos orientados a la construcción de una teoría que de razón de las representaciones sociales de los docentes rurales y su formación profesional.

La entrevista, técnica mencionada en este aparte del documento, se piensa (Sampieri, 2018) “como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad” (p. 124) teniendo en cuenta que el contacto con el informante es más vivencial en medio de un guion de preguntas abiertas, todo esto en tanto se visualice siempre el objeto de estudio para no perder el camino procedimental.

Procedimiento y análisis de la información

El análisis de la información obtenida en cada una de las entrevistas, estuvo inmersa en el proceso del círculo hermeneútico de Heidegger, quien postula una mirada consciente del Dasein desde el todo y las partes, sin desconocer el saber implícito del investigador acerca del fenómeno. Todo esto en cuanto que el objetivo general fue generar una fundamentación teórica que busca legitimar la experiencia y los saberes implícitos de los docentes en su relación con el contexto rural; este análisis no es un círculo en sí, más bien se corresponde con un espiral que va encontrando unidades de sentido en el acto de releer, como manifiesta Heidegger (1953) “sin embargo, ver en este círculo un círculo vicioso y buscar como evitarlo, o por lo menos “sentirlo” como imperfección inevitable, significa malcomprender radicalmente el comprender” (p. 153) para este caso, el círculo es la herramienta investigativa que otorga comprensión y enriquece a la interpretación.

Para detallar con mayor exactitud el proceso de análisis de la información obtenida, el primer paso fue la *pre-comprensión* cuya dinámica exigió darle sentido a las realidades inmersas en el fenómeno, componentes tales como, ideas, experiencias, apreciaciones, concepciones, teorías y todas las manifestaciones de cara al docente rural y su formación, en este caso preciso, esta pre-comprensión es necesaria e

inevitable, negando la posibilidades del sesgo, sino más bien, aportando líneas claras del accionar fenomenológico en el análisis cualitativo. En palabras de Heidegger (1953):

La interpretación de algo en cuanto algo está esencialmente fundado en el haber previo, en la manera previa de ver y en la manera de entender previa. La interpretación no es jamás una aprehensión, sin supuestos, de algo dado. Cuando esa particular concreción de la interpretación que es la interpretación exacta de los textos apela a lo que "está allí", lo que por lo pronto está allí no es otra cosa que la obvia e indiscutida opinión previa del intérprete, que subyace necesariamente en todo quehacer interpretativo como aquello que con la interpretación misma ya está "puesto", es decir, previamente dado en el haber previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa. (p. 153)

Desarrollar el análisis desde los planteamientos Heideggerianos en torno al círculo hermenéutico, sostuvo una mirada ontológica del fenómeno, en este caso, hay un rechazo a la objetividad cuyas apreciaciones desconoce la naturaleza y singularidad del investigador dado que no es un ser desligado ni un ente sin saber previo, es esta misma naturaleza que le permite reconocer unidades de sentido en el proceso de pre-comprensión, cabe resaltar, que el reconocer la afinidad con el fenómeno, permitió un diálogo constante entre las habilidades analíticas y saberes implícitos del investigador con la información obtenida en la aplicación del instrumento de investigación. Las entrevistas semiestructuradas deben entenderse como las "partes".

Esas "partes" fueron *desveladas* a partir de los relatos y narrativas emanados en las entrevistas como instrumentos de investigación, se realizó una lectura atenta, consciente y reflexiva reconociendo el "Dasein" y cada unidad de sentido, este segundo momento del círculo hermeneúutico identificó frases, metáforas que denotan el "Dasein" de cada informante clave en medio de su relación potencial con el contexto que le permea. Dicho en otras palabras, el docente y su experiencia, proyección, desempeño y adaptación son el "estar allí" que debe ser comprendido desde ese mismo plano de lo dado, en este caso, Heidegger (1953) afirma que:

El "círculo" en el comprender pertenece a la estructura del sentido, fenómeno que está enraizado en la estructura existencial del Dasein, en el comprender interpretante. El ente al que en cuanto estar en el mundo le va su ser mismo, tiene una estructura ontológica circular. (p. 156)

Por tanto, la esencia del ser se correlaciona con sus experiencias, saberes y percepciones, brindando un círculo interpretativo al fenómeno y permitiendo fundamentar y construir una teoría educativa para mitigar el problema encontrado que se relaciona directamente con un fenómeno social y educativo. La esencia de la *articulación del*

sentido ontológico en el círculo hermenéutico de Heidegger, se concretó en la espiral cuyo proceder conecta los “Dasein” revelados para identificar patrones, unidades de sentido en común y de esta manera construir con amplitud una fundamentación teórica del “todo”.

Este “todo” provisional no es una conclusión, sino una alternativa a una pre-comprensión final que proporcionará espacio para un examen más detallado de narrativas singulares. Es un movimiento dialéctico, el investigador se mueve entre las partes y el todo, cambiando la interpretación, ampliándola en cada ciclo. La verdad sobre las representaciones sociales de los docentes rurales no se reveló durante la primera lectura, sino a través de esta espiral de interpretación que produce la formación de bases teóricas que dan validez a un conocimiento pedagógico construido desde la experiencia. El investigador regresa al todo (“todo” modificado) del fenómeno con una forma diferente de comprensión. Esta vez, la representación social de la calidad educativa se redefine ontológicamente.

Credibilidad y validez

Finalmente, con el auge de las investigaciones de carácter cualitativo, la credibilidad y validez sostienen la rigurosidad científica que recae en una investigación sin distinguir su naturaleza, hay que mencionar además la necesidad actual por dar valores agregados a procesos investigativos para destacar en el plano académico y científico; en ese orden de ideas, la presente intención investigativa, recurre a los planteamientos de Lincoln & Guba (1985) donde entre otras cosas plantean lo siguiente:

Los investigadores cualitativos discuten entre ellos sobre cuál es la mejor manera de evaluar los proyectos de investigación naturalista, y hay poco consenso sobre si es posible o apropiado establecer estándares comunes mediante los cuales se puedan juzgar tales estudios. Sin embargo, muchas características se consideran ampliamente indicadores de mérito en el diseño de proyectos de investigación naturalista. (p. 882)

Todavía cabe señalar la naturaleza subjetiva de lo cualitativo que sin pretender encasillar y clasificar, si encuentra líneas de acción, vinculación y universalidad para dar respuesta a la solicitud científica de generar confianza traducida en la credibilidad y la validez. Para Lincoln & Guba (1985) se aporta credibilidad y validez desde los siguientes

puntos: inmersión, transparencia y rigor, reflexividad, exhaustividad y alcances, exactitud, reclamaciones y garantías, ética, retorno justo, coherencia, veracidad, iluminación. Cada uno de estos aspectos, encierra la veracidad de lo subjetivo, conscientemente se apoya a la investigación de orden cualitativo y en este caso, la fenomenología para que sus aportes sean punto de apoyo y camino de acción de investigaciones posteriores.

De cara a las técnicas e instrumentos propuestos y con la multiplicidad de información que se pudo obtener desde la naturaleza cualitativa de la presente investigación, se hizo evidente la necesidad de encontrar una dinámica para aportar credibilidad y validez a todo el proceso, para esto, la triangulación, cuya "idea central es utilizar todo lo que se considere pertinente, tenga relación y se considere útil" (Martínez, 2006, p. 9) resuena en los intereses investigativos como el mejor proceso con la coherencia procedimental que aquí se necesita; al mismo tiempo y como afirma Martínez (2006):

... las realidades, especialmente las humanas, constituyen un todo polisistémico que se rebela cuando es reducido a sus elementos, aunque sea con la intención de medirlos; es más, precisamente en esos momentos, porque se pone en práctica un reduccionismo desnaturalizador. Y se rebela, precisamente, porque, así, reducido, pierde las cualidades emergentes del "todo" y la acción de éstas sobre cada una de las partes. (p. 10)

Por supuesto, brinda apertura a las particularidades sin perder de vista la rigurosidad en el análisis al no prescindir de ninguna información recabada en el proceso de aplicación de los instrumentos. Con todo esto, se construyó un proceso constante, reflexivo y pormenorizado sin dejar atrás ningún aspecto que pueda ser relevante para la investigación. En su totalidad, el proceso de triangulación es coherente con el enfoque y el método sin dejar atrás los informantes claves necesarios para encontrar solución a la pregunta de investigación, todo esto, puede sonar reiterativo, pero es la respuesta pragmática y semántica a principios de coherencia y cohesión en todo el escrito. La multiplicidad con la que esta creado este método de análisis, da la cara a la multiplicidad del ser en la fenomenología, la posibilidad variante de las representaciones sociales y la naturaleza fluctuante del enfoque cualitativo.

SECCIÓN IV

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta sección identifica los hallazgos de este estudio utilizando entrevistas semiestructuradas a maestros rurales que revelaron sus representaciones tanto de la formación profesional como de la calidad en la educación. Estos relatos no se tratan meramente como datos, sino como fenómenos que requieren una lectura fenomenológica influenciada por el círculo hermenéutico de Heidegger (1953). Es allí donde la comprensión humana no surge de un vacío neutral, sino de un movimiento circular donde la *comprensión e interpretación*, entendidas como ese horizonte preexistente de conocimiento que el investigador llevó al encuentro con las experiencias de otros, proyecta un significado inicial sobre los relatos. Es importante destacar que esto no implicó un círculo vicioso, sino más bien el reconocimiento de que el investigador se acercó al fenómeno llevando un horizonte previo de significado y sentido.

Este horizonte previo se compone de tres dimensiones entrelazadas: *el haber previo (Vorhabe)*, *la manera previa de ver (Vorsicht)* y *la manera de entender previa (Vorgriff)*, que fueron desarrollados en el capítulo III del presente documento. De este acercamiento conceptual se desplegó todo el análisis que aquí da lugar, estimando conveniente analizar la información en un segundo momento con el programa ATLAS. Ti (versión 25) dado que permitió encontrar puntos de referencia y analizar información cualitativa de forma más organizada y verídica. De este acercamiento conceptual surgió la *comprensión interpretativa*, en la que se descubre la tensión entre la preparación académica urbana y las necesidades rurales del entorno: las dificultades de lidiar con

clases multigrado, integrar el conocimiento local o negociar con problemas como la escasa conectividad y el desinterés familiar.

Finalmente, esto condujo a una nueva comprensión o *espiral interpretativa* cuyas dinámicas resumen un regreso al todo desde el todo; surgen entonces nuevas categorías teóricas sobre la transformación pedagógica, por ende, validó la comprensión existente y la enriquece, llevando a nuevas bases de práctica que realmente hablan del docente al ser-en-el-mundo-rural que presenta.

Sistema de categorías

El presente cuadro sintetiza los tres momentos del círculo hermenéutico heideggeriano aplicados al análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a seis docentes rurales del municipio de Aipe (Huila). Se articulan las categorías y códigos procesados en ATLAS.Ti (versión 25), el propósito analítico de cada momento y los resultados principales obtenidos.

Tabla 3

Sistema de categorías

MOMENTO HERMENÉUTICO	PROPÓSITO ANALÍTICO	CATEGORÍAS / CÓDIGOS	RESULTADO PRINCIPAL
Pre-comprensión (Primer momento)	Identificar las representaciones sociales iniciales desde la estructura anticipatoria del investigador (Vorhabe, Vorsicht, Vorgriff).	Seis representaciones emergentes: 1. Brecha formativa universidad-ruralidad 2. Formación continua autodirigida 3. Aula multigrado como ontología 4. Contexto rural como generador pedagógico 5. Familia rural como actor ambiguo 6. Calidad como formación integral	Se configuran los primeros mapas de sentido que revelan una fractura epistemológica entre la formación universitaria urbana y las exigencias del territorio rural, junto con una episteme alternativa de calidad educativa.
Comprensión interpretativa (Segundo momento)	Reconstruir los significados implícitos mediante el análisis categorial en ATLAS.Ti (v. 25) y el diálogo con la estructura hermenéutica heideggeriana.	Tres categorías analíticas: I. Influencia Formativa Códigos: preparación inadecuada, capacitación II. Calidad Educativa	Las narrativas docentes despliegan un saber implícito que articula la descontextualización formativa, la pedagogía adaptativa como epistemología diferenciada, y la

		Códigos: adaptación, limitaciones, motivación III. Representaciones Sociales Código: transformación en la formación	proyección de una nueva formación rural contextualizada.
Espiral interpretativa (Tercer momento)	Profundizar críticamente en el fenómeno mediante el diálogo entre las voces docentes, los conceptos heideggerianos (Dasein, Geworfenheit, Sorge, Mitsein, Entwurf) y las tradiciones pedagógicas críticas (Freire, Santos, Haraway).	Siete dimensiones de apropiación crítica: 1. Ontológica: habitar territorial 2. Epistemológica: fractura formativa 3. Praxeológica: producción creativa 4. Afectiva: Sorge pedagógico 5. Curricular: tensión global-local 6. Institucional: soledad estatal 7. Comunitaria: ecología epistémica	Se revela que las representaciones sociales de los docentes rurales constituyen saberes situados legítimos que deben sistematizarse como fundamentos para políticas públicas pertinentes. Se articulan seis fundamentos teóricos.

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico mostrado resume el proceso analítico del estudio con tres etapas que forman el círculo hermenéutico propuesto por Heidegger (1953) en *Ser y Tiempo*. El formato del gráfico se basa en una versión condensada de interpretación para que el lector observe cómo cada etapa desempeña a la vez un papel coherente en el trabajo analítico, también hay un conjunto de columnas de momento hermenéutico y propósito analítico de cada figura asociada con una clase/código de referencia, que, desde la pre-comprensión, hasta el diseño de la base teórica y el resultado principal, delinearon la coherencia del análisis.

En el primer momento, denominado pre-comprensión, el trabajo analítico se construyó desde la tríada heideggeriana del Vorhabe, el Vorsicht y el Vorgriff, es decir, aquella disposición previa de saberes, miradas y modos de entender que el investigador posee al aproximarse a las narrativas docentes. Lejos de constituir un sesgo, esta estructura anticipatoria actuó como condición habilitante del acto interpretativo, pues delimitó un horizonte inicial de sentido a partir del cual emergieron seis representaciones: (a) la distancia entre la academia y el campo, (b) la autoformación como práctica de resistencia profesional, (c) la experiencia multigrado entendida como modo de existencia

pedagógica, (d) el territorio rural concebido como matriz de saberes, (d) la ambivalencia del rol familiar y (e) una noción de calidad que antepone la formación integral del sujeto a los indicadores estandarizados.

El segundo momento, la comprensión interpretativa, incorporó el tratamiento categorial realizado con ATLAS.Ti (versión 25) y trasladó el ejercicio hermenéutico del plano anticipatorio al plano discursivo. En este punto, los relatos dejaron de operar como testimonios aislados y se reorganizaron en tres ejes categoriales —Influencia Formativa, Calidad Educativa y Representaciones Sociales— cuyos códigos asociados (preparación inadecuada, capacitación, adaptación, limitaciones, motivación y transformación en la formación) funcionan como unidades densas de significado que dan cuenta de las tensiones entre el saber académico recibido y las demandas cotidianas del aula rural. El resultado de este segundo recorrido mostró que el conocimiento pedagógico del maestro rural no se reduce a una reproducción de contenidos universitarios, sino que configura una epistemología diferenciada, nutrida por la capacidad de adaptar, crear y proyectar nuevas rutas formativas.

Finalmente, el tercer momento, la espiral interpretativa, superó la lógica clasificatoria de los códigos para situarse en un nivel de apropiación crítica donde las categorías previas se convierten en horizontes de sentido mutuamente transformadores. Al retornar a cada narrativa con la mirada enriquecida por los dos estadios anteriores, surgieron siete dimensiones de análisis (ontológica, epistemológica, praxeológica, afectiva, curricular, institucional y comunitaria) que dialogan con los conceptos heideggerianos de Dasein, Geworfenheit, Sorge, Mitsein y Entwurf, así como con los planteamientos de Freire (1970), Santos (2010) y Haraway (1988). Este tercer nivel no cierra el proceso, sino que lo deja abierto a nuevas vueltas comprensivas, tal como exige la naturaleza temporal e inacabada de toda interpretación auténtica.

Pre-comprensión

El presente análisis constituye el primer acercamiento interpretativo a las entrevistas realizadas con seis docentes rurales del municipio de Aipe (Huila), cuyas voces emergen desde contextos escolares marcados por aulas multigrado, limitaciones

materiales y una constante negociación entre la formación profesional urbana y las demandas del territorio rural. La idea de Heidegger del círculo hermenéutico, especialmente en su fase de apertura, *la pre-comprensión*, esa estructura anticipatoria desde la cual se despliega toda comprensión, está inscrita en este ejercicio analítico.

En el caso de esta investigación doctoral, el haber previo residió en la familiaridad del investigador con el contexto educativo rural del Huila, su conocimiento teórico sobre representaciones sociales y calidad educativa, así como su propia trayectoria como docente en zonas rurales. La manera previa de ver se articuló desde la pregunta por las tensiones entre formación profesional y práctica situada, mientras que la manera de entender previa anticipó que las representaciones sociales de los docentes no son meros reflejos pasivos, sino construcciones activas que median su quehacer pedagógico. Esta anticipación de sentido no contamina el análisis, sino que constituye su condición de posibilidad, el suelo desde el cual la interpretación puede echar raíces.

Al aproximarse a las narrativas docentes, emerge con fuerza reiterativa una primera representación social: la formación profesional universitaria como territorio ajeno al mundo rural. Para ello, una docente mencionó que: "no me prepararon para manejar la clase de aula multigrado, porque es muy difícil, la verdad, uno enfrentarse a eso sin tener ningún conocimiento" (Entrevista personal, DRP3, 10 de septiembre de 2025). Esta afirmación no es un caso aislado; otra docente de un área de desempeño, refuerza esta percepción: "la formación profesional no tiene nada que ver con el entorno del muchacho, del estudiante [...] a nosotros nos encasillaron solamente como si yo fuera trabajar en un colegio donde voy a dar solo sociales a unos niños y ya" (Entrevista personal, DRSCS3, 10 de septiembre de 2025).

Lo que aquí se anticipa, desde la *pre-comprensión* heideggeriana, es una fractura entre dos mundos, el universitario-urbano y el escolar-rural. Esta fractura no es meramente geográfica, sino epistemológica y ontológica. Las universidades, según las voces docentes, forman desde una "globalización temática" que invisibiliza las particularidades del campo colombiano. Un docente en medio de la aplicación del instrumento, explicó una razón de esta brecha: "el gobierno ha creado unas políticas de educación que no están enfocadas en el campo, porque incluso hasta las mismas guías

hablan mucho de espacios urbanos" (Entrevista personal, DRP2, 09 de septiembre del 2025). El *haber previo* permite identificar, que los docentes rurales no solo evidencian una ausencia curricular en su formación, sino que representan socialmente esa ausencia como un abandono estructural por parte del sistema de educación superior, creando una negación de una realidad en la que se va a sumergir el docente.

Esta representación de la brecha formativa se relaciona con una dimensión temporal que Heidegger reconoce en el círculo hermenéutico como la *historicidad*, entendida en palabras de Heidegger (1953) así:

El análisis de la historicidad del Dasein intenta mostrar que este ente no es "tempóreo" porque "este dentro de la historia", sino que, por el contrario, solo existe y puede existir históricamente porque es tempóreo en el fondo de su ser. (p. 364)

Frente a este principio que constituye al ente, el tiempo transcurre en él y dispone apreciaciones interpretativas para el análisis de su ser allí, con lo anterior, se dispone apreciar la lectura de una docente quien se aproxima desde el sentir, a procesos de retroalimentación con otros actores educativos en el pasado, mencionando lo siguiente: "desde Secretaría de educación retomar los programas de actualización con los docentes. Eso era muy valioso, el microcentro era una actividad supremamente valiosa en la escuela rural. Pero lo quitaron" (Entrevista personal, DRP1, 08 de septiembre de 2025). Aquí, el *haber previo* del investigador, quien conoce la historia del modelo escuela nueva en Colombia, permite anticipar que las representaciones actuales están atravesadas por una ausencia de conexiones, un recuerdo de tiempos en que la ruralidad educativa contaba con espacios institucionales de acompañamiento y encuentro con el saber que han sido olvidados.

En un contexto de brechas y ausencias, comienza a aparecer una segunda representación social que moldea cómo sería para un maestro rural su quehacer diario, la formación continua autodirigida como estrategia de supervivencia profesional, un informante clave ratifica esta lectura: "si yo me hubiese quedado solamente con lo que me hubiera dado la carrera, lo que estudié en mis cinco años, de pronto no había sido mucho el impacto que yo hubiera tenido con mis estudiantes [...] me seguí preparando, trato de aterrizar mucho mis clases al entorno" (Entrevista personal, DRSCS3, 10 de

septiembre de 2025); Otro docente narra cómo su maestría le permitió construir un enfoque integrador de las ciencias naturales que dialoga con el entorno: "mostrarles a los compañeros que las ciencias naturales es un área en la cual usted puede integrar fácilmente las ciencias naturales, las ciencias sociales, las ciencias políticas" (Entrevista personal, DRSCN2, 09 de septiembre del 2025).

Este modelo de formación como un procedimiento constante, está muy lejos de la lógica universitaria en la que el título se toma como el único objetivo. Desde la estructura de previdencia heideggeriana, se anticipa que esta representación de la formación continua expresa una episteme pedagógica alternativa, el docente rural como investigador - creador de saberes situados, no como aplicador de teorías universales. Esta dimensión de carácter creativa y de adaptación curricular se afirma no solo en la constante preparación de los docentes sino también en la lucha diaria por conformar procesos que lleguen al actor educativo de la mejor manera posible, así las cosas, una docente menciona que: "preparar, preparar. El docente rural le dedica su vida entera al aula de clase [...] somos expertos en pedir, preparamos, hacemos materiales, adaptamos guías" (Entrevista personal, DRP1, 08 de septiembre del 2025).

La adaptación, desde este *haber previo*, no es obligación sino capacidad de reconfigurar lo dado desde las exigencias de lo vivido, generando una mirada global de las habilidades y aptitudes docentes que surgen a través del contacto con las realidades y las necesidades; esta capacidad se reafirma en cada entrevista realizada con posturas tales como: "adaptar la teoría que uno tiene con lo que observa y que es lo que realmente requieren ellos" (Entrevista personal, DRSR1, 08 de septiembre de 2025). El "ellos" no se refiere solo a estudiantes, sino a un contexto global, a condiciones específicas en diferentes actores educativos que constituyen el acto de educar – aprender.

Una tercera representación social que se configuró en las entrevistas es la del aula multigrado como condición existencial del ser-docente-rural. Para un informante este contexto ha creado retos e incertidumbres ya que como menciona: "imagínese usted tener toda una carrera de cinco años estudiando, preparándose para ser licenciada en ciencias sociales y la primera experiencia es váyase para esta escuela rural, tiene cinco grados a su cargo y tiene que dar todas las materias" (Entrevista personal, DRSCS3, 10

de septiembre del 2025). Esta representación no es una simple queja procedimental, sino expresión de una ontología pedagógica particular. Otro docente deja muy claro que: "el docente rural en Colombia le toca hacer su trabajo de contextualización, de llevarlo a su aula, de llevarlo a su realidad, de llevarlo a su zona" (Entrevista personal, DRP1, 08 de septiembre de 2025). El aula multigrado, desde esta perspectiva, configura un modo de estar-en-el-mundo educativo radicalmente distinto al del docente urbano especializado. Aquí, el docente no puede fragmentarse en disciplinas ni cronogramas homogéneos; debe ser desde una lógica de simultaneidad, diferenciación y contextualización permanente.

Una cuarta representación social emerge de la relación que los docentes establecen con el contexto rural mismo. Desde la pre-comprensión heideggeriana, se anticipa que el contexto rural no es para estos docentes un simple escenario, sino un generador del proceso educativo. Los saberes locales (cultivo del café, producción panelera, plantas medicinales, ganadería) no son solo estilos de vida, son conocimientos que se deben integrar, como lo formula con claridad un docente: "están inmersos en todo, desde que iniciamos tenemos los procesos de contra preguntas, los procesos de expansión, los procesos de contextualización" (Entrevista personal, DRSCN2, 09 de septiembre del 2025). Esta representación del contexto como recurso pedagógico contrasta con la lógica escolar tradicional que concibe el conocimiento válido como aquel que trasciende lo local hacia lo universal abstracto.

Una quinta representación social que fortalece las narrativas docentes es la de la familia rural como actor educativo fundamentalmente ambiguo. Por un lado, algunos docentes reconocen el apoyo familiar como factor de éxito escolar. Para un primer docente: "hubo que contar mucho con la familia, porque familia que apoya, es estudiante que resuelve y estudiante que avanza" (Entrevista personal, DRP1, 08 de septiembre del 2025). Por otro, la mayoría representa a las familias rurales como obstáculo para la calidad educativa. Es el caso de la siguiente docente quien menciona: "los padres de familia son una alta limitante de nuestra labor. Porque el padre de familia rural, ¿qué es lo que quiere? Que el muchacho estudie hasta quinto o máximo hasta once y que salga a trabajar" (Entrevista personal, DRSCS3, 10 de septiembre del 2025).

Igualmente, un informante clave afirmó que: "el desinterés de los padres y de los estudiantes [...] los padres son desinteresados, incluso la desmotivación de los mismos niños" (Entrevista personal, DRP2, 09 de septiembre del 2025). En correspondencia con la temática una docente agregó una unidad de sentido diciendo: "en la zona rural es poco el apoyo, porque la mayoría son padres de familia o familias que no han tenido educación. Entonces, quizás no es porque no quieran, sino porque no saben cómo abordar el apoyo escolar" (Entrevista personal, DRSR1, 08 de septiembre del 2025).

La *pre-comprensión* del investigador, que conoce las dinámicas socioeconómicas rurales, permite anticipar que esta representación del desinterés familiar es parte de una lectura real de condiciones estructurales tales como, familias con bajo capital cultural escolar, necesidades económicas apremiantes que valoran el trabajo infantil-juvenil, tradiciones comunitarias donde la escolarización prolongada no garantiza movilidad social; sin contar que, como menciona una docente: "al docente lo responsabilizaron de todo [...] es el responsable del manejo de las emociones del niño, es el responsable de la salud del niño [...] y los papás no están ayudando" (Entrevista personal, DRP1, 08 de septiembre del 2025).

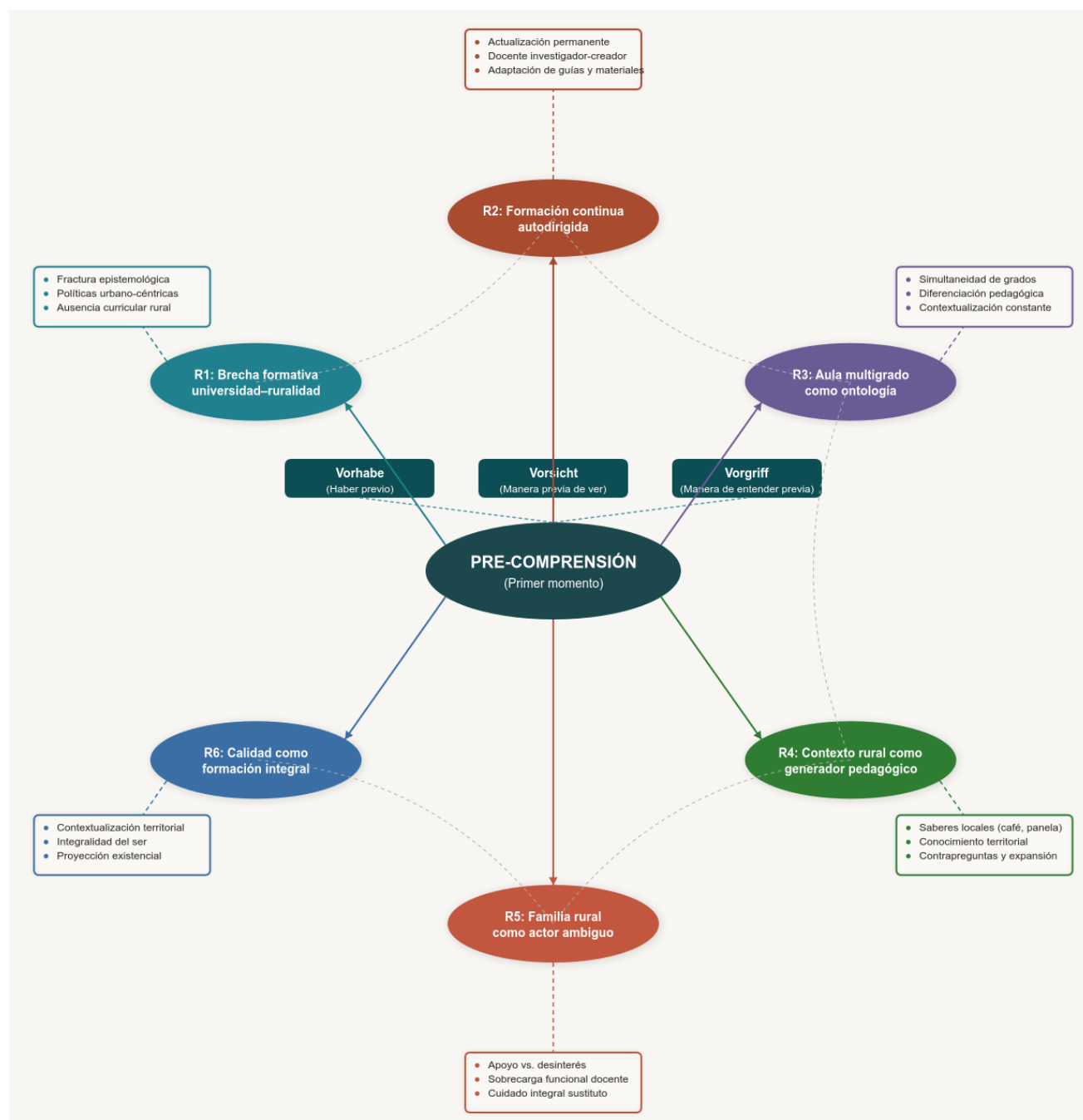
Esta representación de la familia como obstáculo se entrelaza con otra más profunda, el docente rural como figura parental sustituta. Así narrado: "usted llega ya a esa escuela rural, con cinco grados, con un niño que tiene hambre, con un niño que no quiere entrar, con un niño que tiene carencias, con un niño que llega golpeado" (Entrevista personal, DRSCS3, 10 de septiembre del 2025). Desde la estructura de *previedad* heideggeriana, se anticipa que el ser-docente-rural va más allá del proceso pedagógico para asumir dimensiones de cuidado integral que las políticas educativas no reconocen ni financian. El docente se representa a sí mismo como agente de contención emocional, alimentaria y hasta sanitaria en territorios donde el Estado está ausente.

Una sexta representación social emergente refiere al concepto mismo de calidad educativa ya que de cara a las pruebas estandarizadas, los docentes rurales construyen una representación alternativa del concepto en el momento educativo real, se piensa el tema así: "lo que oriento es más hacia la formación como persona, es más importante la parte personal del educando y complementada con la académica, con la cognitiva"

(Entrevista personal, DRSR1, 08 de septiembre del 2025). Esta perspectiva no niega lo cognitivo, sino que lo subordina a un proyecto educativo más amplio con la formación del ser. La pre-comprensión del investigador, informada por teorías críticas de calidad educativa, permite anticipar que esta representación docente desafía la hegemonía de la racionalidad técnico-instrumental en educación. Los docentes rurales, desde sus prácticas situadas, construyen una episteme de la calidad centrada en tres ejes: contextualización (pertinencia territorial de los aprendizajes), integralidad (formación del ser, no solo del saber) y proyección existencial (educación para la vida, no solo para la prueba). La calidad entonces se concibe como proceso dinámico, no como estado a certificar.

Al considerar el problema desde el modelo de *Vorhabe* heideggeriana, se reconocen seis representaciones clave en las narrativas de enseñanza que necesitan establecerse: (a) la brecha entre formación y práctica, (b) la formación continua como resistencia, (c) el aula multigrado como ontología, (d) el contexto como ambivalencia, (e) la familia como un actor ambiguo y (f) la calidad como formación integral. Estas representaciones aún no son profundas para tratar, pero representan significado y primeros mapas del contexto. A partir de este punto, es necesario releer e incluso interrogar estas representaciones desde la misma naturaleza del significado en el que se trabaja y no simplemente seguir adelante con ello. Lo que se sabe es que las perspectivas sociales con las que los maestros rurales reciben formación profesional y su conexión con la calidad educativa no son un reflejo pasivo de la realidad y, por lo tanto, han sido construidas histórica y culturalmente en esos entornos rurales, a menudo difíciles de definir y abordar, con dificultades estructurales de la educación formal y reales del territorio.

Figura 1
Red semántica de la Pre-comprensión



Fuente. Elaboración propia.

La red semántica ilustra la arquitectura conceptual del primer momento analítico, en el centro se ubica la pre-comprensión como nodo articulador, vinculando los tres componentes de la estructura fenomenológica heideggeriana, el Vorhabe (haber previo),

el *Vorsicht* (manera previa de ver) y el *Vorgriff* (manera de entender previa). Desde esta base, irradian las seis representaciones sociales que emergieron del primer acercamiento a las narrativas docentes.

Cada espacio de análisis (R1 a R6) condensa una representación identificada en los relatos de los seis informantes clave, acompañada de sus respectivos descriptores temáticos. Las líneas continuas señalan la relación directa entre la estructura anticipatoria y cada representación, mientras que las líneas punteadas entre nodos adyacentes expresan los vínculos de sentido que atraviesan el conjunto: la brecha formativa (R1) alimenta la necesidad de autoformación (R2); la experiencia multigrado (R3) impulsa la integración del territorio como fuente de saber (R4); la ambigüedad del rol familiar (R5) se entrelaza con una noción de calidad centrada en el ser (R6).

La red semántica expuesta permite observar que la pre-comprensión no opera como un listado de temas aislados sino como un tejido de relaciones donde cada representación social condiciona, alimenta o tensiona a las demás; en el núcleo de ese tejido actúa la tríada anticipatoria de Heidegger (1953) (*Vorhabe*, *Vorsicht* y *Vorgriff*) cuya función consiste en habilitar el primer contacto interpretativo con las voces de los seis informantes clave. Gracias a esta disposición previa, el investigador no llegó al relato docente como quien parte de cero; llegó con un suelo de experiencias, preguntas y marcos de lectura que habilitaron la identificación de sentidos iniciales en cada narrativa. De allí que las seis representaciones no emerjan al azar, brotan porque la mirada del investigador, formada en el mismo contexto rural, tuvo las claves para reconocerlas.

La primera relación visible en la red conecta la brecha formativa universidad–ruralidad (R1) con la formación continua autodirigida (R2). Esta conexión obedece a una lógica de causa y respuesta donde los maestros perciben que la preparación recibida en las aulas universitarias no dialoga con las condiciones del campo, por ende, activan un mecanismo de actualización permanente y búsqueda autónoma de herramientas; dicho de otro modo, el vacío que deja la academia genera en el docente rural una disposición activa hacia el aprendizaje constante, no como acto voluntario aislado sino como necesidad de subsistencia profesional. Los informantes lo expresan al señalar que, de haberse limitado al título obtenido, el alcance de su labor habría sido notoriamente

menor, así, R2 no anula a R1, la convierte en punto de partida para una forma distinta de construir saber pedagógico.

La segunda articulación enlaza la experiencia del aula multigrado (R3) con el territorio rural concebido como fuente de conocimiento (R4), ambas representaciones comparten un rasgo en común, pues sitúan al docente en una posición donde la homogeneidad curricular pierde vigencia, ya que, atender simultáneamente varios grados obliga al maestro a recurrir a los recursos que ofrece el entorno inmediato, como el cultivo del café, la producción de panela, la dinámica ganadera y a convertirlos en dispositivos de enseñanza, por consiguiente, la condición multigrado no funciona únicamente como restricción operativa, actúa también como motivador que empuja al docente a explorar el potencial pedagógico del territorio. Esta confluencia revela que las prácticas de aula en la ruralidad colombiana no pueden entenderse si se las separa del lugar donde ocurren, como lo es el espacio físico y cultural del campo que forma parte del acto educativo y no solo del escenario donde este se lleva a cabo.

Un tercer eje relacional vincula la ambigüedad del rol familiar (R5) con la noción de calidad centrada en la formación del ser (R6). Los relatos docentes muestran que, en el territorio rural de Aipe, la familia oscila entre ser sostén del proceso escolar y ser fuente de obstáculos para el mismo, ya sea por la precariedad del capital cultural disponible, por la urgencia de incorporar al menor al trabajo agrícola o por la delegación silenciosa de funciones que exceden lo pedagógico, ante ese vaivén, el maestro rural asume tareas de contención afectiva, alimentaria e incluso sanitaria, situación que redefine de raíz lo que significa educar con calidad en estos contextos. La calidad deja de medirse exclusivamente por resultados en pruebas censales y pasa a concebirse como un proceso donde la pertinencia, la atención al ser humano en todas sus dimensiones y la conexión con el proyecto vital del estudiante ocupan un lugar prioritario, de esta manera, R5 y R6 se condicionan mutuamente con la tensión familiar moldeando la necesidad de una educación integral, y esa educación integral solo es posible cuando el docente asume un rol de cuidado que el sistema formal no le reconoce.

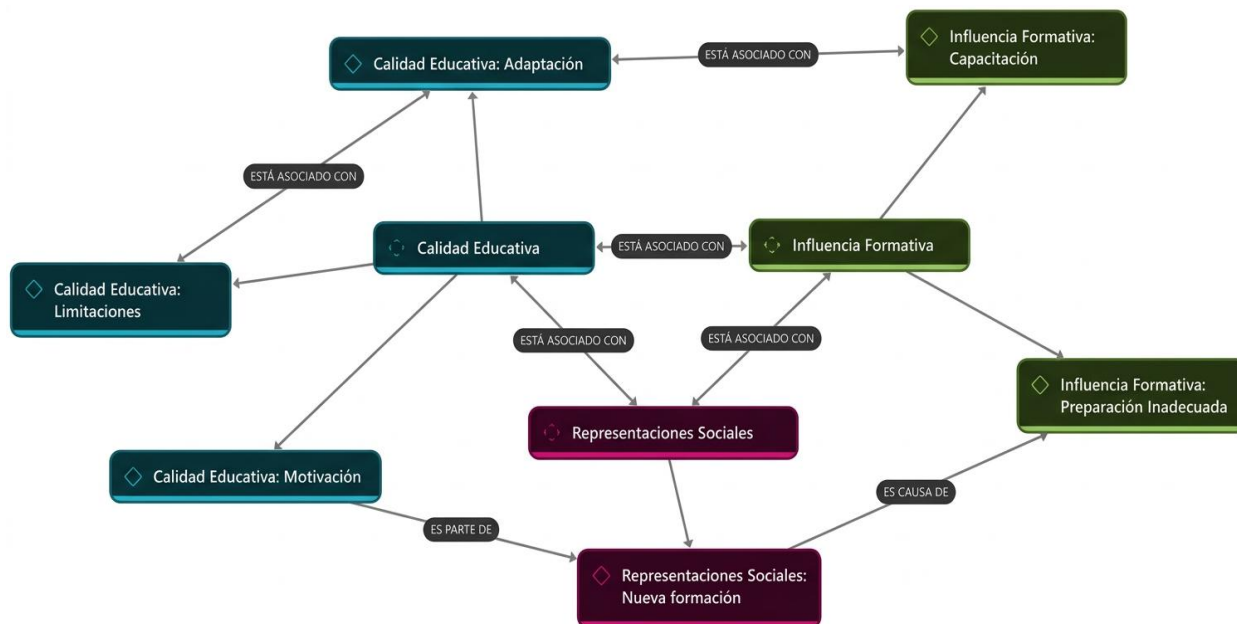
Vista en conjunto, la red evidencia que las seis representaciones del primer momento hermenéutico funcionan como un sistema interdependiente donde cada nodo

afecta al conjunto. La brecha formativa impulsa la autoformación; la autoformación potencia la capacidad de trabajar en contextos multigrado; el aula multigrado obliga a integrar el saber territorial; el saber territorial entra en fricción con las dinámicas familiares; y esas dinámicas reconfiguran la idea misma de calidad educativa. Este encadenamiento no es lineal ni jerárquico pues las flechas punteadas entre nodos adyacentes señalan que las influencias circulan en más de una dirección, tal como lo exige la naturaleza circular del proceso hermenéutico propuesto por Heidegger (1953). Lo que el diagrama ofrece, entonces, es una cartografía inicial de los significados que habitan en el discurso docente, un mapa que el segundo y el tercer momento del análisis profundizan, cuestionan y enriquecen a la luz de las categorías procesadas en ATLAS.Ti y del diálogo con los referentes teóricos de la pedagogía crítica.

Comprensión interpretativa

En el primer momento del círculo hermenéutico heideggeriano (*pre-comprensión*) surgen seis representaciones desde las apreciaciones de docentes rurales, por consiguiente, correspondió releer y reencontrarse con las narraciones y discursos en cada una de las entrevistas aplicadas para el segundo momento interpretativo, la *comprensión interpretativa*, en donde se reconstruyó el discurso inicial y ordenó la información, por ello, el análisis cualitativo realizado mediante *ATLAS. Ti (versión 25)* sobre las seis entrevistas docentes, generó tres categorías de análisis fundamentales: Influencia Formativa (con subcódigos de Capacitación y Preparación Inadecuada), Calidad Educativa (con subcódigos de Adaptación, Limitaciones y Motivación) y Representaciones Sociales (con subcódigo de Transformación en la Formación).

Figura 2
Redes de categorías analíticas



Fuente: Elaboración propia.

Este segundo momento hermenéutico amplía el análisis y entendimiento de los significados encontrados con la aplicación del instrumento, sin perder de vista el *haber previo*, dado que pone en conocimiento el saber del investigador y las realidades en las que se desenvuelve. Con todo lo anterior, se explora cuidadosamente los significados implícitos de las narrativas de los informantes clave. La *comprensión interpretativa* plantea las siguientes preguntas en concordancia con el análisis inicial en el círculo hermenéutico: ¿Cuáles son los significados centrales detrás de “brecha de formación”? ¿Qué ontología de enseñanza muestra en “adaptación permanente”? y ¿cuál es ese proyecto educativo que complementa “calidad como formación integral”?; de esta manera se construye el segundo estado de la comprensión e interpretación fenomenológica ya que según Heidegger (1953):

En la interpretación el comprender se apropia comprensoramente de lo comprendido por él. En la interpretación el comprender no se convierte en otra cosa, sino que llega a ser él mismo. La interpretación se funda existencialmente en el comprender, y no es éste el que llega a ser por medio de aquélla. (p 151)

En el marco de esta investigación, la cita de Heidegger (1953) esclarece el sentido profundo del segundo momento del círculo hermenéutico al señalar que la interpretación

no produce un conocimiento nuevo y ajeno al comprender, sino que despliega lo que ya estaba contenido en él. Cuando los docentes rurales de Aipe narraron sus experiencias sobre la formación profesional y la calidad educativa, esas voces ya portaban un comprender previo nutrido por años de práctica territorial, la labor interpretativa realizada a través de las categorías analíticas procesadas en Atlas.Ti, permitió llegar a ser él mismo, es decir, hizo visible y articulable un saber que los informantes clave ya poseían de manera implícita en sus representaciones sociales.

Categoría I: Influencia Formativa – código: preparación inadecuada

El código "Preparación Inadecuada" identificado en ATLAS. Ti (versión 25), sostiene el sentir profesional de docentes rurales cuyos desempeños han ido desarrollándose a medida que tienen el contacto directo con los actores educativos en su contexto inmediato, este proceso de desarrollo profesional discrepa con la formación teórica que se imparte en aulas regulares de instituciones de educación superior, cuyos preceptos difieren enormemente de aquellas realidades encontradas en aulas rurales con situaciones específicas que son atendidas por un cuerpo docente capacitado desde la experiencia y no desde la teoría, ya lo mencionó una docente de la siguiente manera:

Yo pienso que lo primero que faltó en mi formación, fue habernos aterrizado en el entorno al que nosotros nos íbamos a enfrentar, porque era una sociales netamente teórica, pero no hubo nada de práctica. No era aterrizado al contexto rural, si hablamos así, al que yo me iba a enfrentar. (Entrevista personal, DRSCS3, 10 de septiembre del 2025)

Por tal motivo, los docentes están articulando una *comprensión interpretativa* de la formación docente como estructura descontextualizada que reproduce lógicas urbanas alejadas de la realidad rural en todo el territorio nacional; Heidegger (1953) advierte que el "como" interpretativo revela el modo en que los entes comparecen ante nosotros. Los docentes rurales comprenden su formación profesional universitaria como dispositivo extraterritorial, diseñado para un "docente ideal" que ejercería en contextos estandarizados, aulas graduadas, con recursos tecnológicos accesibles y poblaciones homogéneas.

Además de una formación docente teórica descontextualizada, una docente planteó un sistema educativo de formación profesional sin un componente práctico que

vincule los ideales con las realidades, señaló la docente: "en la formación profesional fue totalmente teórico, por ejemplo, no hubo prácticas, nunca se salía a hacer una clase [...] mi clase era netamente en un salón" (Entrevista personal, DRSR1, 08 de septiembre del 2025). El énfasis de esta declaración no solo está en el contenido descontextualizado, sino también en la desconexión entre teoría y práctica. Desde este punto de vista, la formación docente universitaria se preocupa por la disposición del contenido, la temática, la teoría, en cambio la praxis y reconocimiento de las realidades son tarea del egresado. Finalmente, las representaciones sociales docentes sobre la preparación inadecuada no son percepciones equivocadas sino lecturas correctas de un sistema que efectivamente margina la especificidad rural. Lo que las narrativas docentes dicen es que su formación les negó las herramientas necesarias para ser docentes en contextos rurales.

Categoría I: Influencia Formativa – código: capacitación

El código capacitación, revela otra cara de la formación docente, si la preparación inicial fue inadecuada, la formación continua autodirigida emerge como modo de ser del docente rural, quedó explícito por una docente: "si yo me hubiese quedado solamente con lo que me hubiera dado la carrera, no había sido mucho el impacto. Me seguí preparando" (Entrevista personal, DRSCS3, 10 de septiembre del 2025). Esta afirmación sustenta un aspecto importante de la naturaleza docente relacionada no solo con el esfuerzo personal sino una dinámica en común al proyectar al docente rural como ser en permanente formación. En esa medida, la capacitación continua no resuelve un problema inicial de formación universitaria, esta, refiere una decisión de estar en el mundo educativo rural con la idea de una actualización permanente, lectura constante y búsqueda autónoma de herramientas.

Todo lo anterior permite afirmar que el docente rural posee una proyección a futuro de manera constante y consiente ya que entiende las necesidades y su naturaleza como ser incompleto al nunca estar plenamente formado, por ello, siempre está haciéndose, como lo mencionó un informante: "trato de estar informada, trato de que lo que yo he aprendido lo voy actualizando para poder que eso que imparto sea de mejor calidad" (Entrevista personal, DRSCS3, 10 de septiembre del 2025). En este sentido simbólico de la cuestión, el docente se representa a sí mismo como una acción no concluida,

precisamente, nace en el docente rural la necesidad por enfrentarse al reto rural desde la auto capacitación, la educación en casa y la formación autónoma, ya que el sistema educativo en su ambigüedad, exige estándares con herramientas o espacios de formación que no posee.

Esta dialéctica de ausencia - presencia en la formación, crea lo que podría llamarse un quehacer docente desde la recursividad, los maestros rurales tienen una presencia creativa, de constante construcción y en ausencia de una formación específica y contextualizada, desarrollan sus propias metodologías, herramientas, guías y demás procesos en el aula regular; el efecto que este desarrollo tiene en lo más profundo de la mente está relacionado con la capacidad de construir con los elementos que constituyen su contexto, con los saberes disciplinares que han sido parte de su formación docente y las representaciones e ideales que tiene como ente educador para con todos los actores educativos de su comunidad.

Categoría II: Calidad Educativa – código: adaptación

La comprensión interpretativa debe ir más allá del sentido común que entiende adaptación como un simple ajuste técnico o procedimental, para los docentes consiste en: "preparar, preparar. El docente rural le dedica su vida entera al aula de clase adaptando guías" (Entrevista personal, DRP1, 08 de septiembre del 2025), esta descripción de una tarea organizativa con planeación consiente que enlaza las necesidades de los actores educativos y las condiciones del lugar donde se lleva a cabo el acto educativo, es parte de un nuevo subcódigo que da respuesta a las habilidades que adquiere el quehacer docente de zona rural, reforzando la idea, surgió la siguiente postura narrativa: "lo primero que debe hacer el docente, es como adaptarse al contexto, de esa manera uno tiene que ir implementando estrategias y actividades con los chicos teniendo en cuenta el lugar donde ellos viven" (Entrevista personal, DRP3, 10 de septiembre del 2025).

La adaptación no es un camino de una sola dirección donde se ajustan contenidos a estudiantes, es más bien, un camino bidireccional donde el docente se adapta al territorio, y solo desde esa adaptación integral puede construir currículos estandarizados

con el saber implícito de realidades locales; tal enfoque interpretativo significa que la adaptación no es solo una estrategia adicional para lidiar con recursos limitados, sino una epistemología pedagógica diferente. En lugar de ese modelo transmisivo de enseñanza como un producto de un contenido dado que se entrega, los maestros rurales utilizan una estrategia de pedagogía adaptativa que reconoce la enseñanza como traducción cultural, mediación contextual y construcción situada del conocimiento. Tal contribución epistemológica al campo de la educación es tan sutil y desapercibida en las políticas oficiales.

Profundizando esa lectura, conviene desagregar la adaptación en dos planos que la fenomenología heideggeriana permite distinguir con nitidez: un plano fáctico, donde el docente recompone materiales, tiempos y secuencias didácticas frente a la rigidez del currículo nacional, y un plano ontológico, donde reconfigura su propio modo de habitar el aula multigrado. El primero responde a la urgencia del aquí y el ahora; el segundo, a una manera de existir profesionalmente que se sostiene en el tiempo. La voz docente lo enuncia sin metalenguaje filosófico cuando afirma que "lo primero que debe hacer el docente, es como adaptarse al contexto, de esa manera uno tiene que ir implementando estrategias y actividades con los chicos teniendo en cuenta el lugar donde ellos viven" (Entrevista personal, DRP3, 10 de septiembre del 2025); en este enunciado, el verbo "adaptarse" precede al verbo "implementar", invirtiendo la lógica técnico-instrumental que asume primero la planeación y luego el ajuste.

Para el docente rural ocurre lo contrario: primero se deja afectar por el territorio, deja que el lugar lo modifique, y solo entonces interviene pedagógicamente. Esa secuencia revela una primacía de la escucha territorial sobre la programación, un rasgo que escapa por completo a las matrices de seguimiento institucional del Ministerio de Educación Nacional, pero que constituye, en términos heideggerianos, una manera de proyectarse (Entwurf) que asume la condición de arrojado (Geworfenheit) no como obstáculo sino como suelo desde el cual se hace pedagogía. La adaptación, en este sentido, deja de leerse como una respuesta menor a la carencia y empieza a comprenderse como un dispositivo de traducción epistemológica entre el saber

académico recibido en la universidad y el saber productivo, oral, intergeneracional que circula en las veredas.

El docente rural funciona, sin nombrarlo así, como un intérprete de doble vía que toma la teoría disciplinar y la pone a conversar con la cotidianidad campesina, y a la inversa, recoge la práctica del finquero, del jornalero, del padre de familia, y la traduce a categorías escolares que el sistema pueda registrar como aprendizaje. Esta mediación es, en palabras propias del informante, "adaptar la teoría que uno tiene con lo que observa y que es lo que realmente requieren ellos" (Entrevista personal, DRSR1, 08 de septiembre de 2025), una operación que recuerda al pensamiento de Santos (2010) cuando sostiene que la justicia cognitiva exige reconocer la pluralidad de los modos de saber sin jerarquizarlos a priori.

Lo que en el lenguaje técnico de la planeación curricular aparece como "ajuste", en el lenguaje vivido del docente se manifiesta como una hermenéutica continua del territorio: leer el clima, leer el calendario de cosechas, leer la tristeza del niño que llegó sin desayunar, leer el conflicto familiar que atraviesa el cuaderno mal terminado, todo ello forma parte de una misma práctica interpretativa que precede a cualquier acto didáctico explícito y que, sin embargo, lo determina enteramente. Desde esta lectura ampliada, la adaptación se revela como aquello que Freire (1970) denominaría una praxis, esto es, acción acompañada de reflexión que transforma la realidad mientras transforma al sujeto que la ejerce, y no un procedimiento mecánico de simplificación de contenidos para públicos considerados deficitarios.

Cuando el docente afirma que "preparar, preparar. El docente rural le dedica su vida entera al aula de clase adaptando guías" (Entrevista personal, DRP1, 08 de septiembre del 2025), la repetición del verbo no es redundancia retórica sino la marca lingüística de una temporalidad propia, la del docente que habita un presente extendido donde la preparación nunca concluye porque el contexto nunca se estabiliza; cada lluvia que daña el camino, cada cosecha que llega antes de lo previsto, cada estudiante que se ausenta para apoyar la economía familiar, vuelve a abrir la guía y obliga a rehacerla.

En consecuencia, la adaptación no debería seguir siendo registrada por la institucionalidad educativa como una concesión que el sistema le hace a los territorios alejados, sino como una competencia epistémica de alta complejidad que merece reconocimiento formal, formación específica y respaldo investigativo; aquí emerge con fuerza el aporte del fundamento teórico TeCID propuesto en este estudio, ya que precisamente busca hacer visibles esas operaciones implícitas que el docente rural realiza a diario y que, por permanecer en el orden de lo evidente para quien las ejecuta, han pasado desapercibidas para los marcos de evaluación de la calidad educativa que privilegian indicadores estandarizados ajenos a la materialidad del aula campesina.

Categoría II: Calidad Educativa – código: limitaciones

Los docentes manifiestan cierta insolvencia en la instituciones educativas rurales, relacionadas con herramientas tecnológicas, conectividad y en general, materiales educativos para desarrollar competencias y habilidades en los diferentes actores educativos, los informantes refieren: "tenemos que jugar con lo que tenemos, los que estamos trabajando en la zona rural con poca conectividad, con pocas tecnologías informáticas y de comunicación" (Entrevista personal, DRSCS3, 10 de septiembre del 2025). La comprensión interpretativa debe reconocer aquí tres niveles de limitación, tecnológica (conectividad), geográfica (acceso) e institucional (equipos interdisciplinarios). Estas limitaciones son parte del ser escuela rural en Colombia.

Pero existen limitaciones aún más profundas como lo es: "el desinterés de los padres y de los estudiantes [...] la desmotivación de los mismos niños" (entrevista personal, DRP2, 08 de septiembre del 2025). Aquí, la limitación no es material sino humana, con una falta de motivación que estudiantes y familias atribuyen a la escolarización prolongada en contextos donde la proyección a futuro esta mediada por los alcances financieros de las familias o la movilidad a zonas urbanas.

Lo anterior, también encuentra su razón de ser en la construcción social que se ha venido gestando, donde los docentes deben aportar todas las herramientas para enamorar a los estudiantes, generar espacios de interés a futuro y prolongar el saber pedagógico hacia la consolidación de competencias laborales que les permita a los

estudiantes desenvolverse en el contexto actual, dicho por una docente: "al docente lo responsabilizaron de todo [...] es el responsable del manejo de las emociones del niño, es el responsable de la salud del niño [...] y los papás no están ayudando" (entrevista personal, DRP1, 08 de septiembre del 2025). La mayor limitación, desde esta perspectiva, no es la falta de recursos materiales sino la sobrecarga funcional puesto que el docente rural debe ser simultáneamente pedagogo, psicólogo, trabajador social, enfermero, mediador de conflictos familiares y comunitarios, sin olvidar que debe potenciar habilidades laborales.

La *comprensión interpretativa* profunda revela que las limitaciones no son externas al quehacer docente sino constitutivas de él; el ser docente rural es un ser en la limitación, no accidentalmente sino esencialmente. Como Heidegger (1953) señala respecto al Dasein, este se encuentra siempre en situación de "estar arrojado" en un mundo no elegido, por ello, los docentes rurales están arrojados a contextos de precariedad material, abandono institucional y complejidad sociopolítica. Su mérito no consiste en negar estas limitaciones sino en ejercer pedagogía creativa *desde y para ellas*.

Categoría II: Calidad Educativa – código: motivación

Desde el análisis interpretativo, se revelan dimensiones afectivas fundamentales, por ejemplo, cuando una docente menciona: "nosotros somos los que tenemos que enamorar a esos muchachos, hacer que esos estudiantes quieran quedarse" (Entrevista personal, DRSCS3, 10 de septiembre del 2025). Designa una tarea implícita del docente rural que asume con responsabilidad profesional y ética, al hacer que el estudiante rural encuentre sentido a permanecer en la escuela aun cuando el trabajo agrícola ofrece ingresos inmediatos. La motivación emerge cuando el estudiante se reconoce en el contenido curricular, cuando su saber previo, es validado como episteme legítima. Así las cosas, el aula rural se constituye afectivamente desde dos puntos contrapuestos, por un lado, el desinterés que no es más que el producto de la desconexión currículum-vida, y el entusiasmo que se logra cuando se articula saber escolar y saber local. Los docentes rurales comprenden que su tarea no es meramente cognitiva sino fundamentalmente afectiva al construir vínculos, generar sentido, seducir epistémicamente.

Finalmente, en este cause de motivaciones directamente relacionadas con la afectividad, una informante lo refiere así: "la creatividad, las ganas de enseñar y el acercarse a ese estudiante, nosotros podemos tener una relación muy cercana al estudiante. Entonces, yo puedo leer ese estudiante" (Entrevista personal, DRSCS3, 10 de septiembre del 2025). Leer al estudiante es comprenderlo en todo su ser, interpretar su contexto familiar, sus necesidades económicas, sus aspiraciones, sus miedos, esta lectura afectiva es condición de posibilidad para cualquier intervención pedagógica efectiva.

La categoría Calidad Educativa revela, en su análisis interpretativo, un campo de disputas semánticas ya que frente a las métricas estandarizadas que miden calidad mediante pruebas censales homogéneas, los docentes rurales construyen una comprensión alternativa y, además, entienden que la calidad mejora en tanto la capacidad de actualización docente, pertinencia contextual y desarrollo de pensamiento crítico no se miren como entes aislados sino como constituyentes de un proceso integral como lo es el educar. La *comprensión interpretativa* conduce a afirmar que los docentes rurales encarnan una epistemología de la calidad educativa que desafía la racionalidad técnico-instrumental dominante. Desde su práctica situada, construyen calidad como: (1) contextualización (pertinencia territorial), (2) integralidad (formación del ser, no solo del saber), (3) adaptabilidad (flexibilidad metodológica ante diversidad), (4) afectividad (vínculos como condición de aprendizaje) y (5) proyección existencial (educación para la vida, no para la prueba). Esta epistemología alternativa no es mera resistencia romántica al sistema; es propuesta fundamentada en décadas de experiencia pedagógica en contextos complejos. Los docentes rurales saben empíricamente lo que la investigación educativa crítica viene demostrando teóricamente, como que las pruebas estandarizadas reproducen desigualdades, que el aprendizaje significativo requiere conexión con la experiencia vital, que la formación integral excede la dimensión cognitiva.

Categoría III: Representaciones sociales – código: nueva formación

Este código no se refiere a transformaciones ya ocurridas sino a transformaciones deseadas, proyectadas o reclamadas, en medio de esos reclamos una docente propone: "que el gobierno piense más en hacer unos programas de formación docente rural y que

haya una preparación para cada contexto" (Entrevista personal, DRP2, 09 de septiembre del 2025). Esta demanda reclama el reconocimiento de que la ruralidad posee particularidades que requieren formación específica, no generalidad a la que se puede llegar con pedagogías universales, otra docente refuerza: "las escuelas donde uno se prepara deberían a uno prepararlo para poder enfrentarse a estas situaciones, prepararlo principalmente al docente para trabajar en un aula rural" (entrevista personal, DRP3, 10 de septiembre del 2025). Esta propuesta desafía la estructura disciplinar fragmentada de la formación universitaria y del currículo escolar, reclamando una formación desde la complejidad y la interdisciplinariedad que responda a la realidad del aula rural.

En concordancia con el título de la tesis y los planteamientos teóricos del presente documento, es preciso reconocer la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979) ya que concibe estas como sistemas de valores, ideas y prácticas que permiten a los sujetos orientarse en su mundo social, en el presente análisis fenomenológico se puede asumir esta concepción como maneras en que los docentes rurales comprenden su mundo educativo antes de cualquier teorización académica, desde su habitar cotidiano en ese mundo, por tanto, las representaciones sociales que emergen de las entrevistas no son opiniones subjetivas sino *saberes situados* (Haraway, 1988) contruidos desde la experiencia corporal, afectiva, territorial de ejercer la docencia en condiciones de precariedad y complejidad.

Cuando el informante sostiene que: "el docente rural en Colombia le toca hacer su trabajo de contextualización, de llevarlo a su aula, de llevarlo a su realidad, de llevarlo a su zona" (Entrevista personal, DRP1, 08 de septiembre del 2025), está articulando una representación social de la autonomía profesional docente donde, ante la ausencia de materiales pertinentes, el docente debe producirlos; ante currículos descontextualizados, debe adaptarlos; ante problemáticas psicosociales sin equipos de apoyo, debe asumirlas. Todo esto bajo la lupa de leyes ambiguas que le dan valor al cuidado, pero le restan importancia a la responsabilidad compartida.

El código nueva formación, enlaza una doble dimensión, ya que por un lado denuncia lo que está mal y por otro lado propone lo que debería ser, la comprensión interpretativa heideggeriana permite reconocer que esta doble dimensión denuncia-

propuesta, revela una estructura temporal específica, la del Dasein como *ser posible*. Los docentes rurales no se resignan a las condiciones actuales ya que proyectan posibilidades, tales como una formación docente contextualizada, una política educativa que reconozca la especificidad rural y aún más importante, un sistema que valore el saber situado de los maestros; esta proyección no es utopía ingenua sino una convicción con fundamentos puesto que conocen las alternativas porque algunos las vivieron, porque las han estudiado en sus maestrías o porque las han experimentado parcialmente en proyectos exitosos.

El objetivo general de esta investigación doctoral es " generar fundamentos teóricos en las representaciones sociales de docentes rurales del municipio de Aipe – Huila, de cara a la formación profesional y su incidencia con la calidad educativa para que genere una transformación y reflexión educativa desde su práctica pedagógica y formación docente", en ese sentido la comprensión interpretativa del segundo momento hermenéutico, permite afirmar que esos fundamentos teóricos no deben imponerse desde afuera sobre las representaciones docentes, sino emerger desde dentro de ellas. Este análisis ha intentado no imponer categorías teóricas externas sobre las narrativas docentes, sino escuchar lo que ellas mismas dicen, interpretando sus estructuras de sentido desde la lógica interna de su propia experiencia.

Con esto, se revela que las representaciones sociales de docentes rurales sobre formación profesional y calidad educativa no son percepciones distorsionadas que deban corregirse mediante capacitaciones, sino conocimientos situados que deben legitimarse, sistematizarse y convertirse en fundamentos para políticas públicas pertinentes. Los docentes rurales no necesitan que les enseñen cómo es la realidad rural, ellos la habitan cotidianamente, entonces, necesitan que el sistema educativo reconozca esa realidad, la valore y la atienda con recursos, formaciones y políticas específicas.

Espiral interpretativa

El presente análisis constituye el tercer y más profundo momento del círculo hermenéutico heideggeriano, si en el primer momento, la *pre-comprensión*, se dio sentido a las narrativas docentes en base a la estructura de conocimiento previo del investigador, y en el segundo, la *comprensión interpretativa*, se encontraron unidades complejas de significado en cada una de las intervenciones y aportes de los docentes entrevistados, ahora corresponde desarrollar un sentido más crítico sobre el fenómeno dentro del proceso del círculo hermenéutico, como lo menciona Heidegger (1953), ese movimiento en el que el intérprete retorna al fenómeno transformado por los momentos previos, ya no para confirmar lo sabido sino para dejarse interpelar por lo que aún permanece oculto. Este tercer movimiento, la *espiral interpretativa*, concibe el círculo como una espiral, no se regresa al mismo punto sino a un nivel superior de comprensión, entonces regresar a cada narrativa docente revela dimensiones que los acercamientos anteriores no pudieron percibir e interpretar a la luz de teorías fundantes.

En este nivel de apropiación crítica, las categorías analíticas identificadas mediante ATLAS. Ti, influencia formativa (capacitación y preparación inadecuada), calidad educativa (adaptación, limitaciones y motivación) y representaciones sociales (transformación en la formación), no funcionan ya como códigos clasificatorios sino como horizontes de sentido que se transforman mutuamente, vale resaltar que la comprensión renovada o *espiral interpretativa*, además, genera un diálogo más explícito con las teorías pedagógicas críticas, en esta caso, Paulo Freire (1970) y su pedagogía del oprimido, Boaventura de Sousa Santos (2010) y sus epistemologías del Sur y la tradición de la educación popular que ha alimentado las experiencias más significativas del continente.

Los conceptos planteados en la obra ser y tiempo de Heidegger (1953), articulan este tercer momento en una condición rigurosa dándose un encuentro entre la filosofía y la epistemología de los docentes rurales que conforman el grupo de informantes clave para este proceso investigativo, tales conceptos heideggerianos son, el *Dasein* como ser en el mundo arrojado a circunstancias no elegidas; la *Geworfenheit* o condición de arrojado, que reconoce la facticidad irreductible del contexto rural; el *Entwurf* o proyección, que identifica en las voces docentes un horizonte de posibilidad y

transformación; la Sorge o cuidado, como estructura fundamental del ser docente rural que cuida no solo del saber sino del ser integral del estudiante; el *Mitsein* o ser con otros, que reconoce la dimensión comunitaria de la práctica pedagógica rural. Cada uno de estos conceptos será puesto en diálogo con las voces de los seis informantes clave y con las tradiciones pedagógicas mencionadas, buscando una fusión de saberes y conceptos entre pensamiento filosófico y saber docente situado.

Para tal fusión, la trayectoria iniciada por vocación y elección profesional circunstancial pero profunda, ofrece una clave hermenéutica fundamental para comprender este tercer momento cuando una informante afirma: "yo inicié por casualidades de la vida como docente, siendo solo bachiller en promoción social. Luego de aceptar esta oportunidad, me gustó, me enamoré del trabajo como educadora" (Entrevista personal, DRSR1, 08 de septiembre de 2025). La docente que se enamora de su oficio habita el mundo rural desde una disposición afectiva que transforma la necesidad y ausencia en posibilidades creativas y de construcción continua, desde esta disposición afectiva se analiza todas las narrativas docentes.

Otra característica del docente rural manifiesta que no simplemente trabaja en el campo, él lo habita y desde ese habitar construye su identidad pedagógica, debido a esto, el Vorgriff permite ahora captar esta dimensión ontológica con mayor profundidad y una docente lo expresa con una propiedad que merece detenimiento hermenéutico: "Lo más importante y que ha jugado a mi favor, es el hecho de ser de la zona rural. Cuando uno conoce la situación del campo, como que logra hacer un trabajo más significativo para ellos" (Entrevista personal, DRP2, 09 de septiembre de 2025). El conocimiento del entorno es aquí dato y condición ontológica, al conocer la familia, conocer el campo, conocer la situación, es habitar un mundo compartido con los estudiantes, un *Mitsein* que hace posible una pedagogía contextualizada. Este habitar territorial se manifiesta como ventaja epistémica, quien habita el territorio lo conoce desde dentro, no como objeto de estudio sino como mundo vivido.

Desde esta perspectiva, la formación recibida en la infancia como fundamento de la vocación rural ejerce motivación e impulso profesional para ser docente rural, expresado de esta manera: "la formación que yo tenía previa a la universidad, que fue la

vida que me alcanzó a dar mi familia y el compartir en el campo muchos años con mi abuelo, fue un detonante que me permitió a mí decir: "Sí, mi trabajo está en la zona rural" (Entrevista personal, DRSCN2, 09 de septiembre de 2025). Aquí la *Geworfenheit* o condición de estar arrojado a un mundo no elegido, se revela no como fatalidad sino como don, donde al haber sido arrojado al campo, haber crecido junto al abuelo campesino, no fue limitación sino fundamento existencial de una vocación pedagógica rural. Esta experiencia preuniversitaria constituye lo que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina un "saber nacido de la lucha", un conocimiento que la academia no reconoce pero que es condición de posibilidad de una pedagogía auténticamente rural.

El habitar territorial del docente rural implica también una comprensión profunda de las dinámicas culturales y productivas del territorio, descrito con claridad así: "El colegio donde trabajo, donde laboro es agropecuario. Los muchachos ellos tienen mucho conocimiento de esas prácticas, cuando nosotros estamos viendo, digamos, una cultura y estamos hablando de economía, ellos prácticamente son los que trabajan" (Entrevista personal, DRSCS3, 10 de septiembre de 2025). Los estudiantes no son receptáculos vacíos que la escuela debe llenar; son portadores de un saber productivo, económico, cultural, que la escuela debe integrar como punto de partida; esta representación social está fundamentada en Freire (1970) quien sostiene que la educación auténtica parte del saber del educando, no de los contenidos predeterminados del educador, de allí que el docente que habita el territorio reconoce este saber estudiantil porque lo comparte, lo ha visto en acción, lo valora como conocimiento legítimo.

Los dos momentos hermenéuticos previos identificaron e interpretaron la brecha entre formación profesional y realidad rural. La *Vorgriff* nos exige ahora comprender esta brecha no como déficit individual sino como quiebra epistemológica sistémica, visto en el modo en que la universidad concibe el conocimiento pedagógico pues es ontológicamente incompatible con el modo en que la realidad rural demanda que ese conocimiento se ejerza. Una representación docente manifiesta severamente que: "Una reflexión es que nosotros estamos totalmente desfasados en la universidad de la realidad. Es decir, profesionalmente estamos capacitados en pedagogía, pero a veces no es acorde con la realidad que hay" (Entrevista personal, DRSCS3, 10 de septiembre

de 2025). La desconexión plantea una realidad profesional, la pedagogía universitaria enseña un mundo que no existe en la ruralidad.

En medio de la aplicación del instrumento, se ilustra dramáticamente la profundidad de esta fractura cuando una docente narra su experiencia formando futuros docentes, revela la reacción de estos ante la ruralidad

Hice un diplomado con unos estudiantes de la Surcolombiana que están preparándose para ser docentes licenciados en ciencias sociales. Estos estudiantes vinieron e hicieron una visita a mi colegio. Cuando llegaron me decían, 'Profe, no puedo creer que esto sea tan lejos. Profe, yo para el campo no me voy. Yo tengo que mirar a ver si me ubico en lo urbano porque yo no puedo con ese contexto, con tantos niños, eso tan lejos' (Entrevista personal, DRSCS3, 10 de septiembre de 2025).

Esta reacción de los futuros docentes es síntoma de la fractura epistemológica en la cual la formación universitaria no solo no prepara para la ruralidad, sino que genera rechazo hacia ella; los estudiantes de licenciatura ven el campo como espacio imposible, no como oportunidad pedagógica ya que la distancia geográfica se convierte en una ruptura de la costumbre urbana en la que se ha desenvuelto el estudiante universitario en un espacio educativo universitario que desconoce las posibilidades que se gestan en zonas rurales con conocimientos propios y experiencias reales, tristemente, la formación universitaria se reduce al salón, al texto, a la teoría descontextualizada.

La manera de entender previa conduce en este tercer momento a una comprensión renovada de la brecha epistemológica, dado que, no se trata de que las universidades hagan mal su trabajo, sino que el marco epistémico desde el cual conciben la formación docente difiere ampliamente con la realidad educativa rural. La solución no sería simplemente añadir un curso de educación rural a la formación universitaria, sino transformar la concepción misma de lo que significa formar un docente en un país donde más del 25% de la población habita zonas rurales y donde la escuela rural es una oportunidad con una presencia de más del 67% del total de I.E. en el territorio nacional, en tal caso, Freire (1970) expresa la formación docente como un proceso que debe partir de la realidad del educando, y hasta del futuro educador, más no de adaptaciones o construcciones curriculares diseñadas desde contextos urbanos que de cierta manera estandarizan condiciones que las zonas rurales no poseen o difícilmente van a tenerlas.

Los momentos hermenéuticos previos identificaron la adaptación como modo de ser del docente rural y la formación continua como estrategia de ajuste a las necesidades reales del contexto inmediato, el Vorgriff permite ahora captar una dimensión más profunda y que necesita ser visualizada para aportar en la construcción de políticas públicas que verdaderamente apoyen los procesos rurales en educación y otros ámbitos, esta dimensión habla de un docente rural que no solo adapta sino que produce conocimiento pedagógico genuinamente nuevo. Esta producción epistémica ocurre en la praxis cotidiana y constituye lo que Freire (1970) expone como una acción reflexiva que transforma la realidad y, al transformarla, genera saber.

La anterior postura conecta con el siguiente comentario desde la epistemología docente: "Lo demás ha sido haciendo, aprendiendo, equivocándonos y mejorando" (Entrevista personal, DRP1, 08 de septiembre de 2025). Este pensar y sentir docente habla del saber que se construye en el proceso constante de conectar con el mundo y con actores educativos presentes y dicientes cuyos saberes son parte del empirismo rural y la proyección personal, es entonces el quehacer docente, un saber nunca acabado, siempre en transformación; la sonrisa que acompaña esta afirmación y que está registrada en la entrevista, no es solo un acto no verbal inconsciente, sino sabiduría y reconocimiento de que el error es parte del ser docente y que la práctica educativa rural es aprendizaje permanente.

En el que hacer docente de varios informantes clave se redefinen las actividades en el aula regular desde una praxis creativa donde sus proyectos pedagógicos integran el saber local como eje articulador, así lo refiere una docente cuando dice: "un proyecto pedagógico que hicimos respecto a lo que es la panela, donde fue un trabajo investigativo, los muchachos hicieron consultas, entrevistas; para ellos fue algo muy motivante porque era algo práctico y de su contexto" (Entrevista personal, DRP3, 10 de septiembre de 2025). El proyecto de la panela no es actividad extracurricular desligada, es propuesta epistemológica al producir conocimiento escolar desde la experiencia productiva del territorio, desde este proceso, los estudiantes investigan, entrevistan, consultan fuentes orales y en esa construcción dialógica, desarrollan competencias investigativas que ningún libro de texto podría enseñar con la misma profundidad.

Otra docente narra un ejemplo de praxis creativa que ilustra la capacidad del docente rural para transformar la adversidad en oportunidad pedagógica: "junto a otros docentes armamos un laboratorio para enfocarme en las realidades que ellos tenían; traíamos una noticia de algún contexto y empezábamos a relacionarla, hablábamos del porqué eso y ellos qué opinaban" (Entrevista personal, DRSCS3, 10 de septiembre de 2025). El laboratorio de análisis de noticias es una invención pedagógica en su máxima expresión, sin equipos sofisticados, sin tecnología digital, aun así, los docentes crean un espacio de pensamiento crítico donde los estudiantes aprenden a leer la realidad, a opinar, a relacionar lo local con lo global.

Finalmente, en el entramado narrativo de los informantes clave, la adaptación curricular o procedimental, representa la praxis creativa en su forma más cotidiana y constante; otro relato vivencial, hace hincapié en la capacidad casi innata del docente rural: "Un niño que llegó de casi 9 años, no sabía leer y escribir. Empecé a trabajar con la combinación del método fonético y el método de lectura; al mes y medio este niño leía como niño de grado cuarto." (Entrevista personal, DRP1, 08 de septiembre de 2025). La combinación del método fonético con el método de lectura, no es técnica extraída de un manual universitario, es invención pedagógica nacida de la experiencia, del conocimiento de cada niño, de la capacidad de leer al estudiante; de esta intervención creativa surge un lector consciente. Este caso es ejemplo paradigmático de lo que esta investigación denomina la episteme del docente rural como un saber situado, práctico, eficaz, que la academia debería estudiar, sistematizar y legitimar.

Heidegger (1953) identifica la *Sorge*, cuidado o cura, como la estructura fundamental del *Dasein*, es decir, el ser humano es esencialmente ser que cuida, ser que se preocupa por. En el contexto del docente rural, esta estructura ontológica adquiere una presencia particular, dado que, el cuidado no es solo pedagógico, sino integral, como lo manifiesta explícitamente una docente de la siguiente manera: "Entender que todo es en 'pro' y a favor del estudiante con la importancia de la empatía con el estudiante y con la comunidad en la que está uno laborando" (Entrevista personal, DRSR1, 08 de septiembre de 2025). La empatía le permite al docente estar a favor del estudiante,

comprender su mundo, avanzar con y para sus necesidades, sentir su dolor y su potencial.

La Sorge del docente rural adquiere dimensiones que exceden lo propiamente pedagógico, por ejemplo, se describe con crudeza las condiciones en que llegan muchos estudiantes: "los niños que van sin desayunar, que van de pronto sin bañarse porque los papitos no pueden estar pendientes de ellos ya que madrugan a las cuatro de la mañana, al ordeño del ganado" (Entrevista personal, DRP3, 10 de septiembre de 2025). Esta imagen no es solo una anécdota o lectura sociodemográfica sino una descripción de la Geworfenheit del estudiante rural, su condición de arrojado a un mundo marcado por la necesidad económica apremiante; esta lectura ratifica el compromiso del docente ya que recibe a este niño, pero no puede empezar por la lección de matemáticas u otra área del conocimiento, decide que debe empezar por el cuidado al alimentar, atender, y luego enseñar.

Por consiguiente, la reflexión y postura crítica frente a la necesidad, le adjunta al docente el valor humano de reconocer las realidades del otro y sus repercusiones en la manera integral como acepta los retos, entre esos, el de ser educado. En tanto se reflexiona, el docente asume su rol y su conexión con el estudiante ya que: "La reflexión, cuando uno ve esas necesidades y es buscar por los propios medios, ideas, recursos. '¿Cómo hago esto? No, queda mejor por acá. No, pero es que estos niños son así'" (Entrevista personal, DRSR1, 08 de septiembre de 2025). Este monólogo interno del docente rural, es praxis reflexiva cuya acción se piensa a sí misma y se ajusta, buscando la mejor respuesta posible ante condiciones indudables.

Uno de los hallazgos más significativos que la manera de entender previa revela en este tercer momento, es la tensión irresuelta entre las exigencias curriculares globalizadas y las necesidades pedagógicas locales, puesto que, esta tensión no es simplemente administrativa, más bien, epistemológica y política, dado que quién define qué vale la pena aprender, qué es conocimiento legítimo, son personas que desconocen las realidades y no poseen el saber implícito que permite adaptar y reconocer las dinámicas rurales y comunitarias, por tanto, ¿qué consecuencias tiene para los estudiantes rurales una educación que sistemáticamente desvaloriza su contexto?.

Se sustenta este punto con el siguiente aporte estructural: "las programaciones vienen sujetas a unas exigencias a nivel nacional que no tienen en cuenta las necesidades de los niños del campo. Los niños del campo tienen una situación totalmente diferente a un niño que está en la ciudad" (Entrevista personal, DRP2, 09 de septiembre de 2025). La situación rural incluye distancias geográficas, ritmos temporales marcados por las cosechas, saberes previos ligados a la producción agropecuaria, necesidades de formación orientadas a la permanencia o transformación del territorio. Ninguno de estos factores aparece en las exigencias a nivel nacional o documentos estandarizados que orientan legalmente la profesión docente, solo homogenizan el currículo como si todos los estudiantes colombianos vivieran en contextos urbanos similares.

A raíz de esta realidad rural estructurante, los docentes avanzan hacia una propuesta que transforma la proyección curricular dominante: "Se ve muy complejo, pero qué bueno sería que las personas que empiezan a armar las programaciones tuvieran algo de conocimiento del lugar para donde van las programaciones" (Entrevista personal, DRP2, 09 de septiembre de 2025). La propuesta es clara, partir de lo local para llegar a lo general, no al revés. Esta intervención pedagógica tiene respaldo teórico sólido en las epistemologías del Sur de Santos (2010), quien argumenta que el conocimiento es siempre local antes de ser universal, y que la pretensión de universalidad es en realidad el localismo globalizado de las culturas hegemónicas. Los docentes sin saberlo explícitamente, enuncian exactamente esta crítica desde planteamientos como que las programaciones nacionales se construyen desde las lógicas urbanas globalizadas que se imponen como universales.

Por tal motivo, los docentes rurales han construido, de manera práctica e intuitiva, lo que podría denominarse como un currículo vivo, es decir, un programa educativo que no se reduce al documento oficial, sino que se conecta con el territorio, se alimenta de la comunidad y se transforma con las dinámicas y necesidades locales. Dicho de otra forma, "los elementos que enriquecen, son la conexión con la naturaleza, de la cual hay que tener oportunidades para la educación experimental, como es la agricultura, la ganadería" (Entrevista personal, DRP3, 10 de septiembre de 2025). Por tanto, la

agricultura y la ganadería no son solo actividades económicas, son, en el currículo vivo del docente rural, espacios de educación experimental, como el cultivo del café que enseña biología, química, economía, geografía, historia y ética, entre otras; un solo elemento del territorio integra múltiples áreas del conocimiento de una manera que ningún texto escolar puede replicar.

En vista de ello, se resalta la experiencia docente que describe cómo sus estudiantes poseen saberes productivos que la escuela debe reconocer y potenciar: "los niños trabajan y saben manejar el dinero porque ellos son finqueros, manejan la situación del café, incluso manejaban mucho mejor que uno, siento que yo aprendí un poquito de medida estando allá en el trabajo con los muchachos" (Entrevista personal, DRP2, 09 de septiembre de 2025). La autoevaluación aquí mencionada relacionada con las unidades de medida, invierte la relación jerárquica docente - estudiante. En las dinámicas rurales de los informantes clave, el estudiante rural es portador de saber legítimo que el docente reconoce, valora y desde el cual construye aprendizajes formales.

Además, hay que reconocer el valor de los saberes ancestrales y rurales como componente fundamental del quehacer docente, manifestado así: "Enriquece mucho la cultura y las tradiciones de esos saberes ancestrales que hay" (Entrevista personal, DRSR1, 08 de septiembre de 2025). Los saberes ancestrales no aparecen en los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional, pero constituyen un saber cultural que la escuela rural está en posición privilegiada para preservar y transmitir. El docente rural, descubre que el campo es un espacio privilegiado para el aprendizaje.

Los momentos hermenéuticos previos identificaron las limitaciones como condición existencial del docente rural. La interpretación permite profundizar en una dimensión que subyace a todas las limitaciones, la ausencia estructural del Estado en la educación rural; esta ausencia que exige resultados con pruebas estandarizadas y cumplimiento legislativo de leyes descontextualizadas, pero no proporciona las condiciones mínimas para lograrlo. La burocratización educativa consume un tiempo que el docente rural necesitaría para lo esencial, como lo es planear, enseñar, evaluar y retroalimentar.

La ausencia del Estado se materializa también en la falta de materiales y la necesidad de apoyo externo que los docentes reclaman, siendo una solicitud legítima de condiciones mínimas que cumplan el derecho a la educación en todo lo que ello abarca, se menciona de manera más clara y contundente: "pues nos mandaron la tarea, pero no nos dieron las herramientas. De pronto si nosotros tuviéramos una formación, o más que una formación Duban, es un apoyo externo" (Entrevista personal, DRP1, 08 de septiembre de 2025). El acompañamiento de profesionales de salud mental, trabajadores sociales, orientadores familiares que complementen la labor pedagógica del docente, son parte de los apoyos externos que mitigarían la dificultad actual en el desarrollo del momento educativo dentro y fuera del aula regular, dicho esto, el Estado debería operar en el territorio rural, pero brilla por su ausencia, y su vacío es llenado difícilmente por el docente.

Otra dimensión de la ausencia estatal es la desaparición de los espacios de formación y encuentro entre docentes rurales: "Han disminuido mucho los espacios de integración con otros docentes, los microcentros. Nosotros teníamos actividades de integración" (Entrevista personal, DRSCN2, 09 de septiembre de 2025). Los microcentros eran espacios de encuentro periódico donde los docentes rurales compartían experiencias y planificaban conjuntamente, constituyeron durante décadas una red de aprendizaje profesional invaluable, su desaparición desconoce el valor de estos espacios de *Mitsein* pedagógico, de ser con otros en la profesión docente. La soledad del docente rural actual, sin microcentros, sin guías, sin apoyo interdisciplinario, es producto de decisiones políticas y no de circunstancias geográficas.

Desde la perspectiva de Heidegger, la ausencia estatal configura lo que podría denominarse como un olvido del ser educativo rural pues el Estado ha olvidado que la educación rural existe, que tiene especificidades irreductibles, que requiere condiciones materiales y humanas particulares; este olvido no es involuntario, privilegia lo urbano sobre lo rural, el centro sobre la periferia, la cantidad sobre la calidad, la estandarización sobre la contextualización. La soledad institucional del docente rural es la cara humana de esta desigualdad educativa.

El círculo hermenéutico en su aproximación teórica, ha conducido a través de las dimensiones ontológica (habitar territorial), epistemológica (fractura formativa), praxeológica (producción creativa de conocimiento), afectiva (Sorge pedagógico), curricular (tensión global-local), comunitaria (currículo vivo) e institucional (soledad estatal) de las representaciones sociales de los docentes rurales que hacen parte de esta investigación. Corresponde ahora articular estas dimensiones en una propuesta de fundamentos teóricos que, respondiendo al objetivo general de esta investigación doctoral, emerjan desde las propias representaciones sociales docentes y no desde imposiciones teóricas externas.

El concepto heideggeriano de *Verwindung* orienta esta construcción teórica. Los fundamentos que aquí se proponen no niegan los siete fundamentos emergentes del segundo momento hermenéutico; los asume y los profundiza desde la comprensión renovada que este tercer momento ha hecho posible:

1) El saber pedagógico rural no es aplicación de conocimientos universales a contextos particulares, sino producción de conocimiento desde la experiencia territorial. Este fundamento teórico establece que el conocimiento pedagógico rural es ontológicamente territorial; no puede producirse fuera del territorio ni transmitirse abstrayéndolo de su contexto de origen. Así las cosas, las implicaciones para la formación docente son radicales en la medida que implica formar docentes rurales que desarrollen una inmersión territorial y no solo una instrucción teórica sobre ruralidad, con ello entender que la educación que arraiga en el campo transforma el territorio desde dentro.

2) Las narrativas de los seis informantes han revelado consistentemente que el docente rural no aplica conocimientos, sino que los genera en la praxis, este fundamento establece que el modo de ser del docente rural es la praxis reflexiva permanente, un ciclo ininterrumpido de acción – reflexión -transformación que genera conocimiento pedagógico situado, de esta manera, ser y hacer no se separan en la praxis docente rural; se es docente haciéndose docente, en un proceso permanente que la formación inicial solo inaugura pero que la práctica cotidiana continúa transformando indefinidamente.

3) La epistemología pedagógica rural es ecológica, no monocultural; integra saber escolar, saber comunitario, saber ancestral y saber experiencial en una trama de conocimientos cuya validez no depende de su origen académico sino de su pertinencia territorial y su capacidad transformadora, efectivamente, no aplica teorías mecánicamente, las convoca cuando la práctica las requiere, las integra con saberes experienciales, las transforma en herramientas situadas. Esta articulación de saberes es ecología epistémica en acción.

4) La Sorge heideggeriana, reinterpretada desde la educación rural, se revela como cuidado integral que excede lo cognitivo para abarcar lo emocional, lo corporal, lo nutricional, lo familiar y lo comunitario. En vista de ello, la calidad educativa rural es inseparable de la Sorge integral; un estudiante que tiene hambre, que llega sin bañar, que carece de materiales, no puede aprender hasta que esas necesidades básicas sean atendidas. Por tanto, la realidad del contexto incluye no solo los contenidos curriculares sino las condiciones de vida de los estudiantes, que la formación docente debe abordar si pretende ser pertinente.

5) Los seis informantes han construido una representación social de la calidad educativa que desafía la racionalidad instrumental de las pruebas estandarizadas. Para ellos, calidad es pertinencia territorial, formación integral del ser, arraigo con proyección, vínculos afectivos y reciprocidad epistémica. Encontrarle sentido es la definición más profunda de calidad educativa que emerge de las voces docentes, no rendimiento en pruebas, no indicadores de gestión, sino sentido existencial, que el estudiante rural sienta que la escuela le ayuda a comprender y transformar la realidad que vive.

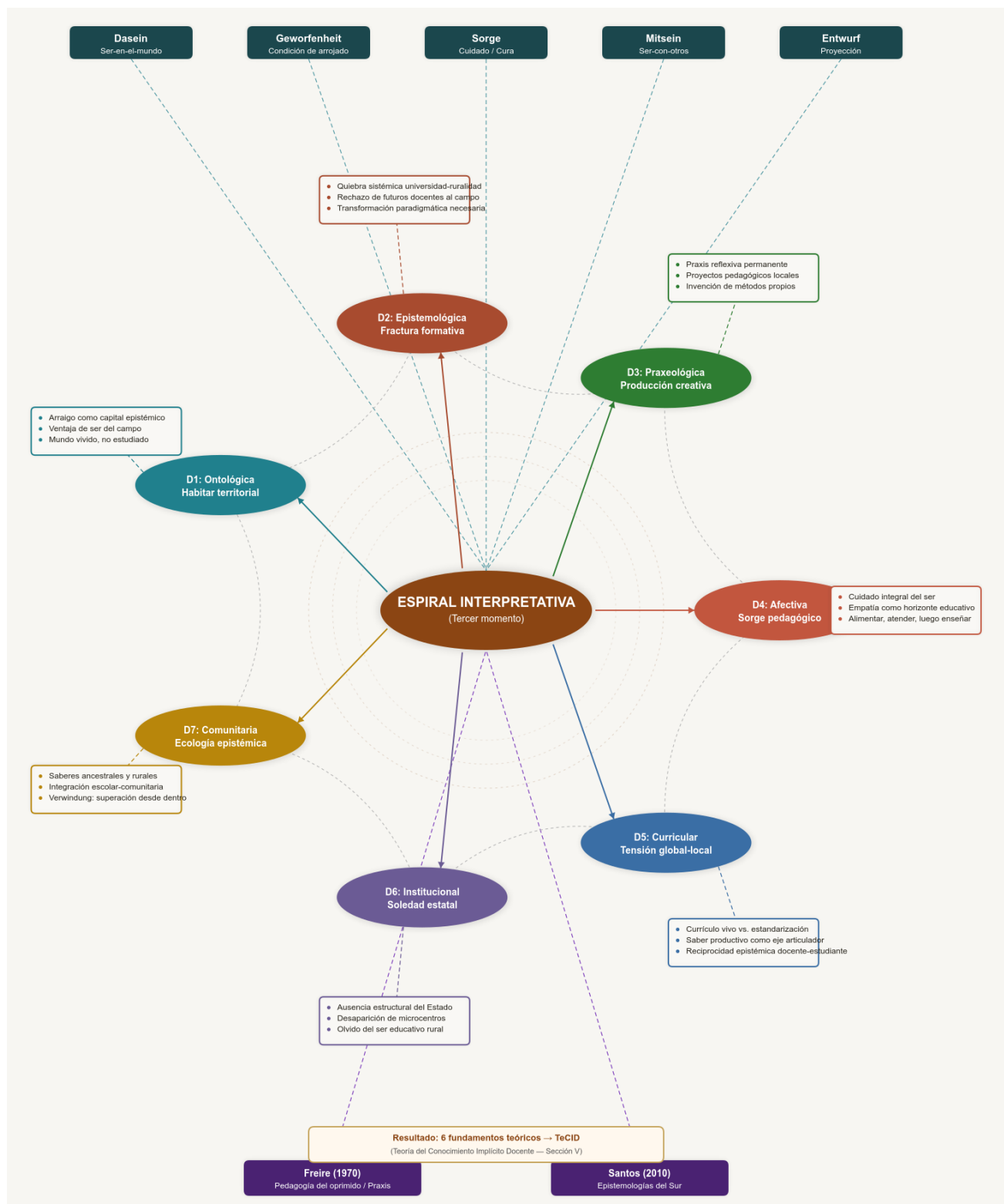
6) El concepto heideggeriano de *Verwindung* designa una superación que transforma desde dentro. Los docentes rurales no niegan su formación universitaria, la superan transformándola en contacto con la realidad rural. No rechazan los estándares nacionales, los adaptan creativamente al territorio. No ignoran las pruebas estandarizadas, las relativizan desde una concepción más amplia de calidad. No desprecian la tecnología, la integran cuando la tienen y la sustituyen creativamente cuando no la tienen.

Este tercer momento hermenéutico ha convertido en apropiación crítica las narrativas docentes y reconoce un saber situado que merece ser sistematizado, valorado e incorporado a las políticas públicas educativas puesto que cada uno de estos relatos es evidencia de producción epistémica desde la ruralidad; cabe resaltar, que el papel del investigador hermenéutico no ha sido inventar estos fundamentos sino hacerlos visibles, articulados, transmisibles, desde la convicción de que el saber de los docentes rurales constituye una episteme legítima que la educación colombiana necesita urgentemente escuchar.

La espiral no concluye aquí, como enseña Heidegger (1953), la comprensión auténtica es siempre temporal, siempre abierta, siempre susceptible de nuevos giros interpretativos. Los fundamentos teóricos aquí propuestos deberán ser contrastados con las políticas educativas vigentes, confrontados con las experiencias de docentes rurales de otros territorios, y, sobre todo, devueltos a los propios informantes para que los validen, los cuestionen y los enriquezcan desde su saber insustituible. Estos fundamentos aspiran a contribuir a esa transformación, no desde el escritorio del investigador sino desde las voces que este ha tenido el privilegio de escuchar; finalmente se presenta la siguiente red que busca orientar el análisis aquí expuesto.

Figura 3

Red de la espiral interpretativa



Fuente: Elaboración propia.

La red semántica de la espiral interpretativa condensa el movimiento analítico de mayor profundidad dentro de la investigación, a diferencia de los dos momentos anteriores, donde el acercamiento a las narrativas docentes partía de anticipaciones (pre-comprensión) o de unidades categoriales procesadas en ATLAS.Ti (comprensión interpretativa), este tercer recorrido se despliega como un retorno al fenómeno con la mirada ya transformada por lo recorrido. Heidegger (1953) concibió ese retorno no como repetición sino como ascenso, por ello el nombre de espiral interpretativo, puesto que quien vuelve a las voces de los informantes después de haberlas categorizado y puesto en tensión con marcos teóricos, descubre capas de significado que permanecían ocultas en las lecturas previas, de ahí que el diagrama adopte la figura de anillos concéntricos alrededor del nodo central, pues cada giro amplía el horizonte de comprensión sin abandonar el punto de origen.

El primer tramo relacional de la red enlaza las dimensiones, ontológica (D1), epistemológica (D2) y praxeológica (D3). La conexión entre ellas obedece a una secuencia que va del ser, al conocer y del conocer, al hacer. La dimensión ontológica establece que el maestro rural no ocupa un espacio geográfico, lo habita, y desde ese habitar configura una ventaja para leer el territorio que la academia, por su naturaleza disciplinar y urbana, difícilmente puede otorgar; sin embargo, esa ventaja pone al descubierto una ruptura de fondo entre el modo en que la universidad concibe la preparación docente y las demandas reales de la escuela rural, donde el primer y el segundo momento señalaban esa distancia como brecha, la espiral la reinterpreta como incompatibilidad paradigmática.

En relación a ello, no basta con incorporar un seminario sobre ruralidad al plan de estudios; lo que se requiere es repensar la matriz misma de la formación, ante esa fractura, D3 muestra la respuesta concreta de los docentes, y es, generar conocimiento nuevo en la praxis cotidiana con proyectos articulados en torno a la panela, laboratorios de análisis de noticias que constituyen evidencia de que el maestro rural opera, sin nombrarlo así, como productor de saber pedagógico. La flecha punteada que recorre D1-D2-D3 traza, por tanto, un arco que va desde la pertenencia al campo hasta la creación de alternativas didácticas propias.

En el corazón de la red se ubica la dimensión afectiva (D4), anclada en el concepto heideggeriano de Sorge. El cuidado funciona aquí como unión entre el arco superior (D1-D2-D3) y el arco inferior (D5-D6-D7). Los informantes describen jornadas que inician alimentando al niño que llega sin desayuno, conteniendo al estudiante que arrastra marcas de violencia doméstica y atendiendo necesidades sanitarias básicas antes de abrir cualquier cuaderno. Este cuidado no es un gesto voluntario ni una tarea adicional al ejercicio pedagógico; en los relatos analizados, aparece como estructura que precede y habilita toda enseñanza, ya que, si el docente no cuida, no puede enseñar; si no atiende al ser integral del estudiante, los contenidos curriculares pierden sentido; de este modo, D4 actúa como condición sin la cual las dimensiones que la rodean carecerían de soporte vital, la producción creativa (D3) necesita un aula donde el estudiante se sienta acogido, y la tensión curricular (D5) solo puede resolverse cuando el maestro antepone las necesidades reales del educando a las exigencias estandarizadas del sistema.

El segundo arco de la red recorre las dimensiones curriculares (D5), institucional (D6) y comunitaria (D7). La tensión entre el currículo oficial homogéneo y las realidades del campo no es meramente administrativa, posee una carga política y epistemológica de primer orden, puesto que quienes diseñan las programaciones nacionales desconocen las dinámicas rurales y, con ello, desvalorizan los saberes que el territorio ofrece. Esa tensión se agrava cuando se observa la dimensión institucional (D6), dado que el Estado exige resultados medidos con instrumentos pensados para contextos urbanos, pero retira los espacios de encuentro entre maestros rurales, como los microcentros, y omite proporcionar equipos interdisciplinarios que acompañen la labor pedagógica. Los docentes nombran esta situación con una claridad que la espiral permite profundizar así: el sistema asigna responsabilidades sin entregar los medios para cumplirlas.

Frente a ese vacío, D7 emerge como respuesta desde la base, la comunidad rural, con sus saberes ancestrales, sus prácticas productivas y su memoria cultural, se convierte en aliada del proceso educativo. Los informantes relatan cómo la agricultura y la ganadería funcionan como dispositivos de aprendizaje donde un solo elemento del entorno integra biología, economía, geografía e historia con una riqueza que ningún texto

escolar puede reproducir. El concepto heideggeriano de *Verwindung*, entendido como una superación que no niega lo anterior, sino que lo transforma desde dentro, los docentes, entonces, no rechazan la formación universitaria ni los lineamientos del ministerio, los resignifican en contacto con la realidad del territorio.

La línea que conecta D7 con D1 cierra el circuito y confirma la naturaleza espiral del proceso con una ecología epistémica de la dimensión comunitaria que nutre y renueva el habitar territorial del primer nodo, de modo que el maestro que integra saberes ancestrales en su práctica, fortalece al mismo tiempo, la raíz ontológica de su identidad pedagógica. Este cierre no es una conclusión estática, en coherencia con la temporalidad abierta que Heidegger (1953) atribuye a toda comprensión auténtica, el diagrama deja abierta la posibilidad de nuevos giros interpretativos cada vez que se retorne a las voces de los informantes con preguntas renovadas.

En la franja inferior de la red confluyen los dos referentes con los que dialoga este tercer momento, por un lado Freire (1970), cuya noción de praxis alimenta las dimensiones D3 y D5 y Santos (2010), cuyas epistemologías del Sur respaldan la legitimidad del saber local frente a las pretensiones universalistas del currículo oficial; el recuadro central inferior sintetiza el destino de todas estas relaciones, seis fundamentos teóricos que convergen en la Teoría del Conocimiento Implícito Docente (TeCID), desarrollada en la Sección V. La red, así leída, no solo evidencia las dimensiones del tercer momento; traza el puente entre las narrativas de los informantes clave y el constructo teórico que aspira a conferirles reconocimiento dentro del campo académico.

SECCIÓN V

CONSTRUCCION TEÓRICA

Teoría del conocimiento implícito docente – TeCID

La investigación educativa en América Latina ha atravesado, durante las últimas décadas, un proceso de interrogación profunda sobre quiénes producen conocimiento pedagógico válido y bajo qué condiciones ese conocimiento adquiere legitimidad institucional. Las universidades, los centros de investigación y los organismos gubernamentales han monopolizado, en gran medida, la producción de saberes que luego se traducen en políticas, currículos y modelos formativos. Sin embargo, esta lógica descendente ha dejado fuera del campo epistémico a quienes habitan cotidianamente los espacios donde la educación sucede, los docentes. La presente sección propone una ruptura con esa tradición al formular la Teoría del Conocimiento Implícito Docente (TeCID), un constructo teórico que emerge del análisis fenomenológico-hermenéutico del instrumento aplicado a seis informantes clave, que busca otorgar estatuto epistémico al saber que los docentes construyen en la intersección entre su formación profesional, su experiencia territorial y su lectura permanente de la calidad educativa.

La TeCID no surge como una proposición abstracta ni como una especulación filosófica desanclada de la realidad, por el contrario, sus fundamentos brotan del diálogo sostenido entre las voces de los informantes clave, los marcos teóricos que han acompañado esta investigación y la reflexión hermenéutica que el círculo de Heidegger ha posibilitado a lo largo de los capítulos anteriores. En ese sentido, esta teoría responde

al tercer objetivo específico de la investigación, “construir fundamentos teóricos que legitimen las representaciones sociales de docentes rurales de cara a la formación profesional en relación con la calidad educativa, convirtiéndolas en parte de la transformación educativa”. Cada fundamento aquí presentado está manifestado desde el encuentro entre la filosofía, la pedagogía crítica, la psicología social y, ante todo, la experiencia vivida de quienes enseñan en condiciones que el sistema educativo colombiano reconoce apenas de manera nominal.

El Conocimiento Implícito Docente puede definirse como el corpus de saberes prácticos, relacionales, contextuales y reflexivos que el docente rural construye mediante su interacción sostenida con el territorio, la comunidad y los actores educativos, y que, a pesar de constituir la base operativa real de la acción pedagógica, permanece sin reconocimiento formal por parte del sistema educativo. Este conocimiento no es anecdótico ni se reduce a un conjunto de momentos didácticos, posee una estructura interna, una lógica de producción y una función social que lo convierten en un saber legítimo con potencial transformador.

La denominación de "implícito" obedece a una doble condición. En primer lugar, se trata de un conocimiento que opera de manera tácita en la práctica cotidiana del docente, sin que necesariamente sea verbalizado ni sistematizado en documentos formales. Los docentes entrevistados no conceptualizan su saber como "teoría"; lo viven, lo aplican, lo ajustan, lo transmiten a colegas y lo heredan como parte de una cultura profesional situada. En segundo lugar, el adjetivo "implícito" señala la condición de invisibilidad institucional de ese saber pues las políticas públicas, los programas de formación y los sistemas de evaluación no contemplan mecanismos para reconocer, documentar ni valorar lo que el docente aprende y produce en el ejercicio de su profesión fuera de los marcos formales de capacitación.

Moscovici (1979) anticipó esta tensión entre el saber formal y el saber práctico al sostener que las representaciones sociales constituyen un conocimiento del sentido común socialmente elaborado y compartido, cuya función es construir una realidad funcional y coherente para los grupos. Las representaciones sociales de los docentes rurales sobre su formación y sobre la calidad educativa operan precisamente en ese nivel, es decir, no son opiniones aisladas sino sistemas organizados de creencias,

valores y prácticas que les permiten interpretar su mundo profesional y actuar en él de manera significativa. La TeCID, entonces, recupera esa noción para sostener que el conocimiento implícito docente es una forma particular de representación social cuyo contenido es pedagógico, cuyo contexto de producción es territorial y cuyo alcance es transformador.

Abric (2001) complementa esta perspectiva al describir la representación social como un conjunto de saberes a propósito de un objeto dado, cuya organización interna le confiere estabilidad y resistencia al cambio. El conocimiento implícito docente funciona con esa misma lógica al poseer un núcleo central compuesto por convicciones profundas sobre lo que significa educar en la ruralidad y que se ajusta a las circunstancias cambiantes del contexto. Cuando un docente decide combinar el método fonético con el método de lectura para enseñar a un niño de nueve años que no sabía leer, no está improvisando, está movilizando un saber que articula su formación disciplinar con su conocimiento del estudiante, su comprensión del contexto familiar y su experiencia acumulada en situaciones similares. Ese saber es implícito porque nadie se lo enseñó en esos términos, pero es profundamente organizado porque responde a una estructura de sentido construida a lo largo de años de práctica reflexiva.

La articulación entre Moscovici (1979) y Abric (2001) que sirve de andamiaje inicial a la TeCID se enriquece cuando se pone en diálogo con la noción heideggeriana de circunspección (*Umsicht*), entendida como la mirada práctica con la que el *Dasein* se orienta entre los útiles del mundo cotidiano sin necesidad de tematizarlos. El docente rural opera, en su jornada habitual, dentro de esa circunspección pedagógica, donde decide la secuencia de actividades en el aula multigrado, dosifica los tiempos según el ánimo del grupo, advierte la inquietud del estudiante que llegó sin desayunar, modifica un ejercicio porque el cuaderno está incompleto, todo ello sin detenerse a justificar teóricamente cada decisión. Esa mirada circunspecta no es ausencia de teoría, es una teoría encarnada en la acción, y constituye el sustrato más íntimo del conocimiento que la TeCID pretende sacar del anonimato epistémico al que ha sido confinado por las lógicas evaluativas dominantes.

Conviene precisar, en este punto, que el conocimiento implícito que la TeCID nombra no equivale a un saber inarticulable ni a una habilidad puramente intuitiva. Su

carácter implícito remite, más bien, a una condición de visibilidad asimétrica donde es plenamente accesible para quien lo ejerce y para la comunidad educativa que se beneficia de él, pero permanece opaco para los dispositivos burocráticos que pretenden registrar la calidad educativa mediante indicadores estandarizados. Esta asimetría no es un defecto del saber docente, es un efecto de las epistemologías hegemónicas que, como advierte Santos (2010), reconocen como conocimiento legítimo únicamente aquello que se ajusta a los protocolos de validación de la academia occidental moderna. La TeCID, al formalizar este saber, no lo despoja de su carácter situado, lo que hace es construir un puente conceptual que permite traducirlo a un lenguaje con el cual el sistema educativo pueda dialogar sin disolver su especificidad.

A esta caracterización se suma una distinción que conviene precisar para evitar reduccionismos. El conocimiento implícito docente, tal como lo plantea esta teoría, no debe confundirse con el conocimiento tácito en el sentido restringido que algunas tradiciones de la gestión organizacional le han atribuido, donde el saber tácito se concibe como un activo individual transferible mediante mentorías o comunidades de práctica. La TeCID se aparta de esa lectura instrumental porque entiende que el saber del maestro rural posee densidad histórica, profundidad afectiva y arraigo territorial irreductibles, lo que lo convierte en una forma de conocimiento que no puede ser desterritorializada sin perder su condición de saber. En consecuencia, cualquier intento de capturar este conocimiento mediante repositorios digitales descontextualizados o protocolos de buenas prácticas estandarizadas resultaría una operación reduccionista que desvirtuaría la naturaleza misma de aquello que se pretende preservar.

El primer fundamento de la TeCID establece que el territorio rural no es únicamente el escenario físico donde ocurre la enseñanza, sino la ubicación epistémica desde la cual el docente produce conocimiento pedagógico. Esta afirmación supera la concepción convencional del contexto como variable externa que condiciona la práctica, para situarlo como fuente constitutiva del saber docente. Para Heidegger (1953) es la base ontológica a través del concepto de Dasein como ser-en-el-mundo. En sí, el docente rural no está simplemente ubicado en un espacio geográfico, sino que habita ese espacio, se relaciona existencialmente con él, y desde esa relación comprende su profesión, a sus estudiantes y a sí mismo. La Geworfenheit (condición de arrojado) que

el filósofo describe como facticidad irreductible del existir adquiere, en el caso del docente rural, una dimensión productiva: haber sido arrojado al territorio no es una limitación que deba superarse, sino un suelo fértil desde el cual germina un tipo de conocimiento que la formación universitaria, por su naturaleza disciplinar y urbana, no puede proporcionar.

Los informantes clave expresaron esta relación con una claridad que desborda cualquier formulación teórica previa. El hecho de ser de la zona rural, de conocer la situación del campo, de haber crecido junto al abuelo campesino, plantea un capital epistémico de primer orden. La TeCID recoge esta noción para afirmar que el territorio rural produce un tipo de saber pedagógico que es irreductible a la formación académica y que debe ser reconocido como conocimiento válido en igualdad de condiciones. Este fundamento tiene implicaciones directas para la formación docente. Si el territorio es matriz epistémica, entonces los programas de licenciatura y los posgrados en educación deben incorporar, como componente curricular obligatorio, experiencias formativas en contextos rurales que no se limiten a visitas puntuales o prácticas de observación, sino que impliquen una inmersión profunda y sostenida en la vida comunitaria.

El segundo fundamento de la TeCID sostiene que el docente rural no aplica conocimiento pedagógico producido en otros contextos, sino que genera conocimiento nuevo a través de una praxis creativa que combina saberes disciplinares, experiencia territorial y sensibilidad comunitaria. Esta producción epistémica ocurre de manera permanente, aunque rara vez es documentada ni reconocida; en este aspecto, Paulo Freire (1970) denominó praxis a la acción reflexiva que transforma la realidad y que, al transformarla, genera saber. Los docentes rurales de Aipe encarnan esta noción con una perfección que invita a repensar la relación entre práctica e investigación, dicho de otra manera, cuando un docente diseña un proyecto pedagógico alrededor de la producción de panela, involucrando consultas, entrevistas y trabajo investigativo con los estudiantes, está operando como un investigador que identifica un problema contextual, lo aborda con herramientas metodológicas y produce un conocimiento escolar que articula lo local con lo disciplinar o cuando otro docente construye un laboratorio de análisis de noticias sin equipos sofisticados ni tecnología digital, está creando un espacio de pensamiento crítico donde los estudiantes aprenden a leer la realidad, a opinar con fundamentos y a

El tercer fundamento de la TeCID establece que existe una brecha epistemológica estructural entre el modelo de formación docente vigente y las demandas reales de la práctica pedagógica rural. Esta brecha no es un accidente ni una deficiencia que pueda resolverse con ajustes curriculares menores, más bien, es una condición constitutiva del sistema educativo colombiano que requiere una transformación paradigmática. En ese sentido, las narrativas de los informantes clave revelaron, en los tres momentos planteados alrededor del círculo hermenéutico, una desconexión profunda entre lo que la universidad enseña y lo que la ruralidad exige. Los docentes expresaron con claridad que la formación recibida estaba "totalmente desfasada de la realidad" y que la pedagogía universitaria "enseña un mundo que no existe en la ruralidad". Cuando futuros docentes de una universidad regional visitaron la institución educativa rural y reaccionaron con rechazo y asombro ante las condiciones del campo, se hizo visible el síntoma más grave de esta brecha, tal es, una formación universitaria que no solo no prepara para la ruralidad, sino que genera un distanciamiento afectivo hacia ella.

El cuarto fundamento de la TeCID sitúa la Sorge (cuidado) heideggeriana como estructura fundamental del ser-docente-rural. Heidegger (1953) identificó la Sorge como la disposición existencial básica del Dasein, entonces, el ser humano es, esencialmente, un ser que cuida, un ser que se ocupa del mundo y de los otros. En el contexto de la docencia rural, este cuidado adquiere dimensiones que trascienden ampliamente el ámbito pedagógico convencional; los informantes clave describieron su práctica como un ejercicio de cuidado integral donde la empatía con el estudiante y con la comunidad constituye el horizonte de toda acción educativa. Esta disposición es una condición estructural que el contexto rural impone y que el docente asume como parte de su identidad profesional.

Este fundamento interpela directamente los sistemas de evaluación docente que reducen la calidad de la enseñanza a indicadores cuantificables y a resultados en pruebas estandarizadas. Si el cuidado es la estructura ontológica de la práctica docente rural, entonces cualquier sistema de evaluación que lo ignore está midiendo unos valores sin razón de ser y con lógicas que desconocen las realidades. Bajo esta idea, la TeCID propone que los instrumentos de evaluación incorporen indicadores de cuidado pedagógico que valoren la capacidad del docente para crear vínculos significativos, para

adaptar su práctica a las necesidades del estudiante y para generar condiciones de permanencia y bienestar en el ámbito escolar.

El quinto fundamento de la TeCID reconoce que el conocimiento implícito docente es una producción comunitaria, con el concepto heideggeriano de *Mitsein* (ser-con-otros) fundamenta esta afirmación, donde el *Dasein* no existe aislado sino en relación constitutiva con los otros. El docente rural es un ser con la comunidad, y su saber pedagógico emerge de esa relación. Por ejemplo, cuando los estudiantes de la Institución Educativa Agropecuaria de Aipe aportan su conocimiento sobre las prácticas agrícolas, cuando las familias comparten sus tradiciones culturales, cuando los líderes comunitarios participan en las decisiones escolares, se está produciendo un saber colectivo que enriquece la práctica docente de maneras que ningún programa de formación individual podría lograr. La TeCID amplía esta noción para proponer que la educación rural auténtica parte del saber de la comunidad, entendida como un ecosistema de conocimientos donde los estudiantes, las familias, los líderes locales y los docentes contribuyen, desde sus experiencias diferenciadas, a la construcción de un saber pedagógico compartido.

Esta coproducción epistémica tiene implicaciones profundas para la política educativa. Si el conocimiento pedagógico rural es comunitario, entonces las decisiones sobre currículo, metodología y evaluación no pueden tomarse exclusivamente en instancias centralizadas ni delegarse únicamente en el docente como agente individual. Se requieren mecanismos institucionales que reconozcan a la comunidad rural como interlocutora legítima en la construcción de la política educativa local, en efecto, las comunidades rurales deben tener voz efectiva en la configuración de la educación que reciben, y el docente rural, por su posición de mediador entre el sistema educativo y el territorio, es el actor privilegiado para facilitar ese diálogo.

El sexto fundamento de la TeCID propone una reconceptualización de la calidad educativa que supere los marcos técnico-instrumentales dominantes. Los docentes rurales de Aipe revelaron, a lo largo del análisis hermenéutico, una comprensión de la calidad radicalmente distinta a la que proponen los sistemas de evaluación estandarizada. Para ellos, la calidad no se mide en puntajes de pruebas censales sino en la pertinencia territorial del currículo, en la formación integral del ser humano, en la

flexibilidad metodológica ante la diversidad, en los vínculos afectivos como condición de aprendizaje y en la educación como proyecto existencial más que como preparación para un examen.

Los docentes rurales saben, por experiencia acumulada, lo que la investigación educativa crítica viene demostrando teóricamente y es que las pruebas estandarizadas reproducen desigualdades al medir con la misma vara contextos radicalmente diferentes, que el aprendizaje significativo requiere conexión con la experiencia vital del estudiante y que la formación integral excede la dimensión puramente cognitiva. Este saber experiencial no está sistematizado en artículos académicos ni publicado en revistas indexadas, pero posee una validez epistémica que la TeCID busca rescatar y formalizar.

El séptimo y último fundamento de la TeCID afirma que el conocimiento implícito docente no es meramente descriptivo ni adaptativo; posee una dimensión proyectiva y transformadora que lo convierte en motor de cambio educativo y social. Heidegger (1953) conceptualizó esta dimensión a través del Entwurf (proyección), la capacidad del Dasein de trascender su situación presente y anticipar posibilidades futuras. Los docentes rurales de Aipe no se limitan a describir las dificultades de su contexto; proyectan transformaciones posibles basadas en su conocimiento profundo de la realidad, por ello, las demandas de los informantes clave sobre una formación docente contextualizada, sobre políticas educativas que reconozcan la especificidad rural y sobre un sistema que valore el saber situado de los maestros constituyen proyecciones fundamentadas, así pues, los docentes conocen las alternativas porque algunos las han vivido, porque las han estudiado en sus programas de posgrado o porque las han experimentado parcialmente en proyectos exitosos.

Gamboa (2022) convocó a "reflexionar la educación rural desde una perspectiva que no atienda a pensar la educación como un derecho, como una acción social reivindicativa con el habitante del campo, como una estadística o como la aplicación de modelos educativos flexibles" (p. 115), sino desde la comprensión profunda de lo que la escolarización significa para las comunidades rurales. La TeCID asume esta convocatoria como horizonte de acción y propone que la transformación educativa rural debe partir del reconocimiento del docente como intelectual de la práctica, como productor de conocimiento y como agente de cambio comunitario.

Los siete fundamentos presentados configuran una arquitectura conceptual que puede sintetizarse en tres dimensiones articuladas. La primera dimensión, ontológica, establece el ser-docente-rural como un modo específico de existencia profesional caracterizado por el habitar territorial, el cuidado integral y la co-existencia comunitaria. Esta dimensión se nutre de los conceptos heideggerianos de Dasein, Sorge y Mitsein, reinterpretados a la luz de la experiencia pedagógica rural colombiana; la segunda dimensión, epistemológica, reconoce al docente rural como productor legítimo de conocimiento pedagógico situado. El saber implícito docente no es una versión empobrecida del saber académico, es un tipo diferente de conocimiento, con su propia lógica de producción, validación y transmisión, por consiguiente, las representaciones sociales que los docentes construyen sobre su formación y sobre la calidad educativa constituyen la expresión organizada de ese saber, y como tal, merecen ser integradas al corpus de conocimiento pedagógico que orienta las decisiones educativas.

La tercera dimensión, política, propone que la legitimación del conocimiento implícito docente es condición necesaria para una transformación educativa genuina en los contextos rurales, lo anterior porque, las políticas públicas, los programas de formación y los sistemas de evaluación deben ser reformulados para incorporar la voz, la experiencia y el saber del docente rural como insumo fundamental. Esta reformulación no puede ser solo parte del discurso educativo que idealiza, debe ser materia de acción para la construcción de nuevas miradas en el ámbito educativo, esto requiere cambios estructurales en la manera como el sistema educativo concibe la relación entre conocimiento académico, conocimiento experiencial y conocimiento comunitario.

La TeCID, en su conjunto, propone un giro epistemológico en la comprensión de la educación rural, no debe ser una lógica donde el conocimiento fluye desde la academia y el Estado hacia el aula, el deber ser, está en una lógica circular donde el conocimiento se produce, circula y se transforma en la interacción permanente entre docentes, comunidades, instituciones formativas y poder legislativo, por consiguiente, este giro no niega el valor del conocimiento académico ni menosprecia la importancia de la formación universitaria, lo que cuestiona es la jerarquía epistémica que subordina el saber experiencial al saber teórico y que niega al docente rural su condición de intelectual de la educación.

La consistencia interna de la TeCID se sostiene sobre tres tensiones productivas que conviene explicitar para evitar lecturas simplificadas del constructo. La primera es la tensión entre singularidad y generalización, donde el saber del maestro rural se produce siempre en condiciones únicas e irrepetibles, ligadas a una vereda específica, a una comunidad concreta, a un grupo de estudiantes con nombre propio, y, sin embargo, ese saber tiene la capacidad de generar regularidades teóricas que iluminan la comprensión de la ruralidad educativa en sentido amplio. La TeCID resuelve esta tensión sin disolverla, al sostener que la generalización pertinente para los contextos rurales no opera por abstracción universal sino por densificación analógica donde cada experiencia singular alumbra otras, las interpela y deja interpelarse por ellas, y de ese intercambio sostenido emerge un horizonte teórico común que no anula las diferencias territoriales, sino que las articula en una trama de sentido.

La segunda tensión enlaza tradición y transformación. Los informantes clave revelaron, en sus narrativas, un profundo respeto por los saberes ancestrales de la comunidad, por las prácticas agrícolas heredadas, por las tradiciones culturales que configuran la identidad campesina, al mismo tiempo, su quehacer pedagógico apunta hacia transformaciones, hacia la generación de competencias que permitan a los estudiantes proyectarse en futuros que la propia comunidad reconoce como deseables. Esta tensión no es contradicción ni dilema irresoluble, es la condición misma desde la cual el docente rural ejerce lo que Freire (1970) llamó educación como acción cultural, donde el saber de la comunidad no es objeto de museo ni obstáculo a superar, sino punto de partida para una proyección que la comunidad protagoniza en lugar de padecer. La TeCID nombra explícitamente esta operación dialógica para distinguirla, por una parte, del conservadurismo nostálgico que romantiza el campo y, por otra, del progresismo modernizador que ve en la ruralidad una etapa atrasada que debe ser superada mediante la urbanización de la conciencia.

La tercera tensión opera entre autonomía y articulación sistémica. El maestro rural ejerce su práctica pedagógica con un grado de autonomía que ningún otro docente del sistema educativo colombiano alcanza, ya que la lejanía de las sedes administrativas, la ausencia de equipos interdisciplinarios y la imposibilidad de aplicar protocolos ajenos al contexto le confieren un margen de decisión amplio sobre lo que sucede en el aula; sin

embargo, esa autonomía no se vive como independencia del sistema sino como sobrecarga estructural que el Estado externaliza hacia el docente sin proveerle las condiciones necesarias para ejercerla con dignidad. La TeCID reconoce este escenario y propone una redefinición de la autonomía profesional docente que no se confunda con abandono institucional, una autonomía con respaldo sería la fórmula adecuada, donde el reconocimiento del saber implícito venga acompañado de transferencias presupuestales, formación pertinente, materiales contextualizados y tiempos remunerados para la sistematización pedagógica. Solo bajo esa condición la autonomía deja de ser eufemismo del desamparo y se convierte en ejercicio genuino de la profesión docente situada.

Figura 4

TEORÍA DEL CONOCIMIENTO IMPLÍCITO DOCENTE (TeCID)

Sección V: Construcción Teórica — Tesis doctoral de Wilder Duban Herrera Torres, UPEL-IPRGR, 2026

DEFINICIÓN DEL CONOCIMIENTO IMPLÍCITO DOCENTE

Corpus de saberes prácticos, relacionales, contextuales y reflexivos que el docente rural construye mediante su interacción sostenida con el territorio, la comunidad y los actores educativos, y que, a pesar de constituir la base operativa real de la acción pedagógica, permanece sin reconocimiento formal por parte del sistema educativo. Posee una estructura interna, una lógica de producción y una función social que lo convierten en un saber legítimo con potencial transformador.

¿POR QUÉ «IMPLÍCITO»? — Doble condición

1) Tácito en la práctica

Opera sin ser verbalizado ni sistematizado en documentos formales. Los docentes no lo conceptualizan como «teoría»; lo viven, lo aplican, lo ajustan y lo transmiten como cultura profesional situada.

2) Invisible institucionalmente

Las políticas públicas, los programas de formación y los sistemas de evaluación no contemplan mecanismos para reconocer, documentar ni valorar lo que el docente aprende y produce fuera de marcos formales.

LOS SIETE FUNDAMENTOS



TRES DIMENSIONES ARTICULADORAS

DIMENSIÓN ONTOLÓGICA

Ser-docente-rural como modo específico de existencia: habitar territorial (Dasein), cuidado integral (Sorge), co-existencia comunitaria (Mitsein).

Fundamentos: F1 · F4 · F5

DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA

El docente rural como productor legítimo de conocimiento pedagógico situado. El saber implícito posee lógica propia de producción, validación y transmisión.

Fundamentos: F2 · F3 · F6

DIMENSIÓN POLÍTICA

Legitimación del saber implícito como condición necesaria para transformación educativa genuina. Políticas, formación y evaluación deben incorporar la voz docente rural.

Fundamentos: F7 + todos

GIRO EPISTEMOLÓGICO PROPUESTO POR LA TeCID

No una lógica descendente (academia/Estado → aula), sino una lógica circular donde el conocimiento se produce, circula y transforma en la interacción permanente entre docentes, comunidades, instituciones formativas y Estado. No niega el saber académico: cuestiona la jerarquía que subordina el saber experiencial al teórico.

Fuente: Elaboración propia

El diagrama que se presenta con esta sección permite observar de manera sintética la estructura interna de la teoría. En la parte superior se enuncia la definición del conocimiento implícito docente, entendido como el corpus de saberes prácticos, relacionales, contextuales y reflexivos que el maestro rural edifica en su contacto permanente con el territorio, la comunidad y los actores educativos, pero que permanece al margen del reconocimiento formal del sistema. A un costado, la doble condición de lo implícito queda expuesta con claridad: se trata de un saber que opera de forma tácita en la cotidianidad profesional del docente, quien no lo verbaliza como teoría, sino que lo

vive, lo aplica y lo transmite; y, al mismo tiempo, de un saber que la institucionalidad educativa desconoce porque carece de mecanismos para documentarlo o valorarlo.

El núcleo del diagrama despliega los siete fundamentos organizados en una secuencia que da cuenta de la lógica interna de la TeCID. Los tres primeros conforman lo que en el análisis hermenéutico se denominó arco superior. El primer fundamento establece que el territorio rural no se reduce a un dato geográfico; constituye, antes bien, la ubicación epistémica desde la cual el docente produce conocimiento pedagógico. En términos heideggerianos, la *Geworfenheit* que el filósofo describe como condición irreductible del existir adquiere, en el caso del maestro rural, una dimensión productiva: haber sido arrojado al campo no limita, sino que abre un horizonte de saber que la formación universitaria, por su vocación disciplinar y urbana, difícilmente alcanza a proporcionar.

El segundo fundamento reconoce que ese docente no se limita a aplicar conocimientos heredados de la academia; genera saberes nuevos mediante una praxis creativa que articula lo disciplinar, lo territorial y lo comunitario. Freire (1970) identificó en la praxis la unidad de acción y reflexión capaz de transformar la realidad, y los informantes clave de esta investigación encarnaron esa noción con proyectos como el de la panela, los laboratorios de análisis de noticias y la combinación de métodos de lectura para atender a un niño de nueve años que aún no dominaba la escritura. Ninguno de esos dispositivos figuraba en un manual ni respondía a una instrucción ministerial; emergieron del saber acumulado en la práctica reflexiva de cada día.

El tercer fundamento desnuda la brecha epistemológica que separa al modelo formativo vigente de las demandas reales de la ruralidad. Los informantes lo expresaron con una franqueza que desborda la categoría analítica: la universidad enseña un mundo que no existe en el campo, y cuando futuros docentes de una institución regional visitaron la escuela rural, su reacción de rechazo evidenció que la fractura no es curricular sino paradigmática. La formación concibe el saber pedagógico como un paquete transferible y homogéneo, cuando la realidad rural exige un conocimiento situado, relacional y en permanente reconfiguración.

En el centro del diagrama se ubica el cuarto fundamento, que funciona como bisagra entre los dos arcos de la estructura. La Sorge heideggeriana, traducida habitualmente como cuidado, se revela en la docencia rural como una disposición existencial que rebasa con creces lo cognitivo: los maestros describen jornadas que comienzan alimentando al niño que llega sin desayuno, conteniendo al estudiante que arrastra marcas de violencia intrafamiliar y acompañando a la familia que desconoce el sentido de la escolarización. Esa dimensión afectiva y corporal del acto educativo no aparece en ningún indicador de desempeño docente, pero constituye el soporte real sobre el cual se erige cualquier posibilidad de aprendizaje en la ruralidad.

El arco inferior del diagrama reúne los fundamentos quinto, sexto y séptimo. El quinto reconoce que el conocimiento implícito docente es una construcción comunitaria. Heidegger (1953) lo anticipó al concebir el Dasein como Mitsein, un ser que existe siempre en relación constitutiva con los otros. En la práctica de Aipe, esa co-existencia se materializa cuando los estudiantes aportan saberes sobre agricultura y ganadería, cuando las familias comparten tradiciones culturales y cuando los líderes comunitarios intervienen en las decisiones escolares. El aula deja de ser un espacio cerrado y se convierte en un nodo donde convergen epistemes diversas cuya validez no depende de su procedencia académica sino de su pertinencia territorial.

El sexto fundamento propone una reconceptualización de la calidad educativa que se aparta de los marcos técnico-instrumentales prevalecientes. Para los docentes rurales de Aipe, calidad no se traduce en puntajes de pruebas censales; adquiere sentido en la pertinencia del currículo con respecto al territorio, en la formación integral del ser humano, en la flexibilidad metodológica frente a la diversidad y en los vínculos afectivos que sostienen la permanencia del estudiante en la escuela. Este saber experiencial, aunque no circula por revistas indexadas, porta una validez epistémica que la TeCID busca rescatar y formalizar.

El séptimo fundamento cierra la arquitectura y, al mismo tiempo, la relanza hacia el punto de partida mediante lo que el diagrama señala como giro espiral. El conocimiento implícito no es estático ni meramente adaptativo; porta una dimensión proyectiva que Heidegger (1953) conceptualizó bajo el término Entwurf: la capacidad del Dasein de

trascender su circunstancia presente y anticipar posibilidades aún no realizadas. Los maestros rurales no se agotan en describir las dificultades de su contexto; proyectan transformaciones concretas fundadas en su dominio profundo de la realidad, y esas proyecciones retroalimentan el primer fundamento porque vuelven a nutrir el habitar territorial desde el cual se reinicia el ciclo de producción de saber.

Debajo de los fundamentos, el diagrama muestra las tres dimensiones en que se articula la teoría. La dimensión ontológica sitúa al ser-docente-rural como un modo particular de existencia profesional donde habitar el territorio, cuidar integralmente y coexistir con la comunidad no son complementos de la labor sino condiciones que la constituyen. La dimensión epistemológica reconoce en ese maestro a un productor legítimo de conocimiento pedagógico situado, un saber con lógica propia de generación, validación y circulación que no puede subordinarse al saber académico porque responde a preguntas que la academia ni siquiera formula. La dimensión política señala que mientras las políticas públicas, los programas de formación y los sistemas de evaluación no incorporen la voz y la experiencia del docente rural como insumo estructurante, toda aspiración de transformación educativa será incompleta.

El cierre del diagrama recoge la tesis central de esta construcción teórica: la TeCID propone un giro epistemológico en la manera como se concibe la educación rural. Donde antes se asumía que el conocimiento fluía en una sola dirección, desde la academia y el Estado hacia el aula, esta teoría plantea una circulación permanente en la que el saber se produce, se comparte y se reconfigura entre docentes, comunidades, instituciones formativas y el poder legislativo. Ese giro no desestima el aporte de la formación universitaria ni menosprecia la investigación educativa formal; lo que interpela es la jerarquía que reduce al maestro rural a ejecutor de diseños ajenos y le niega la condición de intelectual de la educación.

En consecuencia, la TeCID queda formulada como un aporte que trasciende los márgenes de esta investigación. Sus fundamentos convocan a repensar la manera en que se forman los docentes que atenderán la ruralidad, a replantear los instrumentos con los cuales se mide la calidad de su quehacer y a construir mecanismos institucionales que permitan documentar, sistematizar y devolver al campo el saber que allí se genera

con la fuerza de la experiencia cotidiana. La educación rural colombiana ha acumulado, en el ejercicio silencioso de sus maestros, un patrimonio epistémico que esta teoría aspira a hacer visible, articulado y transmisible, para que deje de habitar en la periferia del reconocimiento y se instale en el centro de las decisiones pedagógicas que el país aún le debe al territorio.

Finalmente y para precisar, el paso del enunciado teórico a la incidencia práctica exige que la TeCID identifique con claridad los dispositivos mediante los cuales el conocimiento implícito docente puede circular sin perder su carácter situado. Un primer dispositivo es la narrativa pedagógica documentada, entendida no como informe técnico ni como evaluación de desempeño sino como relato denso donde el docente reconstruye, con voz propia, los procesos vividos en el aula y los criterios que orientaron sus decisiones. Esta narrativa, que en algunas tradiciones latinoamericanas se ha denominado sistematización de experiencias, opera como traducción epistémica donde el saber tácito se vuelve enunciable sin convertirse en abstracción descontextualizada. La TeCID reivindica este dispositivo porque permite que el maestro rural se reconozca a sí mismo como autor de un saber transmisible, y porque ofrece a la academia un material empírico de primera mano que ningún diseño investigativo extractivo podría sustituir.

Un segundo dispositivo opera en la conformación de comunidades epistémicas territoriales, entendidas como espacios de encuentro entre docentes rurales de distintas instituciones donde el intercambio de experiencias no se reduce a actividades de actualización profesional, sino que adquiere el estatuto de producción colectiva de saber. Estas comunidades difieren de las redes formativas tradicionales por su organización horizontal, por su anclaje territorial y por su independencia respecto de los ciclos de capacitación impuestos desde el nivel central; en su interior, la circulación del conocimiento implícito docente sigue una lógica que recuerda al *Mitsein* heideggeriano que se ha trabajado a lo largo de esta investigación, donde el saber emerge de la relación constitutiva entre los maestros que comparten un horizonte común, no de la transferencia unidireccional desde un experto externo hacia un receptor pasivo. La TeCID propone que estas comunidades sean reconocidas y respaldadas institucionalmente como instancias legítimas de producción pedagógica, con tiempos protegidos dentro de la jornada laboral,

con recursos para la documentación y con vías formales para que sus elaboraciones colectivas alimenten la formulación de políticas educativas territoriales.

Un tercer dispositivo, complementario de los anteriores, es la investigación dialógica entre la academia y los maestros rurales, donde la universidad deja de operar como instancia que estudia al docente y pasa a ser interlocutora de un proceso indagatorio del cual el maestro es coautor. Esta modalidad investigativa, que tiene antecedentes en la investigación-acción participativa desarrollada por Fals Borda y en las tradiciones de la educación popular, asume con seriedad la implicación epistémica de la TeCID donde el conocimiento educativo no se produce sobre los docentes sino con ellos. Bajo este principio, las facultades de educación que asuman programas de doctorado y maestría con énfasis en ruralidad deberían replantear sus estructuras curriculares, sus protocolos éticos y sus criterios de evaluación de tesis, de modo que el saber del maestro rural no aparezca únicamente como dato de campo sino como categoría analítica con capacidad de interpelar los marcos teóricos heredados; en otras palabras, la TeCID no se limita a pedir un lugar en la academia para el saber rural, propone una transformación del modo en que la academia produce conocimiento sobre la educación.

Finalmente, conviene anotar que estos tres dispositivos no agotan las posibilidades operativas de la TeCID, son apenas un punto de partida para que las instituciones educativas, las organizaciones magisteriales y los entes territoriales construyan sus propios mecanismos de circulación del conocimiento implícito docente. La fertilidad de esta teoría se medirá, en última instancia, por la capacidad que tenga de generar prácticas concretas de reconocimiento, documentación y proyección política del saber pedagógico rural, prácticas que devuelvan al maestro la condición de intelectual de la educación que el sistema le ha negado y que la propia experiencia de Aipe demuestra, con elocuencia y contundencia, que le pertenece por derecho propio.

CONCLUSIONES

El recorrido investigativo que aquí culmina partió de una inquietud que, si bien reside en el ámbito académico, hunde sus raíces en la cotidianidad de quienes ejercen la docencia en territorios donde la escuela es mucho más que un espacio de instrucción. La problemática central de esta tesis se ubicó en la falta de reconocimiento del saber que los docentes rurales del municipio de Aipe construyen en la intersección entre su formación profesional, su experiencia territorial y su lectura permanente de la calidad educativa. Esa carencia no era solamente institucional o normativa, se trataba de un vacío epistemológico que relegaba al docente rural a la condición de ejecutor de políticas diseñadas desde lógicas ajenas a su realidad, frente a ello, se propuso como objetivo general “generar fundamentos teóricos en las representaciones sociales de estos docentes, de cara a la formación profesional y su incidencia con la calidad educativa”, con el propósito de promover una transformación y reflexión pedagógica desde su práctica y formación.

El primer objetivo específico se orientó a identificar las representaciones sociales presentes en los docentes rurales sobre su formación profesional y la incidencia en la calidad educativa, a partir de un proceso cualitativo de diálogo y autorreflexión. Este propósito se materializó en el primer momento del círculo hermenéutico heideggeriano, la pre-comprensión, donde las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los seis informantes clave permitieron que afloraran seis representaciones sociales con una carga de sentido profunda. La brecha entre la formación universitaria y la realidad del aula rural emergió como la representación más contundente, revelando que los programas de licenciatura forman desde una globalización temática que desconoce las particularidades del territorio. A esta se sumó la formación continua autodirigida como estrategia de supervivencia profesional, pues los docentes reconocieron que su saber no se agota en el título universitario, sino que se reconstruye cada día en el contacto con las necesidades del contexto.

El territorio rural dejó de ser un simple escenario para convertirse en matriz generadora de conocimiento pedagógico, mientras que la familia rural apareció como un actor ambiguo cuya presencia o ausencia permea las dinámicas escolares. Finalmente,

la calidad educativa fue resignificada por los docentes como pertinencia, formación integral y vínculo afectivo, distanciándose de las métricas estandarizadas que el sistema impone. Estas seis representaciones no fueron hallazgos aislados sino estructuras coherentes de sentido que los informantes verbalizaron desde la honestidad de su experiencia.

El segundo objetivo específico buscó interpretar las representaciones sociales de los docentes rurales en cuanto a la formación profesional y su incidencia en la calidad educativa. Este propósito cobró vida en los momentos de comprensión interpretativa y espiral interpretativa del círculo hermenéutico, donde las representaciones identificadas fueron sometidas a un análisis que trascendió la descripción para adentrarse en los significados profundos que las sostienen. La interpretación reveló que la brecha formativa no es un déficit que pueda resolverse con ajustes curriculares menores, sino una fractura epistemológica sistémica en la que la universidad concibe el conocimiento pedagógico como un saber universal transferible, cuando la realidad rural exige un saber situado, relacional y en permanente construcción.

Las categorías analíticas procesadas mediante Atlas.Ti, a saber, influencia formativa con sus códigos de preparación inadecuada y capacitación, calidad educativa con los códigos de adaptación, limitaciones y motivación, y representaciones sociales con el código de nueva formación, dejaron de funcionar como etiquetas clasificatorias para convertirse en dimensiones existenciales del ser docente rural. Este segundo momento permitió comprender que la adaptación curricular no es un procedimiento técnico sino un acto creativo en el que el docente reescribe el currículo desde las condiciones materiales, culturales y humanas de su territorio. Las limitaciones, lejos de ser obstáculos externos, se revelaron como constitutivas del quehacer pedagógico rural, en tanto el docente se forma profesionalmente en la limitación y desde ella despliega una recursividad que genera saber. La motivación, entendida como Sorge heideggeriana, se interpretó como la estructura ontológica del cuidado que impulsa al docente a ocuparse no solo de lo cognitivo sino de lo emocional, lo corporal y lo comunitario.

La espiral interpretativa, como tercer y más profundo momento hermenéutico, condujo a siete dimensiones articuladas que recogieron el habitar territorial, la fractura

formativa, la producción creativa de conocimiento, el cuidado pedagógico integral, la tensión entre lo global y lo local en el currículo, el currículo vivo como construcción comunitaria y la soledad institucional derivada de la ausencia del Estado. Cada una de estas dimensiones fue leída desde los conceptos heideggerianos de Dasein, Geworfenheit, Mitsein y Verwindung, lo cual permitió otorgarle a la experiencia docente una densidad filosófica que la inscribe en un horizonte de comprensión más amplio que el de la mera descripción empírica.

El tercer objetivo específico se propuso construir fundamentos teóricos que legitimen las representaciones sociales de los docentes rurales de cara a la formación profesional en relación con la calidad educativa, convirtiéndolas en parte de la transformación educativa. Este objetivo encontró su realización plena en la formulación de la Teoría del Conocimiento Implícito Docente, denominada TeCID, un constructo que no nació de la especulación abstracta sino del diálogo sostenido entre las voces de los informantes, los marcos teóricos de Heidegger, Moscovici, Abric, Freire y Vygotsky, y la reflexión hermenéutica que atravesó los capítulos precedentes. La TeCID define el conocimiento implícito docente como el corpus de saberes prácticos, relacionales, contextuales y reflexivos que el maestro rural construye en su interacción sostenida con el territorio, la comunidad y los actores educativos, y que, pese a constituir la base operativa real de la acción pedagógica, permanece sin reconocimiento formal por parte del sistema educativo.

Los siete fundamentos que estructuran la TeCID configuran una arquitectura conceptual articulada en tres dimensiones. La dimensión ontológica establece que el ser docente rural es un modo específico de existencia profesional donde el habitar territorial, el cuidado integral y la coexistencia comunitaria no son accesorios de la labor sino condiciones constitutivas de ella. La dimensión epistemológica reconoce al docente rural como productor legítimo de conocimiento pedagógico situado, un saber que no es versión empobrecida del saber académico sino un tipo diferente de conocimiento con su propia lógica de producción, validación y transmisión, cuya pertinencia radica en su capacidad de responder a las exigencias reales del contexto.

La dimensión política propone que la legitimación de este conocimiento es condición necesaria para una transformación educativa genuina, en tanto las políticas públicas, los programas de formación y los sistemas de evaluación deben reformularse para incorporar la voz y la experiencia del maestro rural como insumo fundamental y no como dato anecdótico. La relevancia de la TeCID trasciende los límites de esta investigación en la medida que propone un giro epistemológico en la comprensión de la educación rural colombiana. Donde antes el conocimiento fluía en una sola dirección, desde la academia y el Estado hacia el aula, esta teoría plantea una lógica circular en la que el saber se produce, circula y se transforma en la interacción permanente entre docentes, comunidades, instituciones formativas y el poder legislativo.

Este giro no desestima el valor del conocimiento académico ni resta importancia a la formación universitaria; lo que cuestiona es la jerarquía que subordina el saber experiencial al saber teórico y que niega al maestro rural su condición de intelectual de la educación. La TeCID recupera las representaciones sociales como sistemas organizados de sentido que merecen ser integrados al corpus de conocimiento pedagógico que orienta las decisiones educativas en el país, y propone que la calidad educativa rural sea redefinida desde indicadores que valoren el cuidado pedagógico, la pertinencia territorial, la creatividad metodológica y la capacidad del docente para generar vínculos significativos con los estudiantes y sus familias.

En suma, esta investigación cumplió con los objetivos trazados al transitar desde la identificación de las representaciones sociales hasta su interpretación profunda y, finalmente, hasta la construcción de una teoría que les otorga estatuto epistémico. El camino fenomenológico hermenéutico permitió que las voces de los seis informantes clave no fueran tratadas como simples datos sino como manifestaciones del Dasein educativo rural, portadoras de un saber que la educación colombiana necesita con urgencia reconocer. La TeCID queda dispuesta como un aporte que invita a repensar la formación docente, a replantear los mecanismos de evaluación de la calidad y a abrir espacios donde el conocimiento que nace del territorio sea valorado en igualdad de condiciones con aquel que se produce en las aulas universitarias.

Transformar la educación rural no es tarea que se resuelva con reformas normativas ni con ajustes presupuestales, demanda, ante todo, la voluntad de escuchar a quienes cada día sostienen la escuela desde el compromiso, la creatividad y el arraigo profundo con las comunidades que los acogen. Con esto, concluye un proceso, y se abren las puertas para un camino de acción investigativo cuya esperanza recae en la construcción de nuevas dinámicas de educación rural en y para las comunidades que allí habitan y sostienen necesidades propias y saberes contruidos.

La razón de ser de esta investigación se condensa, en último término, en la urgencia ética y epistémica de otorgar legitimidad pública al saber que el maestro rural construye al margen de los circuitos académicos formales. Negar esa legitimación no es un descuido administrativo subsanable mediante una circular ministerial, es la forma específica que adopta, en el campo educativo colombiano, una operación de exclusión que decide silenciosamente qué conocimientos cuentan como tales y cuáles quedan reducidos a la condición de anécdota o de práctica pintoresca. La TeCID demostró, a partir del análisis fenomenológico de las seis voces que la sostienen, que el docente rural produce un saber con estructura, con coherencia interna, con capacidad explicativa y con eficacia transformadora.

Un saber que articula la disciplina académica recibida con la lectura territorial, el cuidado integral con la creatividad metodológica, la tradición comunitaria con la proyección existencial. Ignorar esa producción epistémica equivale a aceptar que el sistema educativo colombiano siga construyendo sus marcos normativos, sus modelos de evaluación y sus rutas formativas sobre un vacío de información que solo el reconocimiento del saber rural permitiría llenar; legitimarlo, en cambio, significa habilitar una relación nueva entre la academia, el Estado y el territorio donde el maestro deje de ser receptor pasivo de directrices ajenas y se incorpore como interlocutor con voz propia en la definición del rumbo educativo del país.

La urgencia de esta legitimación no responde a un afán reivindicativo de carácter gremial ni a una concesión simbólica que la institucionalidad pueda otorgar como gesto de reparación tardía. Su fundamento es estrictamente epistemológico, en tanto el conocimiento implícito docente, tal como esta tesis lo formuló, posee atributos que

ninguna otra fuente de saber puede aportar al campo de la educación rural, así pues, su densidad histórica acumulada en años de práctica situada, su capacidad de captar matices que las metodologías cuantitativas omiten por construcción, su sensibilidad hacia las dimensiones afectivas y comunitarias que las pruebas estandarizadas declaran irrelevantes, y su carácter proyectivo que anticipa transformaciones desde el conocimiento profundo de las posibilidades reales del territorio.

Privar al sistema educativo de este insumo equivale a sostener decisiones de política pública sobre representaciones empobrecidas de la realidad rural, lo que explica, en buena medida, el patrón histórico de fracaso de los modelos educativos flexibles importados sin diálogo con quienes los aplican. La conclusión es contundente, en lugar de continuar una lógica que pretende corregir al maestro rural mediante capacitaciones diseñadas desde marcos urbanos, conviene invertir el flujo de aprendizaje y permitir que sea el maestro rural quien, desde su Dasein situado, alimente la transformación de las facultades de educación, de los entes territoriales y de las propias instancias legislativas.

En lo concerniente a la formación docente, esta investigación deja sentado que ningún ajuste cosmético al pensum universitario será suficiente mientras persista la asimetría epistémica que ubica al saber académico por encima del saber territorial sin justificación filosófica que respalde dicha jerarquía. La fractura epistemológica identificada en el segundo momento hermenéutico no se corrige añadiendo una asignatura sobre ruralidad ni programando salidas pedagógicas esporádicas a veredas cercanas, ya que requiere una reconfiguración de las matrices formativas donde los saberes producidos por los maestros rurales operen como categorías analíticas con capacidad de interpelar los marcos teóricos heredados de la tradición urbana y eurocéntrica.

Esta reconfiguración exige que las universidades acepten una posición de escucha activa frente al territorio, una apertura que no se agota en investigar sobre el maestro rural sino que se materializa en investigar con él, en construir tesis doctorales que dialoguen con su voz, en publicar coautorías donde el conocimiento implícito quede formalmente atribuido a quien lo produjo y en abrir programas de posgrado donde la

sistematización de la experiencia pedagógica rural sea reconocida como aporte equivalente al de la producción académica convencional.

La incidencia política de la TeCID interpela, además, las arquitecturas legislativas que regulan la profesión docente en Colombia. Mientras los sistemas de evaluación sigan midiendo el quehacer del maestro rural con instrumentos diseñados para realidades urbanas, mientras las matrices de planeación curricular continúen homogenizando contextos heterogéneos bajo el supuesto de un estudiante promedio que no existe en ninguna vereda del país, y mientras los escalafones docentes desconozcan la sistematización de la experiencia como mérito profesional, la fractura epistemológica diagnosticada en esta investigación seguirá reproduciéndose con la misma intensidad que ha mostrado en las últimas décadas. La conclusión política se enuncia con claridad, no basta con reconocer discursivamente al maestro rural como figura central de la educación territorial, hay que dotar ese reconocimiento de mecanismos institucionales concretos que se traduzcan en transferencias presupuestales específicas, en cargas laborales que contemplen tiempos remunerados para la documentación pedagógica, en evaluaciones diferenciadas que valoren la *Sorge* como dimensión profesional y en estructuras de participación donde la voz docente incida en la formulación de los lineamientos que regulan su propia práctica.

Una conclusión adicional, de orden metodológico, atañe a la fertilidad del círculo hermenéutico heideggeriano como herramienta para la investigación educativa en contextos rurales. El recorrido por la pre-comprensión, la comprensión interpretativa y la espiral interpretativa demostró que las narrativas docentes admiten lecturas progresivamente más densas cuando el investigador se permite ser interpelado por ellas en lugar de someterlas a esquemas analíticos preestablecidos; esa disposición reflexiva, lejos de comprometer el rigor del estudio, lo robustece, ya que reconoce la implicación inevitable del investigador en el fenómeno y la convierte en condición de posibilidad de una interpretación honesta. La fenomenología heideggeriana, articulada con las representaciones sociales de Moscovici (1979) y la complementariedad analítica de Abric (2001), ofreció un andamiaje epistémico que permitió tratar las voces de los informantes clave como manifestaciones del *Dasein* educativo rural y no como simples opiniones

sujetas a clasificación. Esta apertura metodológica deja un legado para futuras investigaciones que aborden territorios similares, donde la pretensión de objetividad neutral se sustituye por la búsqueda de una comprensión situada que dignifique tanto al fenómeno estudiado como a quienes lo encarnan.

Finalmente, conviene anotar que el horizonte abierto por esta tesis no se cierra con la formulación de la TeCID, sino que se proyecta hacia agendas de investigación, intervención y política pública que apenas comienzan a delinearse. Quedan por explorar las particularidades del conocimiento implícito en otras ruralidades del país, las posibilidades de aplicar la teoría a contextos urbanos marginalizados donde la asimetría epistémica también opera, las maneras concretas en que las comunidades epistémicas territoriales pueden constituirse y sostenerse en el tiempo, y los mecanismos legislativos específicos que permitan traducir el reconocimiento del saber rural en política pública vinculante. Cada una de estas líneas constituye, por sí misma, un programa investigativo que la academia colombiana está en condiciones de asumir si decide aceptar, con todas sus consecuencias, que el maestro rural no es objeto de estudio sino sujeto epistémico con voz propia y con derechos plenos sobre la producción del conocimiento educativo del país.

RECOMENDACIONES

El proceso investigativo que dio lugar a la Teoría del Conocimiento Implícito Docente (TeCID) abrió un horizonte de comprensión que no se agota en la formulación de sus fundamentos. La TeCID, por su naturaleza situada y por la densidad de las voces que la alimentaron, reclama espacios de aplicación concretos donde sus postulados puedan dialogar con las dinámicas formativas, curriculares y legislativas que rigen la educación colombiana. Las recomendaciones que aquí se presentan nacen de ese reclamo y se dirigen a los actores que tienen incidencia directa en la formación docente, la política educativa y la investigación pedagógica en el país.

En lo que respecta a las instituciones de educación superior que ofertan programas de licenciatura, resulta apremiante que las facultades de educación reconsideren la matriz epistémica sobre la cual diseñan sus planes de estudio. El primer fundamento de la TeCID dejó en evidencia que el territorio rural no opera como simple escenario de la práctica pedagógica sino como fuente constitutiva del saber docente, y esa condición exige que la inmersión territorial deje de tratarse como un componente opcional de las prácticas profesionales. La Ley 115 de 1994, en sus artículos 64 y 65, dispone que el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural ajustado a las particularidades regionales y locales, y que las secretarías de educación orientarán el establecimiento de Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural.

Cabe resaltar que, la distancia entre el mandato normativo y su concreción en los programas universitarios sigue siendo abismal. Se recomienda, en consecuencia, que las licenciaturas incorporen componentes de formación situada en contextos rurales con una duración mínima de un semestre académico, donde el futuro docente no solo observe, sino que habite el territorio, participe en las dinámicas comunitarias y construya saberes pedagógicos desde la experiencia directa con la ruralidad.

En relación con la formación continua de los docentes en ejercicio, el Decreto 1278 de 2002 establece en su artículo 38 que la formación, capacitación y perfeccionamiento de los educadores debe contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y al desarrollo profesional del maestro. Asimismo, el artículo 48 del mismo

estatuto contempla estímulos a la investigación, la innovación y las experiencias significativas en el aula. No obstante, los programas de actualización que el sistema ofrece al docente rural rara vez atienden a las condiciones particulares de su contexto, y las experiencias pedagógicas que este genera en su práctica cotidiana carecen de mecanismos institucionales que las reconozcan como producción de conocimiento válido.

A la luz del segundo y del séptimo fundamento de la TeCID, que identificaron la praxis creativa y la dimensión proyectiva como atributos constitutivos del saber implícito docente, se recomienda que el Ministerio de Educación Nacional diseñe rutas de formación continua diferenciadas para la ruralidad, en las cuales la sistematización de experiencias pedagógicas del docente rural sea reconocida como mérito dentro del escalafón y no como un ejercicio voluntario sin incidencia en la carrera profesional.

La evaluación de desempeño docente constituye otro campo donde la TeCID interpela con fuerza las prácticas vigentes. El cuarto fundamento de la teoría situó la Sorge heideggeriana como estructura ontológica del ser-docente-rural, un cuidado integral que abarca lo emocional, lo corporal, lo nutricional y lo comunitario, y que los informantes clave describieron como condición previa a cualquier posibilidad de aprendizaje. Sin embargo, los instrumentos de evaluación anual que establece el Decreto 1278 de 2002 miden competencias funcionales y comportamentales sin contemplar indicadores de cuidado pedagógico, pertinencia territorial ni vínculo comunitario.

Por tanto, cuando el sistema evalúa con idéntica vara a un docente urbano y a uno que inicia su jornada alimentando al niño que llega sin desayuno, la medición pierde sentido epistémico y se convierte en un ejercicio administrativo que desconoce la complejidad de la práctica rural. Se recomienda que las secretarías de educación y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación incorporen, en los protocolos de evaluación docente rural, criterios que valoren la capacidad del maestro para adaptar el currículo al territorio, para generar condiciones de bienestar en el entorno escolar y para construir vínculos significativos con la comunidad educativa.

En el ámbito de la investigación, la TeCID se ofrece como un marco de referencia para estudios que deseen profundizar en la relación entre saber experiencial y saber

académico en contextos rurales. El tercer fundamento de la teoría identificó una brecha epistemológica estructural entre la formación universitaria y las demandas de la pedagogía rural, y esa brecha aún requiere ser documentada en regiones distintas a la del municipio de Aipe para contrastar su alcance y matices. Se recomienda que los grupos de investigación en educación de las universidades colombianas, particularmente aquellas que cuentan con programas de licenciatura y posgrados en educación rural, retomen los fundamentos de la TeCID como punto de partida para indagaciones que amplíen el horizonte empírico de la teoría, la confronten con realidades diversas del territorio nacional y la enriquezcan con las voces de maestros que ejercen en condiciones geográficas, culturales y socioeconómicas distintas a las del Huila.

Las Escuelas Normales Superiores, que en Colombia constituyen la puerta de entrada a la docencia en educación preescolar y básica primaria, representan un espacio privilegiado para la aplicación de los postulados de la TeCID. Muchos de los normalistas egresados se vinculan directamente a instituciones educativas rurales y lo hacen, con frecuencia, sin haber tenido contacto formativo con las particularidades del contexto donde ejercerán. Se recomienda que los Programas de Formación Complementaria de las Normales Superiores incluyan, dentro de su diseño curricular, módulos dedicados a la epistemología del saber docente rural, a la sistematización de prácticas pedagógicas situadas y al reconocimiento de los saberes ancestrales y comunitarios como componentes válidos del acto educativo. Esa incorporación no solo fortalecería la formación del futuro docente, sino que contribuiría a cerrar, desde la base del sistema, la fractura que la TeCID documentó entre el modelo formativo y la realidad del campo.

Finalmente, se exhorta a que los hallazgos de esta investigación sean devueltos a los propios informantes clave y, a través de ellos, a la comunidad educativa del municipio de Aipe, para que sean los docentes rurales quienes validen, cuestionen y enriquezcan los fundamentos de la TeCID desde su saber insustituible. Una teoría que nació de la escucha no puede completarse sin el retorno a las voces que la hicieron posible, y es en ese acto de reciprocidad epistémica donde radica la posibilidad de que el conocimiento implícito docente transite del silencio a la palabra y de la palabra a la acción transformadora en la educación rural colombiana.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Aguilar, G. (2022). "¿Por qué elijo ser docente? La docencia como parte del proyecto de vida de estudiantes universitarios" (Tesis doctoral, Universidad nacional de La Plata) https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/157218/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Editorial AKAL – España.
- Bauman, Z. (2000) *Modernidad líquida*. Fondo De cultura económica, Argentina.
- Brumat, M. & Baca, C. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad. un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. Educación, Formación e Investigación.
- Coll, C. (2007). *Psicología y currículo*. Paidós, México.
- Crescenza, Giorgio. (2020). "Cultura y escuela en la Edad Media: luces y sombras de problemas educativos." Università degli Studi di Roma Tre. https://www.revistamirabilia.com/sites/default/files/medtrans/pdfs/01._crescenza.pdf
- De Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce, Uruguay.
- Díaz, O. y Gallegos, R. (2002) *Formación y práctica docente en el medio rural*. Plaza y Valdes. Mexico
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles Nueva Antropología, vol. XII, núm. 42, julio, pp. 27-42 Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva
- Gamboa, G. (2022). *Medio siglo de educación rural en Colombia (1950-2015)*. Universidad Santo Tomás.
- Gaviria, M. & Colbert, V. (2017) *Historia de escuela nueva en Colombia*. Fundación escuela nueva volvamos a la gente. Colombia
- Gómez, D. A. & Gómez, J. L. (2022). Representaciones sociales de directivos docentes respecto a educación rural. Revista EDUCACIÓN Y CIENCIA |ISSN 0120-7105 | 2805-6655 (en línea) | Vol. 26 | 2022 | e12986

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/12986/11658

Heidegger, M. (1953). *Ser y tiempo*. Trotta - España

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill interamericana editores.

Lincoln, Y. y, Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Berverly Hills, California: Sage.

Martínez Miguélez, M. (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. *Paradigma*, 27(2), 7–33. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2006.p7-33.id360>

Martínez, A., & Ríos, F. (2006). Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. *Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, (25). Disponible: <https://revistateoriadelarte.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25960>

Ministerio de educación nacional (2013) *sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá DC. Consultado en: http://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-345485_anexo1.pdf?binary_rand=4264

Molina, J (2018). “Sentidos y prácticas en la educación: diálogos entre la formación, la vocación y la práctica docente” (Tesis doctoral, UPEL) Documento en línea. <https://repositorio.utp.edu.co/bitstreams/648e32d2-6180-42e9-91f7-94148fa717ca/download>

Morales, I. (2019). “Praxis del reconocimiento en la formación docente” (Tesis doctoral, Universidad tecnológica de Pereira) Disponible en: <https://repositorio.utp.edu.co/bitstreams/ad4505ed-ee53-42d6-a8a0-7ac84c15ee18/download>

Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa. Disponible: https://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (N. M. G. Finetti, Trad.). Huelmul. (Trabajo original publicado en 1961).

Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz discusiones. Madrid.

- Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). *Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto*. Nodos y Nudos, 6(45), 52-65. doi:10.17227/nyn.vol6.num45-8320
- Parsons, T. (1951). *El Sistema Social*. Alianza Editorial. <https://teoriasuno.files.wordpress.com/2013/08/el-sistema-social-talcott-parsons.pdf>
- Pulgarín, M. (2022). "Interacción familias y escuela a través de la plataforma digital Collage" (Tesis doctoral, Universidad tecnológica de Pereira) <https://repositorio.utp.edu.co/bitstreams/7036ccf8-e6b6-4447-9c79-1bdaf5c57612/download>
- Roa, K. (2018). "La docencia como profesión: factores contextuales y sociales que influyen el desempeño del rol docente" (Tesis doctoral, universidad Pontificia Católica Santiago de Chile) <https://repositorio.uc.cl/dspace/bitstreams/9c5fb8c0-6348-4e43-aaf4-2c57d2e74143/download>
- Sen, A. (1999) *Desarrollo y libertad*. Editorial planeta. Argentina. https://indigenasdelperu.files.wordpress.com/2015/09/desarrollo_y_libertad_-_amartya_sen.pdf
- Soler, J. (2023). *Teoría Habermasiana y Educación Rural Emancipadora*. Editorial UPTC.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. (cuarta edición) Limusa https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso__de_la_investigaci_n_cient_fica_Mario_Tamayo.pdf
- Trujillo Losada, M. F., García Sánchez, D. y Franco, F. (2023). *Formación docente y Calidad de la educación. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 16(1), 99-128. <https://doi.org/10.15332/25005421.7896>
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Universidad de la Salle
- Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial crítica – Barcelona.
- Weber, M., Echavarría, J., Roura Parella, J., Ímaz, E., García Máynez, E., Ferrater Mora, J., Gil-Villegas, F., & Gil Villegas Montiel, F. (2014). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica. <https://www-digitaliapublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/64225>
- Winter C.T. & Hernández R. (2004). *El Rol del Profesor en la Educación Rural*. V Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, San

Felipe. Recuperado de
<https://www.aacademica.org/v.congreso.chileno.de.antropologia/67.pdf>

ANEXO A-1
VALIDACION DE JUICIO POR EXPERTOS



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE JUICIO POR LOS EXPERTOS

21 de agosto de 2025

Estimado Validador:

Me dirijo a usted, en la oportunidad de solicitar su colaboración en la búsqueda de información confiable y precisa para efectuar la recolección y análisis de información en la ejecución de la investigación denominada: **FUNDAMENTOS TEORICOS ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN DOCENTES RURALES DE SU FORMACION PROFESIONAL Y LA INTERRELACION CON LA CALIDAD EDUCATIVA**. El cumplir con esta indagación es requisito indispensable para optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”. Agradecería su apoyo en el sentido de proceder a la revisión íntegra de los instrumentos incluidos, certificando así la eficacia y confiabilidad de la información proporcionada, lo cual contribuiría a la solución del problema planteado en esta investigación.

Reconociendo su colaboración y ayuda aportada.

Atentamente,

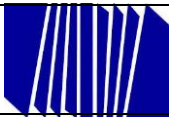
Mag. Wilder Duban Herrera Torres

Anexo:

Objetivos del Estudio

Guion de entrevista a docentes

Formato de Validación

 REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR vicerectorado de investigación y postgrado					
INSTRUMENTO: GUION DE ENTREVISTA					
Datos de la entrevista					
Fecha:	02/09/2025	Hora inicio:	2:00 pm	Hora Final:	2:40 pm
Lugar:	Vereda Praga		Duración:	40 minutos	
Datos del entrevistado					
Nombre:	Andrea Ome Molina				
Cargo:	Docente rural secundaria lengua castellana				
Institución Educativa:	Institución educativa Agropecuaria de Aipe			Sede:	Central
Código/ denominación del entrevistado:	DRSLC1				
Datos del entrevistador					
Nombre:	Wilder Duban Herrera Torres				
Código/ denominación del entrevistado:					
Objetivo General	Generar fundamentos teóricos en las representaciones sociales de docentes rurales del municipio de Aipe – Huila, de cara a la formación profesional y su interrelación con la calidad educativa para que genere una transformación desde su práctica pedagógica e interacción con el contexto.				
Objetivos Específicos	✓ Identificar las representaciones sociales dadas en los docentes rurales sobre su formación profesional y la incidencia en la calidad educativa desde un proceso cualitativo de diálogo y autorreflexión. ✓ Concebir fundamentos teóricos en común entre los docentes involucrados para la legitimación de las representaciones sociales frente la formación profesional y su interrelación con la calidad educativa. ✓ Construir una teoría educativa situada que valide las representaciones sociales de docentes rurales de cara a la formación profesional en relación con la calidad educativa convirtiéndolas en parte de la transformación educativa.				
Categoría N.1 Representaciones sociales sobre la formación profesional					
1. ¿Cómo definiría su formación profesional como docente rural? 2. ¿Qué aspectos de su formación considera más relevantes para su labor en el contexto rural? 3. ¿Qué elementos de su formación siente que han sido insuficientes o poco útiles en su práctica? 4. ¿Cómo ha influido su formación inicial y continua en su manera de entender la educación rural?					
Categoría N.2 Incidencia en la calidad educativa					
5. ¿Cómo cree que su formación profesional impacta en la calidad de la educación que imparte?					

6. ¿Podría compartir una experiencia donde sintió que su formación marcó una diferencia en el aprendizaje de sus estudiantes? 7. ¿Qué brechas identifica entre su formación y las necesidades reales del contexto rural? 8. ¿Cómo adapta o innova en su práctica pedagógica para responder a estas necesidades?
CategoríaN.3 Autorreflexión y diálogo colectivo.
9. ¿Ha participado en espacios de reflexión con otros docentes sobre estos temas? ¿Qué aprendizajes surgieron? 10. ¿Qué aspectos considera que deberían ser priorizados en la formación de docentes rurales, según su experiencia? 11. Si pudiera proponer cambios en los programas de formación docente para el contexto rural, ¿cuáles serían?
CategoríaN.4 Interacción con el contexto rural
12. ¿Cómo influye el entorno rural en su práctica pedagógica y en las expectativas hacia sus estudiantes? 13. ¿Qué desafíos específicos enfrenta como docente rural que no son abordados en su formación? 14. ¿Cómo integra saberes locales a su enseñanza? 15. ¿Qué elementos del contexto rural enriquece su labor docente, y cuáles la limitan?
CategoríaN.5 Transformación educativa desde las representaciones
16. ¿Qué cambios ha implementado en su práctica a partir de reflexionar sobre su rol como docente rural? ¿Qué elementos significativos puede considerar como transformadores sociales en la comunidad rural presente? 17. ¿Qué mensaje les daría a las instituciones formadoras de docentes sobre la realidad rural?

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

1. ¿Considera que el instrumento permite fundamentar las representaciones sociales del docente rural y su relación con la calidad educativa y darle importancia a las mismas a la hora de proponer una transformación educativa?

2. **SI:** _____ **NO** _____

Explique:

3. Los objetivos específicos planteados se ajustan al objetivo general.

SI: _____ **NO** _____

Explique:

4. ¿Es necesario agregar más ítems?

SI _____ NO _____

Explique: Lo subrayado en amarillo es una sugerencia que lo puede consultar con el tutor.

5. ¿Tiene alguna observación que hacer al sistema de categorías?

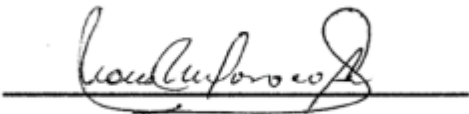
SI _____ **NO** _____

**HOJA DE REGISTRO PARA LA VALIDACIÓN DEL GUION DE ENTREVISTA
DIRIGIDO AL DOCENTE**

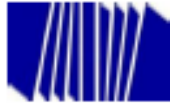
ITEM	CRITERIOS					OBSERVACIÓN
	E	B	M	X	C	
1	x					
2	x					
3	x					
4						Comentario en el texto
5	x					
6	x					
7	x					
8	x					
9						Comentario en el texto
10	x					
11	x					
12	x					
13	x					
14						Comentario en el texto
15						Comentario en el texto
16	x					
17						Comentario en el texto
18	x					

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Con el instrumento a aplicar se consigue los objetivos propuestos, solo de detalle con respecto a conocimiento propio que posean los informantes clave sobre las Representaciones Sociales.

Nombre del Validador	Doctorado	Firma
Nereya Morocoima C.	En Educación	 Dra. Nereya Morocoima

ANEXO A-2
VALIDACION DE JUICIO POR EXPERTOS



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE JUICIO POR LOS EXPERTOS

21 de agosto de 2025

Estimado Validador:

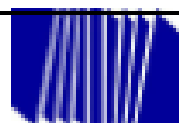
Me dirijo a usted, en la oportunidad de solicitar su colaboración en la búsqueda de información confiable y precisa para efectuar la recolección y análisis de información en la ejecución de la investigación denominada: **FUNDAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN DOCENTES RURALES DE SU FORMACION PROFESIONAL Y LA INTERRELACION CON LA CALIDAD EDUCATIVA**. El cumplir con esta indagación es requisito indispensable para optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". Agradecería su apoyo en el sentido de proceder a la revisión íntegra de los instrumentos incluidos, certificando así la eficacia y confiabilidad de la información proporcionada, lo cual contribuiría a la solución del problema planteado en esta investigación.

Reconociendo su colaboración y ayuda aportada.

Atentamente,

Mag. Wilder Duban Herrera Torres

Anexo:
Objetivos del Estudio
Guion de entrevista a docentes
Formato de Validación



REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
vicerrectorado de investigación y postgrado

**INSTRUMENTO: GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A
DOCENTES**

Datos de la entrevista

Fecha:	02/09/2025	Hora inicio:	2:00 pm	Hora Final:	2:40 pm
Lugar:	Vereda Praga		Duración:	40 minutos	

Datos del entrevistado

Nombre:	Andrea Ome Molina			
Cargo:	Docente rural secundaria lengua castellana			
Institución Educativa:	Institución educativa Agropecuaria de Aipe	Sede:	Central	
Código/ denominación del entrevistado:	DRSLC1			

Datos del entrevistador

Nombre:	Wilder Duban Herrera Torres				
Código/ denominación del entrevistado:					

Objetivo General

Generar fundamentos teóricos en las representaciones sociales de docentes rurales del municipio de Aipe – Huila, de cara a la formación profesional y su interrelación con la calidad educativa para que genere una transformación desde su práctica pedagógica e interacción con el contexto.

Objetivos Específicos

- ✓ Identificar las representaciones sociales dadas en los docentes rurales sobre su formación profesional y la incidencia en la calidad educativa desde un proceso cualitativo de diálogo y autorreflexión.
Revisar si es conveniente mantener la uniformidad en los términos usados (incidencia o interrelación)
- ✓ Concebir fundamentos teóricos en común entre los docentes involucrados para la legitimación de las representaciones sociales frente la formación profesional y su interrelación con la calidad educativa.
Revisar el alcance del verbo, podría ser de utilidad que luego de identificar las RS en los docentes, las interprete o procure su comprensión en cuanto a la formación profesional y calidad educativa.
- ✓ Construir una teoría educativa situada que valide las representaciones sociales de docentes rurales de cara a la formación profesional en relación con la calidad educativa convirtiéndolas en parte de la transformación educativa.

	Examinar lo que propone la teoría educativa situada, por lo general se orientan más hacia el aprendizaje desde lo práctico, entonces ver su aplicabilidad en lo que se pretenden investigar con los docentes. De igual manera, examinar lo que se pretende acerca de validar las RS, algunos autores sugieren que no se validan, sino más bien comprenderlas en función del grupo social estudiado. Puede por ejemplo ver a Castorina (2016) para ahondar en ello https://www.redalyc.org/journal/4835/483551471002/html/ Podría serle de utilidad orientarse con el apoyo de la teoría situada a derivar dimensiones teóricas que ayuden a la comprensión de la manera en que surgen y evolucionan las RS en los docentes
Categoría N.1 Representaciones sociales sobre la formación profesional	
1. ¿Cómo definiría su formación profesional como docente rural? La forma de preguntar puede conllevar a una respuesta corta de poca utilidad a momento de analizar. Podría ser conveniente precizarla más, por ejemplo ¿Cómo fue su formación profesional docente para laborar en zona rural? 2. ¿Qué aspectos de su formación considera más relevantes para su labor en el contexto rural? Precisar formación profesional y labor docente, en las preguntas que así lo requieran. 3. ¿Qué elementos de su formación sienten que han sido insuficientes o poco útiles en su práctica? Podría omitir la expresión sienten que. De igual manera, concentrar la pregunta en un solo aspecto, el que más interese desde los objetivos planteados, debido a que insuficiente y de poca utilidad, probablemente sean distintos en un contexto dado. 4. ¿Cómo ha influido su formación inicial y continua en su manera de entender la educación rural? Revisar los términos utilizados y mantener coherencia a lo largo del instrumento, por ejemplo formación inicial continua y formación profesional	
Categoría N.2 Incidencia en la calidad educativa	
5. ¿Cómo cree que su formación profesional impacta en la calidad de la educación que imparte?	

Preguntar con mayor seguridad, por ejemplo podría ser ¿De qué manera su formación profesional impacta en la calidad de la educación que imparte?

6. ¿Podría compartir una experiencia **donde sintió** que su formación marcó una diferencia en el aprendizaje de sus estudiantes? podría ser, en la que su formación profesional...

7. ¿Qué brechas identifica entre su formación y las necesidades reales del contexto rural?

Formación profesional.

8. ¿**Cómo adapta o innova** en su práctica pedagógica para responder a estas necesidades?

Precisar un solo término.

Categoría N.3 Autorreflexión y diálogo colectivo.

9. ¿**Ha participado** en espacios de reflexión con otros docentes sobre estos temas? ¿**Qué aprendizajes surgieron?**

Procurar redactar una sola pregunta, de pronto que incluya lo más esencial, por ejemplo ¿Qué aprendizajes han surgido en los espacios de reflexión docente sobre formación profesional y la calidad educativa?

10. ¿Qué aspectos considera que deberían ser priorizados en la formación de docentes rurales, según su experiencia?

11. **Si pudiera proponer** cambios en los programas de formación docente para el contexto rural, ¿cuáles serían?

¿Cuáles cambios propondría en los programas de formación docente para el contexto rural?

Categoría N.4 Interacción con el contexto rural

12. ¿Cómo influye el entorno rural en su práctica **pedagógica y en las expectativas** hacia sus estudiantes?

Ver la posibilidad de preguntar un solo aspecto, según lo que se necesite saber conforme a los objetivos (Influencia o expectativas). También podría optar por su práctica pedagógica, y es posible que de las respuestas que ofrezcan los informantes, pueda inferir elementos relacionados con lo que espera de sus estudiantes, es decir, sus expectativas.

13. ¿Qué desafíos específicos enfrenta como docente rural que no son abordados en su formación?

14. ¿Cómo integra saberes locales o comunitarios **en su enseñanza?**

Precisar mejor la pregunta, en el proceso de enseñanza que desarrolla, o en su práctica pedagógica? ¿Cómo integra en su práctica pedagógica los saberes locales o comunitarios durante el proceso de enseñanza? 15. ¿Qué elementos del contexto rural enriquece su labor docente, y cuáles la limitan? Precisar la pregunta, puede mejorar su redacción. Por ejemplo, podría ser: ¿Qué elementos del contexto rural enriquecen o limitan su labor docente?
Categoría N.5 Transformación educativa desde las representaciones
16. ¿Qué cambios ha implementado en su práctica a partir de reflexionar sobre su rol como docente rural? Esta pregunta podría guardar relación con la categoría anterior. 17. ¿Cómo cree que las representaciones de los docentes rurales pueden contribuir a mejorar la educación en su municipio? 18. ¿Qué mensaje les daría a las instituciones formadoras de docentes sobre la realidad rural? Revisar esta categoría, las preguntas que plantea 17 y 18, parecen estar relacionadas con el aporte teórico que usted como investigador debe producir a partir de los insumos que recolecte inherentes a los objetivos 1 y 2, por ello, no es conveniente preguntarle a los docentes sobre ello específicamente. En lo posible procurar reducir la cantidad de preguntas del instrumento, conforme las categorías que establece podría ser menos de 15 (Es cuestión de estilo, no es algo estándar, incluso por lo general se trabaja entre 10 y 12 preguntas las entrevistas).

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

1. ¿Considera que el instrumento permite fundamentar las representaciones sociales del docente rural y su relación con la calidad educativa y darle importancia a las mismas a la hora de proponer una transformación educativa ?

2. SI: X NO

Explique:

3. Los objetivos específicos planteados se ajustan al objetivo general.

SI: NO

Explique: Si guardan relación, pero es posible que se necesite revisar algunos de los elementos sugeridos al respecto.

¿Es necesario agregar más ítems?

SI NO X

Explique: Por el contrario considero conveniente reducir la cantidad de preguntas

4. ¿Tiene alguna observación que hacer al sistema de categorías?

SI X NO

Explique: La quinta categoría podría omitirse

**HOJA DE REGISTRO PARA LA VALIDACIÓN DEL GUION DE
ENTREVISTA DIRIGIDO AL DOCENTE**

ITEM	CRITERIOS					OBSERVACIÓN
	E	B	M	X	C	
1			X			Sugerencias incorporadas.
2			X			Sugerencias incorporadas.
3			X			Sugerencias incorporadas.
4			X			Sugerencias incorporadas.
5			X			Sugerencias incorporadas.
6			X			Sugerencias incorporadas.
7		X				
8			X			Sugerencias incorporadas.
9			X			Sugerencias incorporadas.
10		X				
11			X			Sugerencias incorporadas.
12			X			Sugerencias incorporadas.
13		X				
14			X			Sugerencias incorporadas.
15			X			Sugerencias incorporadas.
16		X				
17				X		Sugerencias incorporadas.
18				X		Sugerencias incorporadas.

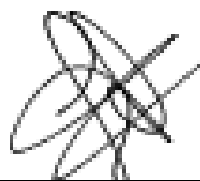
E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Nombre del Validador	Doctorado	Firma
Luis E. Torres	En educación.	

Constancia de Valoración de Instrumento

Quien suscribe, Luis E. Torres con título de Doctor en Educación, a través del presente manifiesto que he valorado el instrumento Guion de entrevista dirigido docentes diseñado por el doctorando Wilder Duban Herrera Torres, estudiante del Doctorado, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio", como parte del Proyecto de Tesis Doctoral titulado Fundamentos teóricos acerca de las representaciones sociales en docentes rurales de su formación profesional y la interrelación con la calidad educativa. La revisión se realizó bajo los criterios de pertinencia, redacción y adecuación y coherencia para la investigación. Finalmente, se describen sugerencias incorporadas en las preguntas del instrumento revisado, a objeto que se consideren antes de su aplicación. De igual manera, se sugiere la incorporación de una segunda técnica complementaria con su respectivo instrumento para la recolección de la información que permita su contrastación acorde al método seleccionado.

En Rubio, a los 23 días del mes de agosto del 2025.

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke, positioned above a solid horizontal line.

(Firma)

ANEXO A-3

CONSENTIMIENTO INFORMADO



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

COMITÉ DE ÉTICA CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

1. Título tentativo de la investigación:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN DOCENTES RURALES DE SU FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA INCIDENCIA CON LA CALIDAD EDUCATIVA.

2. Propósito de la investigación:

Generar fundamentos teóricos de las representaciones sociales de docentes rurales del municipio de Aipe – Huila, de cara a la formación profesional y su incidencia en la calidad educativa para que genere una transformación desde su práctica pedagógica e interacción con el contexto.

3. Responsable de investigación: Mg. Wilder Duban Herrera Torres

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Praga – Aipe / Agosto – Noviembre del 2025

5. Duración de la investigación: 4 meses

6. Condiciones de la participación: Contar con disponibilidad de tiempo, aportar todas las experiencias y percepciones desde su experiencia como docente rural.

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/ beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad de participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación

C.C.: 1075260612

Correo electrónico: dutoher0318@gmail.com

Contacto celular: 3138728399

Firma del informante clave

CC: 40.413.946

Correo: rgpulga@gmail.com

Celular: 3118814333

Lugar y Fecha: Praga – Aipe
08 / Septiembre / 2025

ANEXO A-4

CONSENTIMIENTO INFORMADO



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

COMITÉ DE ÉTICA CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

1. Título tentativo de la investigación:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN DOCENTES RURALES DE SU FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA INCIDENCIA CON LA CALIDAD EDUCATIVA.

2. Propósito de la investigación:

Generar fundamentos teóricos de las representaciones sociales de docentes rurales del municipio de Aipe – Huila, de cara a la formación profesional y su incidencia en la calidad educativa para que genere una transformación desde su práctica pedagógica e interacción con el contexto.

3. Responsable de investigación: Mg. Wilder Duban Herrera Torres

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Praga – Aipe / Agosto – Noviembre del 2025

5. Duración de la investigación: 4 meses

6. Condiciones de la participación: Contar con disponibilidad de tiempo, aportar todas las experiencias y percepciones desde su experiencia como docente rural.

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/ beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad de participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación

C.C.: 1075260612

Correo electrónico: dutoher0318@gmail.com

Contacto celular: 3138728399

Firma del informante clave

CC: 36182528

Correo: maribroper@gmail.com

Celular: 3124281329

Lugar y Fecha: Praga – Aipe

08 / Septiembre / 2025

ANEXO A-5

CONSENTIMIENTO INFORMADO



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

COMITÉ DE ÉTICA CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

1. Título tentativo de la investigación:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN DOCENTES RURALES DE SU FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA INCIDENCIA CON LA CALIDAD EDUCATIVA.

2. Propósito de la investigación:

Generar fundamentos teóricos de las representaciones sociales de docentes rurales del municipio de Aipe – Huila, de cara a la formación profesional y su incidencia en la calidad educativa para que genere una transformación desde su práctica pedagógica e interacción con el contexto.

3. Responsable de investigación: Mg. Wilder Duban Herrera Torres

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Praga – Aipe / Agosto – Noviembre del 2025

5. Duración de la investigación: 4 meses

6. Condiciones de la participación: Contar con disponibilidad de tiempo, aportar todas las experiencias y percepciones desde su experiencia como docente rural.

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/ beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad de participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación

Firma del informante clave

C.C.: 1075260612

Correo electrónico: dutoher0318@gmail.com

Contacto celular: 3138728399

CC: 55. 169. 033

Correo: kmencha13@gmail.com

Celular: 314 373 4424

Lugar y Fecha: Praga – Aipe

09 / septiembre / 2025

ANEXO A-6

CONSENTIMIENTO INFORMADO



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

COMITÉ DE ÉTICA CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

1. Título tentativo de la investigación:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN DOCENTES RURALES DE SU FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA INCIDENCIA CON LA CALIDAD EDUCATIVA.

2. Propósito de la investigación:

Generar fundamentos teóricos de las representaciones sociales de docentes rurales del municipio de Aipe – Huila, de cara a la formación profesional y su incidencia en la calidad educativa para que genere una transformación desde su práctica pedagógica e interacción con el contexto.

3. Responsable de investigación: Mg. Wilder Duban Herrera Torres

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Praga – Aipe / Agosto – Noviembre del 2025

5. Duración de la investigación: 4 meses

6. Condiciones de la participación: Contar con disponibilidad de tiempo, aportar todas las experiencias y percepciones desde su experiencia como docente rural.

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/ beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad de participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación

Firma del informante clave

C.C.: 1075260612

Correo electrónico: dutoher0318@gmail.com

Contacto celular: 3138728399

CC: 93392784

Correo: mzagataaiperural@gmail.com

Celular: 3214198410

Lugar y Fecha: Praga – Aipe
09 / Septiembre 2025

ANEXO A-7

CONSENTIMIENTO INFORMADO



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

COMITÉ DE ÉTICA CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

1. Título tentativo de la investigación:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN DOCENTES RURALES DE SU FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA INCIDENCIA CON LA CALIDAD EDUCATIVA.

2. Propósito de la investigación:

Generar fundamentos teóricos de las representaciones sociales de docentes rurales del municipio de Aipe – Huila, de cara a la formación profesional y su incidencia en la calidad educativa para que genere una transformación desde su práctica pedagógica e interacción con el contexto.

3. Responsable de investigación: Mg. Wilder Duban Herrera Torres

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Praga – Aipe / Agosto – Noviembre del 2025

5. Duración de la investigación: 4 meses

6. Condiciones de la participación: Contar con disponibilidad de tiempo, aportar todas las experiencias y percepciones desde su experiencia como docente rural.

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/ beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad de participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación

Firma del informante clave

C.C.: 1075260612

Correo electrónico: dutoher0318@gmail.com

Contacto celular: 3138728399

CC: 26-445-483

Correo: anyipupo@gmail.com

Celular: 3208442814

Lugar y Fecha: Praga / Aipe
10 - Septiembre - 2025

ANEXO A-8

CONSENTIMIENTO INFORMADO



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

COMITÉ DE ÉTICA CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

1. Título tentativo de la investigación:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN DOCENTES RURALES DE SU FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA INCIDENCIA CON LA CALIDAD EDUCATIVA.

2. Propósito de la investigación:

Generar fundamentos teóricos de las representaciones sociales de docentes rurales del municipio de Aipe – Huila, de cara a la formación profesional y su incidencia en la calidad educativa para que genere una transformación desde su práctica pedagógica e interacción con el contexto.

3. Responsable de investigación: Mg. Wilder Duban Herrera Torres

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Praga – Aipe / Agosto – Noviembre del 2025

5. Duración de la investigación: 4 meses

6. Condiciones de la participación: Contar con disponibilidad de tiempo, aportar todas las experiencias y percepciones desde su experiencia como docente rural.

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/ beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad de participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación

C.C.: 1075260612

Correo electrónico: dutoher0318@gmail.com

Contacto celular: 3138728399

Firma del informante clave

CC: 1122.782.859

Correo: diya.200688@gmail.com

Celular: 3209626383

Lugar y Fecha: Praga / Aipe
10 septiembre 2025

CURRICULUM VITAE

Wilder Duban Herrera Torres, autor de la tesis doctoral es un docente e investigador en el ámbito educativo. Graduado como Normalista Superior, cuenta con una Licenciatura en Lengua Castellana y una Maestría en Educación. Su trayectoria profesional se ha consolidado principalmente en el contexto de la educación rural y primaria, donde enfoca su práctica pedagógica hacia una enseñanza contextualizada, funcional y orientada al desarrollo autonómico y el bienestar integral de los estudiantes.

Doctor Sergio Jair Villarruel Chacón, tutor. - Prof. En Educación Agropecuaria - Ing en Producción Animal. Especialista en Educación Rural - Magister en Gerencia Educacional - Dr. En Educación - PhD en Investigación Social. Docente en la Categoría Titular de la universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Actualmente: jefe del Departamento de Agroindustrial.