

**Práctica pedagógica en región: las formas de lo escolar en cinco instituciones rurales
de Colombia**

**Alarcón Ochoa Natalia
Barragán Álzate Laura Verónica
Blandón García Michell Dayana
Monroy Urueña Nicolás Steven
Rojas Chipatecua Cristian David**

Trabajo de grado para optar al título de Pedagogos

**Tutora de Trabajo de Grado
Yeimy Cárdenas Palermo**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Programa de Pedagogía
Bogotá D.C
2024**

Agradecimientos

Agradecemos profundamente a la Universidad Pedagógica Nacional y al Programa de Pedagogía por brindarnos la oportunidad de formarnos como pedagogos, también a los docentes que con su dedicación y formación han inspirado nuestro desarrollo académico y profesional.

Agradecemos a nuestra tutora Yeimy Cárdenas Palermo, quien con paciencia, dedicación y esfuerzo acompañó un trabajo de grado en grupo, que refleja nuestras experiencias en diferentes escuelas del país y una perspectiva crítica y reflexiva sobre la educación.

La tutoría de la profesora Yeimy nos ha permitido crecer no solo como profesionales, sino también como personas. Su apoyo y orientación han sido constantes a lo largo de todo el proceso, y su capacidad para motivarnos y hacer que nos esforzamos al máximo ha sido invaluable. Le agradecemos profundamente por su compromiso y dedicación a nuestra formación académica y profesional. Su legado en nuestras vidas será recordado siempre con gratitud y aprecio.

Extendemos nuestro agradecimiento al Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0 del Ministerio de Educación Nacional, a quienes nos acompañaron en este proceso de formación, a las instituciones educativas donde realizamos nuestras prácticas por abrirnos sus puertas y permitirnos formar parte de sus comunidades. Agradecemos de manera muy especial a las personas que nos acogieron con generosidad, que nos compartieron sus saberes y permitieron que las experiencias fueran significativas.

Finalmente, reconocemos que este logro refleja un trabajo y entrega tanto de nosotros como de nuestras familias, por tanto, a ellos agradecemos por el apoyo, amor y respaldo a nuestro desarrollo profesional y personal.

Este trabajo refleja el esfuerzo conjunto de todos los que creyeron en nosotros, de quienes nos alentaron, corrigieron y acompañaron. A todos gracias por ser parte de nuestro proceso de formación.

CONTENIDO

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN REGIÓN: PROGRAMA DE TUTORÍAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN INTEGRAL (PTAFI 3.0) - MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL..... 10

1.1. LAS INSTITUCIONES, SUS TERRITORIOS Y SUS PARTICULARIDADES: COORDENADAS PARA EL ANÁLISIS	14
INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR SANTA TERESITA, SOPETRÁN, ANTIOQUIA	16
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE BERNARDA, CIÉNAGA DE ORO, CÓRDOBA	19
INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL MARÍA AUXILIADORA DE CUESTECITAS, ALBANIA, LA GUAJIRA	21
INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR FABIO LOZANO TORRIJOS, FALAN, TOLIMA.....	24
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA INMACULADA, FLANDES, TOLIMA.....	25
1.2.¿QUÉ ACTIVIDADES SE DESARROLLARON EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COMO PARTE DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS?	27
1.3. ¿QUÉ METODOLOGÍAS SE EMPLEARON PARA SISTEMATIZAR, DOCUMENTAR Y ANALIZAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS?	31
1.4.¿QUÉ REFLEXIONES SURGIERON EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA ACERCA DE LA ESCUELA? ¿QUÉ COMPRENSIONES SE PROFUNDIZARON SOBRE LA ESCUELA RURAL? ¿CÓMO POTENCIAR UN ANÁLISIS PEDAGÓGICO EN CLAVE DE RECONOCIMIENTO DE LA ESCUELA RURAL Y LO ESCOLAR?	32

CAPÍTULO II. LA ESCUELA RURAL Y EL MAESTRO: APROXIMACIONES TEÓRICAS.... 36

2.1 ESCUELA COMO INSTITUCIÓN Y FORMAS DE LO ESCOLAR	36
2.2. TENSIONES Y OPORTUNIDADES DEL MAESTRO EN LA EDUCACIÓN RURAL	41

CAPÍTULO III. LA ESCUELA ANALIZADA COMO ESCUELA: REPENSAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CINCO INSTITUCIONES RURALES.....49

ANÁLISIS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SANTA TERESITA.....	50
ANÁLISIS INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE BERNARDA DE CIÉNAGA DE ORO	63

ANÁLISIS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL MARÍA AUXILIADORA DE CUESTECITAS.....	72
ANÁLISIS ESCUELA NORMAL SUPERIOR FABIO LOZANO TORRIJOS.....	79
ANÁLISIS INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA INMACULADA	85
PRÁCTICA PEDAGÓGICA, OTRAS FORMAS DE SER ESCUELA.....	91
<u>CAPÍTULO IV. APRENDIZAJE EN EL CAMPO PROFESIONAL DEL PEDAGOGO.....</u>	93
<u>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</u>	98
CONCLUSIONES.....	98
RECOMENDACIONES.....	99
RECOMENDACIONES PARA EL PROGRAMA DE TUTORÍAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN INTEGRAL (PTAFI 3.0) DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL	100
RECOMENDACIONES PARA LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- PROGRAMA DE PEDAGOGÍA....	101
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	103
ANEXOS.....	106

Resumen

Desde la reflexión sobre la escuela rural en Colombia, el maestro, la precariedad, y el lugar del pedagogo en las escuelas rurales, este trabajo de grado de cinco estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional del Programa de pedagogía, reúne sus experiencias de la pasantía en el Programa PTAFI 3.0 del Ministerio de Educación Nacional.

A través de cinco capítulos, se analiza la escuela rural como un espacio clave para la formación y socialización de niños y jóvenes. Se destaca cómo los docentes y la comunidad enfrentan diferentes limitaciones y retos, convirtiendo la precariedad en oportunidades para repensar la enseñanza y las formas de ser escuela, apoyándose en la idea de precariedad de la escuela de Inés Dussel y en aportes teóricos sobre la escuela, el maestros y las formas de lo escolar de autores como Philippe Meirieu, Elsie Rockwell y Olga Ávila.

El informe muestra cómo la experiencia en contextos rurales permite a los practicantes desarrollar competencias críticas y reflexivas, integrando teoría y práctica, reconociendo la escuela rural como un espacio de acción profesional para el pedagogo.

Finalmente, se subraya la importancia de la educación rural dentro del programa de pedagogía, y se ofrecen recomendaciones para mejorar el acompañamiento de los practicantes en el programa PTAFI 3.0, fortaleciendo la conexión entre formación profesional, prácticas pedagógicas y las necesidades específicas de las escuelas en las comunidades rurales.

Introducción

El presente documento constituye el trabajo de grado para optar al título de pedagogo. Es un informe de la pasantía realizada por cinco estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, desarrollada en la práctica pedagógica en diferentes regiones del país, en el marco de la convocatoria del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0), liderado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Este programa del Ministerio se orienta a fortalecer la educación en las distintas regiones rurales del país mediante la intervención de practicantes de diferentes áreas, en este caso, pedagogos en formación.

Una de las características distintivas de este informe es que está construido a varias voces. La diversidad de experiencias y perspectivas recogidas refleja no solo el trabajo en equipo, sino también la multiplicidad de enfoques y matices que los diferentes practicantes aportan a lo largo de su pasantía en las escuelas. Este enfoque narrativo colectivo enriquece el contenido del documento y crea una relación multidimensional en el que el lector puede adentrarse en las distintas realidades de las escuelas rurales, tal como fueron vividas y comprendidas por los futuros pedagogos. Además, esta forma de construcción del informe resalta la importancia de reconocer y valorar los diferentes puntos de vista en la educación, contribuyendo a un análisis más complejo y detallado de las situaciones educativas rurales.

El informe se estructura en cinco capítulos, los cuales ofrecen un análisis sobre la escuela rural, la práctica docente y cómo esta posibilita la innovación pedagógica para conservar la escuela. Estos capítulos no solo exploran las condiciones educativas en áreas rurales, sino que también invitan a reflexionar sobre otras formas de entender lo escolar, el rol del pedagogo y del docente en contextos rurales. De esta manera, surge la necesidad de adaptar las prácticas educativas a las realidades particulares de las regiones, donde las limitaciones de recursos se presentan como desafíos que, lejos de ser obstáculos insuperables, pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje y transformación.

En el primer capítulo, se contextualiza las prácticas realizadas en el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN); se aborda la caracterización de cada institución, con datos sociodemográficos y características institucionales; se describen las actividades desarrolladas por los practicantes, desde los lineamientos del PTAFI 3.0; se enuncia la metodología utilizada por los practicantes,

basada en los diarios de campo, material audiovisual e informes entregados al MEN; y, por último, la problematización de la precarización de la enseñanza en las escuelas rurales.

En el segundo capítulo, se fundamenta teóricamente la problematización a partir de autores como Philippe Meirieu, Inés Dussel, Elsie Rockwell y Olga Ávila, que describen la escuela rural y las formas de lo escolar, la práctica docente, y las posibilidades que surgen cuando la escasez de recursos se entiende como un motor de creatividad y adaptación pedagógica

El tercer capítulo ofrece un análisis detallado de las experiencias pedagógicas de los practicantes en las escuelas rurales. A través del relato de las actividades desarrolladas y de las reflexiones en torno al concepto de precarización sustentado desde los referentes teóricos, se presenta un panorama en el que la “escasez” se puede entender como oportunidad desde la creación y uso de nuevas estrategias. Los coautores sostienen que la precariedad puede ser vista como una oportunidad para replantear las formas tradicionales de enseñanza, promoviendo una educación más flexible, adaptada y cercana a las realidades de las comunidades rurales.

En el cuarto capítulo, se explora el aprendizaje en el campo profesional del pedagogo, entendiendo este proceso como una construcción compleja que se enriquece de la formación teórica, la práctica y la experiencia directa en diversos contextos educativos. A través de este enfoque, el pedagogo desarrolla competencias críticas y reflexivas que le permiten integrar teoría y práctica, adaptándose a contextos educativos tan variados como el rural y el urbano, y cumpliendo así con su papel de transformar positivamente la educación en el país. En Colombia, un país caracterizado por su amplia diversidad cultural y geográfica, el rol del pedagogo trasciende la simple transmisión de conocimientos para posicionarse como un agente de cambio que influye en la creación de entornos educativos inclusivos y significativos.

Finalmente, en el quinto capítulo se evidencian las conclusiones y recomendaciones. En el apartado de conclusiones, se resalta el papel fundamental de la escuela rural como espacio de aprendizaje y socialización, donde la comunidad se involucra activamente para enfrentar los desafíos como las limitaciones estructurales y de recursos. Asimismo, se reconocen las oportunidades que la educación rural ofrece a los futuros pedagogos, quienes desarrollan habilidades de resiliencia y adaptabilidad.

Las recomendaciones, por su parte, se centran en propuestas para optimizar el acompañamiento y preparación de los practicantes, tanto en el programa PTAFI 3.0 del Ministerio de Educación Nacional como en la Universidad Pedagógica Nacional. Estas sugerencias buscan

mejorar la calidad de las prácticas, promoviendo una conexión más estrecha entre los practicantes y el contexto rural, e impulsando la integración de enfoques que valoren la diversidad cultural y los desafíos específicos de estas comunidades.

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN REGIÓN: PROGRAMA DE TUTORÍAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN INTEGRAL (PTAFI 3.0) - MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Desde el año 2023 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), se propuso aportar al fortalecimiento de las escuelas rurales del país, como una vía para contribuir a la consolidación de la paz y la democracia. En ese año, se implementó el proyecto “Viva la escuela”, para reducir los rezagos del aprendizaje y los problemas emocionales que dejó la pandemia. Se asumió como estrategia llevar normalistas, estudiantes de licenciatura y de profesiones afines a la educación, como voluntarios que contribuyeran al desarrollo de *Actuaciones Educativas de Éxito*. Este voluntariado, fue asumido por las instituciones formadoras de maestros, universidades y escuelas normales como una práctica pedagógica, con intensidad de tres meses, de tiempo completo en escuelas rurales. Para instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, fue la primera vez que se podían llevar estudiantes practicantes a diferentes regiones del país en condiciones adecuadas, no solo por el respaldo del MEN y los gobiernos locales, sino también, porque los estudiantes recibieron un apoyo económico mensual para su manutención.

En el año 2024, el programa fue ajustado y pasó a denominarse “Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral” (PTAFI 3.0). Se orientó a movilizar a jóvenes estudiantes universitarios y normalistas superiores de último año apoyando de tiempo completo los procesos educativos en escuelas rurales en el marco de sus prácticas profesionales; impulsar la formación integral, la alfabetización y el desarrollo de los centros de interés, destinados a aumentar y desarrollar las oportunidades de aprendizaje de estudiantes principalmente de básica primaria, mediante transformación curricular y fortalecimiento pedagógico, incorporando el arte, la cultura, el deporte, la actividad física, la ciencia, el pensamiento histórico, la tecnología, la innovación y la educación ciudadana¹ para la reconciliación, el antirracismo, el cambio climático y socioemocional (Ministerio de Educación Nacional, 2023).

En este marco, los coautores de este trabajo de grado realizaron sus pasantías, en el primer semestre de 2024 en las siguientes escuelas: Institución Educativa Normal Superior Santa Teresita,

¹ La educación ciudadana¹ para la reconciliación, el antirracismo, el cambio climático y socioemocional, es una línea de formación denominada en el Programa PTAFI 3.0 como CRESE.

ubicada en el municipio de Sopetrán, Antioquia; Institución Educativa Madre Bernarda, ubicada en el municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba; Institución Educativa Rural María Auxiliadora de Cuestecitas, del municipio de Albania, La Guajira y dos instituciones del departamento del Tolima, la Institución Educativa Escuela Normal Superior Fabio Lozano Torrijos, ubicada en el municipio de Falan y la Institución Educativa María Inmaculada, ubicada en el municipio de Flandes.

Desde el Ministerio de Educación se propuso que los practicantes aportaran a la formación integral, entendida como “un proceso en el que los estudiantes, adolescentes y jóvenes potencian la autonomía, la capacidad de pensar, actuar y transformarse, como también la de recrear un proyecto de vida, [...] considerando que, a su vez, es un proceso que aporta a la promoción de condiciones de igualdad, a [...] la innovación y la creatividad para enfrentar situaciones cotidianas [...] y a la generación de nuevas dinámicas en sus comunidades” (MEN, 2024, p. 1). También definió las acciones que los practicantes debían desarrollar para favorecer la formación integral en las escuelas focalizadas:

1. Realizar prácticas pedagógicas de acuerdo con los lineamientos de formación integral definidos por el Ministerio de Educación Nacional.
2. Participar en el proceso de formación y acompañamiento situado en el establecimiento educativo focalizado y en los centros de interés.
3. Apoyar la organización, articulación y gestión institucional necesarias para la implementación de las estrategias de formación integral y el funcionamiento de los centros de interés con los establecimientos educativos focalizados.
4. Apoyar al directivo docente, docente titular o al docente orientador en la implementación de estrategias de formación integral en el aula del establecimiento educativo focalizado.
5. Apoyar la sistematización de la información obtenida en desarrollo de los acompañamientos a los docentes de los establecimientos educativos asignados.
6. Las demás que definan el Ministerio de Educación Nacional a través del Viceministerio de Educación Preescolar Básica y Media, la secretaria de educación y los rectores y directores rurales para la correcta ejecución del Programa (MEN, 2024, p. 2).

Acciones amplias que se orientaron por objetivos enfocados en asuntos psicológicos, administrativos y de formación profesional general (competencias de los futuros profesionales, es decir, los practicantes):

a) Asuntos de orden psicológico –por ejemplo, “contribuir a la reducción de rezagos de aprendizaje de todos los niños y las niñas e incidir en el mejoramiento del bienestar socioemocional de los niños y niñas”– (MEN, 2024).

b) La gestión administrativa y escolar enfocada en fomentar la colaboración entre las escuelas y las instituciones locales, contribuyendo a la contextualización de las condiciones territoriales, incluyendo la infraestructura educativa y las necesidades de equipamiento desde la observación. Además, busca fortalecer las relaciones entre las escuelas y otros actores de la comunidad, promoviendo una mayor interacción y cooperación entre ellos.

c) Los asuntos relacionados con las competencias generales están orientados a potenciar el desarrollo de habilidades y capacidades de los practicantes, en este caso, estudiantes de educación superior. El objetivo es que estos futuros profesionales adquieran y perfeccionen competencias tanto en el ámbito pedagógico como en la gestión escolar, desarrollando habilidades que les permitan desempeñarse de manera eficiente en contextos educativos diversos. Se busca que los practicantes no solo dominen los contenidos teóricos, sino que también aprendan a aplicar estrategias prácticas para enfrentar los desafíos específicos de su entorno laboral.

Asuntos que siguieron los aportes de Simons y Masscheleine (2014), pueden interpretarse como ideas que ponen en evidencian que a la escuela se le tiende a reconocer en el escenario social, por lo que no hace, le falta o hace mal, desde lógicas más empresariales que pedagógicas.

De este modo, la escuela aparece en las agendas públicas por vía de las exigencias para que sea eficaz, para que justifique la utilizabilidad de sus logros, que enfatice en los resultados de aprendizaje en forma de competencias, posibilitando que los estudiantes puedan aplicar en un entorno laboral, social, cultural y político.

En efecto, al hacer un análisis de los informes entregados como practicantes, al Ministerio de Educación y a la Universidad Pedagógica Nacional, se percibió que se trataba de documentos técnicos que, si bien cumplieron con las exigencias del programa, no permitieron ahondar en la riqueza de las experiencias en las escuelas y en las problematizaciones propiamente pedagógicas.

Por lo tanto, se propuso hacer un ejercicio de escritura que además de presentar lo realizado en la pasantía, permitiera exponer algunas de las reflexiones y análisis sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas; propósito que requiere iniciar con la contextualización de las instituciones focalizadas.

Roles en el (PTAFI 3.0) Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral

En relación con el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0), que es regido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2024), señala que, para alcanzar los objetivos anteriormente mencionados, el programa establece diversos roles y responsabilidades que aseguran la implementación adecuada y la efectividad del proceso de formación en la ruralidad, teniendo en cuenta los distintos contextos educativos, en los que intervienen distintos actores con funciones específicas. A continuación, se presenta una breve descripción de las funciones con respecto a los distintos actores en el programa tales como:

Los formadores que son personas vinculadas con el Ministerio de Educación Nacional, que se encargaron de acompañar y desarrollo continuo de los procesos de formación de los tutores, además de producir los contenidos y herramientas necesarias para la formación.

Los tutores son docentes elegidos y vinculados por las (ETC) Entidades Territoriales Certificadas conforme con los perfiles definidos por el Ministerio de Educación, con el objetivo de realizar la gestión escolar y brindar el acompañamiento formativo en los centros educativos asignados.

Los docentes, se caracterizan como profesionales que cuentan en su mayoría con título de licenciado en educación concedido por una entidad de educación superior, o bien, con un título profesional distinto que este legalmente habilitado para ejercer la función docente de acuerdo con los términos legales, conforme a lo establecido en los Decretos 2277 de 1979 y 1278 de junio de 2002, es legalmente apto para ejercer la enseñanza.

Los facilitadores se encontraban divididos entre los tutores de ministerio y tutores externos, personas vinculadas a entidades públicas, privadas y comunitarias, tanto a escala nacional y territorial, se encargaban de promover la formación para cada uno de los centros de interés que los centros educativos han establecido.

Y por último los practicantes, estudiantes que, en el contexto de sus prácticas profesionales, se incorporaron al programa con el fin de aportar a su puesta en marcha en el centro educativo designado, según se especifica en la Directiva 033 del 7 de diciembre.

1.1. Las instituciones, sus territorios y sus particularidades: coordinadas para el análisis

Para reconocer las instituciones, sus territorios y particularidades es indispensable tener en cuenta los siguientes aspectos: en Colombia aproximadamente el 67,5 % de escuelas se ubican en zonas rurales enfocadas en los niveles de preescolar y primaria, según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2024); la educación rural en Colombia es regulada por un marco legal, regido por la ley 115 de 1994, que en el capítulo 4 del título III, *Modalidades de atención educativa a poblaciones*, hace referencia al tema de educación campesina y rural, con el cual se pretende fomentar y fortalecer la educación preescolar, básica y media en las distintas zonas del país; ahora bien, en cuanto a infraestructura según Josué Sarmiento en su artículo sobre *el universo de la escuela y los colegios rurales en Colombia*, estas son precarias debido a la antigüedad de la mayoría de sus construcciones, que prescindieron de sus necesidades del territorio, así mismo menciona que los docentes enfrentan a diario desafíos que ponen en tensión su práctica profesional.

Lo anterior nos permite comprender que la escuela rural, aunque tiene el mayor porcentaje en ubicación geográfica a nivel nacional y está regida por una ley que promueve los derechos de los campesinos, afronta diferentes retos sociodemográficos e institucionales que dificultan el quehacer del maestro y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La educación en la ruralidad se encuentra dispersa territorialmente, y permeada por unas particularidades que atraviesan el ser y hacer escuela, las formas de lo escolar, lo cultural, social, político, histórico y demográfico, respondiendo a las necesidades del entorno. Por ello es necesario caracterizar las instituciones desde los aspectos que tienen en común y esos otros que las diferencian.

A continuación, se presenta el mapa con la ubicación geográfica de las instituciones educativas asignadas a los coautores de este informe, donde realizaron las prácticas pedagógicas en el marco del PTAFI 3.0 del Ministerio de Educación Nacional.

Figura 1

Mapa con ubicación de las instituciones educativas.



Nota. La figura muestra el mapa de Colombia ubicando los territorios donde los coautores realizaron las practicas (2024)

Siguiendo con lo antes dicho, se enuncian algunas características de cada escuela, mencionando aspectos como la infraestructura, los perfiles de los maestros y los estudiantes, el modelo pedagógico y las propuestas misionales, a partir de documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI: Regulado por el Decreto 1860 de 1994, artículo 14, que establece que cada institución educativa debe tener un PEI que refleje su misión, visión y objetivos, así como su estrategia pedagógica y sistema de gestión), es decir, marcar el horizonte institucional. De este modo, si bien se entiende que una escuela, es una institución configurada históricamente, también se reconoce que lo contextual demarca las particularidades de lo institucional y de las prácticas pedagógicas que en ella se desarrollan.

Institución Educativa Normal Superior Santa Teresita, Sopetrán, Antioquia

Imagen 1

Fachada del bloque de primaria de la Institución Educativa Normal Superior Santa Teresita



Nota. La figura muestra el Bloque del Carmelo, perteneciente a la Institución Educativa Normal Superior Santa Teresita, el cual alberga a los estudiantes de primaria en la sede principal. Elaboración propia (2024)

La institución educativa Normal Superior Santa Teresita, está ubicada en el Departamento de Antioquia, en el Municipio de Sopetrán, situado a 850 metros sobre el nivel del mar, en el valle occidental de la Cordillera Central de Colombia. El clima de esta región es cálido y las temperaturas promedio son de 29 °C a 33 °C, según los datos tomados del Informe sobre la Geografía y el Desarrollo Rural en Colombia (IGAC, 2022). Es un municipio, que se caracteriza por su riqueza en biodiversidad, lo que influye en la distribución de la población y en las actividades económicas, como el turismo y la agricultura.

En términos poblacionales, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), informa que Sopetrán lo habitan personas mestizas, con una mezcla cultural de influencias africanas e indígenas (DANE, 2024).

Desde una perspectiva sociodemográfica, la población joven es un porcentaje significativo, lo que resalta la urgencia en la atención en educación y empleo. De hecho, los datos del Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (SISBEN), muestra que una considerable parte de la población está en condiciones de vulnerabilidad, lo que justifica intervenciones sociales que cubran las necesidades básicas de los habitantes (SISBEN, 2023).

Sopetrán históricamente ha sido un punto de encuentro de rutas comerciales entre el interior del país y la región del Caribe. Con el tiempo, esto originó la conformación y desarrollo de una riqueza cultural y diversa, caracterizada por costumbres y tradiciones reflejadas en celebraciones locales y en el diario vivir de sus ciudadanos (Ministerio de Cultura, 2022). La escuela se considera un pilar fundamental en la preservación de estas tradiciones, por esto se plantea hacerlo conscientemente mediante un enfoque educativo que integre el conocimiento local con el currículo nacional.

Es importante destacar que la Normal tiene trece sedes, siendo la principal localizada en la cabecera municipal. La sede focalizada se encuentra según la página de la Normal, en la calle 10 en el sector de Aguamala. (Escuela Normal Superior Santa Teresita, 2024)

Las demás sedes están distribuidas en diferentes veredas aledañas al municipio, como: Santa Bárbara, Guaymaral, los Almendros, la Puerta, Horizontes, el Rodeo, San Nicolás, Juntas, Córdoba, el Pomar, el Sauce, la Otrabanda y Tafetanes. Los Estudiantes que viven en estas veredas, deben trasladarse a la sede principal para continuar con sus estudios de bachillerato, ya que las sedes ubicadas en veredas solo brindan hasta básica secundaria. Según ha indicado la secretaria de la institución Rosa Londoño, “en la sede principal hay 39 docentes que dan clase a los 956 estudiantes” (R. Londoño, comunicación personal, 2 de septiembre de 2024).

La institución oferta los niveles de transición, primaria, secundaria y, en tanto es una Normal, ofrece el Programa de Formación Complementaria (PFC), el cual tiene una duración de cuatro años.

Es una institución con una trayectoria histórica significativa: “El 6 de enero de 1937, por iniciativa del Padre Abigail Restrepo, se funda un colegio para señoritas auspiciado por la parroquia” (Normal Superior Santa Teresita, 2024, p.27). La infraestructura de la sede principal de la Escuela Normal Superior Santa Teresita presenta signos de deterioro debido a su antigüedad.

La distribución de la sede principal es en dos bloques, uno para primaria (Santa Teresita) y otro para bachillerato (el Carmelo); cada uno tiene cuatro pisos y seis aulas. En los respectivos salones, por las altas temperaturas, tienen ventiladores o aire acondicionado. El bloque de primaria tiene aulas múltiples, bibliotecas y un salón de pedagogía que corresponde al PFC. En el bloque de bachillerato se encuentran las oficinas administrativas, áreas de apoyo, una sala de sistemas, la papelería, laboratorios de física y química de secundaria; la sede también cuenta con un parque infantil, una cafetería, un coliseo antiguo y una zona verde amplia utilizada por el Servicio

Nacional de Aprendizaje (SENA); además, tiene acceso al polideportivo del municipio y sus canchas. En cuanto a los servicios, la Normal tiene un restaurante para los estudiantes de primaria, donde ellos rotan por grupos para tomar los alimentos y cuenta con acceso a agua potable segura para el consumo humano:

La Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita, tiene como misión: la formación integral de las personas que la conforman. Personas reflexivas y críticas, a fin de contribuir a la acción transformadora a nivel personal, el desarrollo de la autonomía moral, social y cognitiva para aportar a los cambios de los diferentes contextos respetando la diversidad, interculturalidad y naturaleza pluriétnica, y así mismo, a orientar el servicio educativo hacia la formación inicial de un maestro competente para lo rural, sensible, autodidacta, líder; reflexivo frente a su práctica pedagógica investigativa, comprometido, innovador y gestor del cambio para desempeñarse en los niveles de preescolar y la básica primaria (Normal Superior Santa Teresita, 2024, p.46).

Por otra parte, en la visión de la institución se proyecta que sea:

Referenciada en el ámbito departamental y nacional por su calidad educativa frente a los retos de la educación, expresada en el compromiso con los procesos formativos, pedagógicos, investigativos, evaluativos y la corresponsabilidad social en el marco por el respeto por la diferencia, la equidad y la convivencia, hacia la reconstrucción del tejido social (Normal Superior Santa Teresita, 2024, p.47).

El Proyecto Educativo Institucional de la Normal Superior Santa Teresita define el perfil del estudiante como aquel que se compromete activamente en su proceso educativo, orientado al desarrollo de su personalidad, ayudando al progreso de las diferentes dimensiones del ser en armonía y paz interior, capaz de adquirir conocimiento técnico, científico, cultural y artístico, destacándose en su desempeño personal, social y laboral. El proceso formativo integra los 4 aprendizajes fundamentales: conocer, convivir, hacer y ser; que orientan al estudiante hacia la excelencia académica, el compromiso ético, el discernimiento vocacional y la construcción de su identidad, formando ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno.

Para efectuar esto es necesario conocer el perfil del docente o como lo llaman en la Normal el formador de maestros. Un profesional integral que, desde el ser, el saber, el hacer y el convivir; representa un modelo a seguir. Desde el ser se caracteriza por su autonomía, ética ambiental y un

compromiso con la calidad humana y pedagógica, siendo un agente de transformación en la comunidad educativa. En cuanto al saber, posee un conocimiento profundo de la realidad rural y de los modelos educativos, así como una sólida formación pedagógica y un espíritu de cambio social constante. Desde el hacer, el formador asume la investigación como herramienta clave para la mejora de su práctica y gestiona soluciones a las necesidades del contexto. Finalmente, en el ámbito del convivir, promueve la pluralidad y el respeto, fomentando actitudes éticas y soluciones dialogadas a los conflictos, además de desarrollar competencias ciudadanas y emocionales en sus estudiantes.

Institución Educativa Madre Bernarda, Ciénaga de Oro, Córdoba

Imagen 2

Aulas y zona verde de la Institución Educativa Madre Bernarda



Nota. La imagen muestra algunas aulas, y zona verde de la sede de primaria de la Escuela Madre Bernarda.

Elaboración propia (2024)

La Institución Educativa Madre Bernarda, se ubica en el municipio de Ciénaga de Oro, en el departamento de Córdoba. Ciénaga de Oro pertenece a la subregión del Sinú medio, que se caracteriza por vegetación de tipo bosque seco, y clima cálido superior a los 27°C según los datos tomados de Clima Colombia. Según información tomada de la página oficial de la alcaldía, este municipio se ubica a 35 kilómetros de Montería, capital del departamento, limita al norte con los municipios de San Andrés de Sotavento y Chima; en el sur con el Pueblo Nuevo; al oriente con los municipios de Chinú y Sahagún, y por el occidente con los municipios de Cereté, San Carlos, y San Pelayo. (Alcaldía Municipal de Ciénaga de Oro, 2024).

En su economía principalmente prevalece la agricultura y la ganadería, siendo las labores principales de las familias. En aspectos culturales y sociales se destaca a nivel nacional por el Ministerio de Cultura, su celebración popular de la Semana Santa, la cual tiene antecedentes históricos, culturales y religiosos, que genera un lugar propicio para el encuentro social de la comunidad, el rescate de las tradiciones desde la elaboración de objetos, espacios culturales y la preparación de platos y dulces típicos.

La Institución Educativa Madre Bernarda ubicada en este municipio, surge como una Institución católica femenina de monjas en honor a la Madre Bernarda, monja misionera que llegó a Ecuador y luego a Colombia, fundadora de las Franciscanas Misioneras de María Auxiliadora. La institución actualmente es de carácter mixto y aunque no es colegio católico, se promueven algunos de los valores más importantes de la Madre Bernarda, manteniendo algunas de las costumbres religiosas como la celebración del mes de mayo

La institución tiene tres sedes; dos de ellas ubicadas en el centro del pueblo cercanas al parque principal y la zona de comercio: María Montessori para los cursos de preescolar y la sede Nuestra Señora de Lourdes enfocada en primaria en dos jornadas (mañana y tarde). La tercera, es la sede principal Madre Bernarda, que además corresponde a la focalizada por el ministerio; está ubicada en la vía que conduce de Ciénaga de Oro a Sahagún, en casco urbano-rural en la calle 2C #24-39 en el barrio Julio Manzur, rodeada del barrio Santa Marta y La Victoria, que surgieron como barrios de invasión. Con respecto a las condiciones de acceso, hay dos vías principales: una vía pavimentada utilizada por quienes viven en la vía de Ciénaga de Oro a Sahagún y la segunda, es una vía terciaria en mal estado encargada de conectar el centro del pueblo con los barrios aledaños a la institución.

En su infraestructura, al ser una institución con trayectoria de muchos años, una parte de lo que fue está en deterioro y otras zonas podrían estar en riesgo. La sede principal está dividida en primaria, básica secundaria y bachillerato, esta cuenta con: una biblioteca, una sala de sistemas averiada, dos canchas para educación física, utilizadas para las clases y actividades fuera del aula; un restaurante cerca del baño de primaria, casetas o tiendas pequeñas para comprar alimentos y amplias zonas verdes. En el nivel de primaria donde se desarrolló la práctica, hay doce aulas para 384 estudiantes, una oficina de coordinación que a la vez es sala para profesores, un parque infantil y un baño en malas condiciones, el comedor del restaurante escolar es pequeño, por tanto, para que todos los estudiantes y adolescentes puedan recibir el refrigerio deben ir en grupos. Los salones

tienen ventiladores por las altas temperaturas del territorio, algunos tienen poca iluminación; respecto al mobiliario escolar en algunos casos han sido brindados por los docentes.

En relación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en la misión buscan la formación de los estudiantes desde el desarrollo de competencias integrales a partir de construcción de proyectos de vida que permitan la transformación de su entorno sociocultural; en la visión se proyecta para el año 2028 ser una institución consolidada en formación integral, en donde los estudiantes sean agentes de cambio, a través del modelo pedagógico socio constructivista en el cual, prevalece la idea del estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y participación activa de los procesos educativos de socialización, experimentación e interacción con su medio y sus compañeros. A partir de esto la institución plantea el perfil del estudiante, este se percibe desde cuatro dimensiones: humana, social, espiritual e intelectual, que consolida su formación en valores humano-cristianos, el compromiso con la justicia social, competencias ciudadanas, capacidad de resolución de problemas, disposición para aprendizaje continuo, entusiasmo por la vida y compromiso con el cuidado del medio ambiente. Para efectuar esto, es necesario conocer el perfil del docente desde cuatro dimensiones: humana, profesional, social y espiritual, constituyendo un profesional íntegro, comprometido con la educación y con la construcción de una sociedad más justa y fraterna. Es una institución comprometida con la transformación social, la innovación, la cultura y las costumbres de su territorio. (Institución Educativa Madre Bernarda, 2024)

Institución Educativa Rural María Auxiliadora de Cuestecitas, Albania, La Guajira

La Institución Educativa Rural María Auxiliadora de Cuestecitas está en el corregimiento de Cuestecitas, en el municipio de Albania, departamento de La Guajira. Territorialmente, el municipio se encuentra en la cuenca media-baja del río ranchería al tener parte de su curso medio e inferior. Limita al oriente con Riohacha, al norte con Maicao, al oriente con la serranía del Perijá; y al sur con los municipios de Hatonuevo y Barrancas. Albania se encuentra entre 60 y 800 m.s.n.m. teniendo una temperatura media de 28.5°C con vientos secos y baja humedad relativa. (Alcaldía Municipal de Albania, 2021).

Fachada de la Institución Educativa María Auxiliadora



Nota. Elaboración propia (2024)

En el territorio del municipio, históricamente, hubo presencia de grupos armados como las “Autodefensas Gaitanistas” y el Ejército de Liberación Nacional (ELN); aunque en la actualidad la presencia de las instituciones del ejército y la policía dentro del corregimiento y el municipio es permanente; estos grupos intervienen dentro de las dinámicas de la región, imponiendo toques de queda en otras poblaciones cercanas, quemando y destruyendo maquinarias de industrias ubicadas en la zona o haciendo “paros armados” en las vías de la región. La presencia de estos grupos armados es mediante panfletos o acciones directas premeditadas; por ello, aunque la comunidad es consciente de la presencia de estos grupos armados, no representan una agente de cambio significativo dentro de la cotidianidad de esta, lo que puede influir en las dinámicas de la institución.

En cuanto a la planta física y su mobiliario, esta tiene: tres salones de preescolar, doce salones de primaria y catorce de bachillerato, tres de informática, un laboratorio de química, uno de física, uno de literatura, una biblioteca, una cancha multipropósito cubierta, dos restaurantes con cocina y comedor (uno en abandono) en donde se proporciona desayuno a los estudiantes de la institución, sala de profesores, área administrativa con cinco oficinas y ocho baterías sanitarias.

Aunque la institución cuenta con una gran planta física y dotación del mobiliario escolar, el aspecto físico deja varias incógnitas sobre su administración, que fuera de culparla es víctima de la irregularidad o inexistencia histórica de los responsables de ocupar estos roles. Por distintos espacios de la institución hay tableros acrílicos nuevos apilados, pupitres individuales y una cantidad considerable de mesas sin sillas, también hay una construcción abandonada que antes era un restaurante, unas aulas de preescolar en obra gris, el área administrativa y algunas de las aulas con aire acondicionado, el resto tienen cuatro ventiladores en los techos, debido a la sensación

térmica del lugar y su temperatura elevada, la utilización de estos aparatos es vital para el desarrollo de las actividades, por eso, el servicio de electricidad es muy necesario y razón de suspensión de clases. El uso de los baños es posible cuando un carro tanque abastece alguno o algunos de los tres tanques con los que cuenta la institución.

A parte de esto, la cantidad de aulas es insuficiente para la población, hay 36 docentes y alrededor de 1100 estudiantes distribuidos en tres cursos de preescolar, quince de primaria, quince de bachillerato, primaria acelerada y jornada nocturna.

En cuanto a la documentación de la institución, describe el perfil del estudiante como una persona estructurada, con habilidades que oscilan desde “acatar la normativa institucional”, hasta otra “ser libre pensador con capacidad crítica” o “ser solidario y líder inspirador” (Institución Educativa Rural María Auxiliadora de Cuestecitas, 2023); sin embargo, otros apartados del PEI le asigna un perfil más cercano a su énfasis en emprendimiento. En cuanto al perfil del docente sucede una situación similar, se le asignan habilidades abstractas o casi poéticas como: “capacidades de sacrificio, constancia y optimismo”, “humildad y sencillez” o “trabajo, laboriosidad y diligente generosidad” (Institución Educativa Rural María Auxiliadora de Cuestecitas, 2023). No obstante, en su enfoque metodológico menciona, “el docente o tutor es un facilitador y orientador que domina su disciplina [...] ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el municipio desde diversos lenguajes” (Institución Educativa Rural María Auxiliadora de Cuestecitas, 2023), relacionando el perfil del docente más directamente con profesión.

El modelo pedagógico de la institución que se encuentra en el PEI, se desarrolla desde un enfoque “constructivista-desarrollista” que se fundamenta a través de definiciones, en algunos casos ambiguas, y describen una serie de procesos y actividades, evidenciando desde su misión institucional los “principios de participación, inclusión y liderazgo-proactivo” (Institución Educativa Rural María Auxiliadora de Cuestecitas, 2023) como orientador de ésta, mientras que en los principios y fundamentos institucionales define: “se fundamenta como principios: el respeto, la responsabilidad, la comunicación, inclusión, desarrollo humano integral, pluriculturalidad, la flexibilidad, la pertinencia de los conocimientos, la participación y la interculturalidad” (Institución Educativa Rural María Auxiliadora de Cuestecitas, 2023). Su visión, para el año 2025 menciona la actividad de la institución en el tiempo como un referente cultural y académico que: “transformar el entorno social y productivo de nuestro medio local, regional y nacional, utilizando

para tal fin la investigación y la tecnología” (Institución Educativa Rural María Auxiliadora de Cuestecitas, 2023)

Institución Educativa Normal Superior Fabio Lozano Torrijos, Falan, Tolima

La Institución Educativa Normal Superior Fabio Lozano Torrijos se encuentra ubicada en el municipio de Falan, al norte del departamento del Tolima. El área rural está compuesta por 31 veredas y se destaca por su clima cálido, que oscila en los 33°C. Económicamente, la principal actividad es la agricultura, sobresaliendo el cultivo de café, yuca, plátano, cacao y caña panelera. (Alcaldía Municipal de Falan, 2024).

Imagen 4

Fachada de la Institución Educativa Normal Superior Fabio Lozano Torrijos



Nota. Elaboración propia (2024)

Históricamente, la institución se fundó en 1942 en la vereda de Lajas, con el nombre de Escuela Vocacional Agrícola de Falan, para formar granjeros agropecuarios y mejorar su labor en la región. Fue hasta 1961 que el Ministerio de Educación Nacional la convirtió en Normal rural y construyó la sede principal en la vereda Piedecuesta. (Institución Educativa Normal Superior Fabio Lozano Torrijos, 2024).

La institución cuenta con 16 sedes distribuidas en distintas veredas y es de carácter mixto. Su cuerpo docente está compuesto por 32 profesores, tres coordinadores y 850 estudiantes. Además, tiene una escuela anexa en el casco urbano del municipio de Falan, donde se llevó a cabo parte de la práctica, con cursos de educación inicial hasta grado quinto.

Referente a la planta física de la sede principal ubicada en la vereda Piedecuesta (donde también se realizaron actividades de práctica), siendo la más grande, es donde se encuentra todo el cuerpo directivo y los cursos de sexto a once, además el Programa de Formación Complementaria (PFC) que cuenta con cinco semestres; en esta sede también se pueden encontrar: dos salones de música, un laboratorio de química, un laboratorio lenguas extranjeras, una biblioteca institucional, una cafetería, un restaurante, áreas donde los estudiantes pueden pasar sus horas libres, como el kiosco, zonas verdes, tres canchas de fútbol, una cancha de basquetbol, un salón de danzas y un coliseo.

En relación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), se plantea una misión enfocada en la formación integral de los normalistas superiores, con sólidos principios éticos, estéticos y morales y con calidad pedagógica e investigativa. Se busca inculcar un profundo sentido de pertenencia hacia su comunidad, desarrollar competencias en liderazgo y fomentar principios que les permitan comprender, transformar, innovar, avanzar y mejorar la ruralidad. La visión está orientada a ser un centro de investigación pedagógica y de cualificación para maestros en formación y en ejercicio para el 2028, basado en el modelo pedagógico social cognitivo.

El objetivo es formar estudiantes con un sólido conocimiento pedagógico, preparados para ser agentes de cambio que mejoren su entorno, comprometidos intelectuales, pensadores críticos y líderes educativos. Por ello, el rol del docente es fundamental; además de ser maestros, guías y orientadores, deben actuar como agentes de cambio, promotores de cultura, intelectuales y mediadores de los procesos de aprendizaje y desarrollo. Su motivación y creatividad son esenciales para generar conocimiento pedagógico que permita identificar el desarrollo. (PEI Normal Superior Fabio Lozano Torrijos, 2024)

Institución Educativa María Inmaculada, Flandes, Tolima

La institución educativa María Inmaculada, se ubica en el municipio de Flandes, Tolima. Flandes está rodeado al norte y al oriente por el Río Magdalena, uno de los más importantes del país. El municipio limita al norte con Girardot (Cundinamarca), al sur, al oriente y al occidente con municipios del Tolima como: El Espinal, Suárez y Coello. El área rural del municipio está integrada por siete veredas (Alcaldía Municipal de Flandes.2024). Este es conocido por su clima cálido y seco con una temperatura promedio de 27°C y 30°C (IDEAM 2024).

Imagen 5

Fachada de la Institución Educativa María Inmaculada



Nota. Elaboración propia (2024)

Durante décadas, Flandes ha ido construyendo su economía y cultura entorno a la pesca, agricultura y el turismo, lo que refleja un entorno socioeconómico modesto y limitado.

Asimismo, Flandes tiene características históricas relacionadas con aspectos sociopolíticos, ya que, ha sido afectado por el conflicto armado, sin embargo, no era un epicentro notorio de violencia, pero si tiene una ubicación estratégica y sus dinámicas sociales tuvieron un impacto en este.

Por otro lado, la conexión vial con Girardot y Espinal facilita la comunicación y el acceso entre ciudades, sin embargo, su infraestructura vial para el ingreso a veredas no es la mejor, lo que dificulta el desplazamiento de los habitantes de la zona rural.

La Institución Educativa María Inmaculada, atiende a población rural del municipio de Flandes desde el grado preescolar hasta grado once. Esta cuenta con ocho sedes para brindar

educación a los estudiantes de la zona rural ubicadas a lo largo de las siete veredas que se encuentran en el municipio, entre ellas: la sede María Inmaculada principal, sede los Andes, sede Paradero, sede Paraíso, sede Cámara, sede Tarqui, sede Puerta Blanca y María Inmaculada II,

La institución educativa tiene como misión: “contribuir en la formación integral de niños, jóvenes y adultos, en educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media con pensamiento crítico, planificador y productivo teniendo en cuenta la inclusión del aprendizaje.” (Institución Educativa María Inmaculada, 2024) Y su visión se orienta a:

En el 2020 la institución educativa María inmaculada será líder en la promoción de ciudadanos con formación técnica en diversas ramas en convenio con el Sena y entidades de Educación Superior, desarrollando un pensamiento crítico, planificador a través de proyectos comunitarios, compartidos con docentes en el aprendizaje. (Institución Educativa María Inmaculada, 2024)

La institución María Inmaculada sede II, donde se realizaron las prácticas, cuenta por ahora con dos docentes, respondiendo a las particularidades del sector rural. El perfil del docente plantea ser especialista en su área de formación, agentes integradores y comprometidos que trabajan con la comunidad, la inclusión educativa, el uso de metodologías activas y el trabajo en equipo; este perfil describe a un educador comprometido, reflexivo y preparado para enfrentar los desafíos de la educación en la escuela rural. En cuanto a la comunidad estudiantil se constituye de 42 estudiantes, desde el grado primero hasta quinto de primaria, allí se evidencia una diversidad en cuanto a edad, ritmos de aprendizajes, habilidades, capacidades y necesidades educativas.

1.2.¿Qué actividades se desarrollaron en las instituciones educativas como parte de las prácticas pedagógicas?

En las prácticas pedagógicas desarrolladas, se realizaron actividades que respondían a los componentes pedagógicos del programa PTAFI 3.0, del Ministerio de Educación Nacional. Para garantizar la línea de la formación integral en las escuelas de cada territorio, articuladas con áreas del conocimiento y el desarrollo personal, los practicantes desarrollaron sus actividades en cuatro líneas pedagógicas: gestión escolar, integración de áreas del conocimiento, centros de interés y educación CRESE; las cuales fueron documentadas con informes técnicos para el MEN, diarios de campo, entrevistas y material audiovisual, como videos y fotografías.

En la primera línea pedagógica centrada en la gestión escolar, se desarrollaron actividades enfocadas en revisar y analizar la documentación institucional necesaria para fundamentar el desarrollo de las actividades escolares. Además de las revisiones, los practicantes realizaron adecuaciones y actualizaciones de documentos como: Proyectos Educativos Institucionales, Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE), manuales de convivencia, mallas curriculares, planes de estudio y fichas de planeación. De este modo, se contribuyó en actividades de gestión para definir y alcanzar los objetivos de las instituciones escolares.

Por esta razón, la documentación de las instituciones es diversa, que desde el ideal de educación de cada cultura y su contexto apelan a las necesidades de su entorno. Consecuentemente, sus estudiantes están inscritos en proyectos educativos, que, desde la diversidad de las culturas, fundamenta la veracidad y aceptación del conocimiento y de los saberes útiles para satisfacer sus necesidades, es decir, aprueba o desaprueba los saberes ofrecidos en la escuela. Las actividades buscaron la pertinencia de la documentación para cada contexto. Se realizaron modificaciones, adaptaciones y actualizaciones de los documentos (según las necesidades de cada institución), para alcanzar su pertinencia.

Se organizaron y socializaron los proyectos transversales de la institución como: los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE); también se revisaron y adaptaron estrategias de enseñanza y aprendizaje como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) dependiendo de las necesidades de las instituciones en las que se implementaron.

Además de esto, se revisaron aspectos puntuales en los PEI de las diferentes instituciones, realizando ajustes a la misión y visión, el rol del estudiante y el docente, y a los sistemas de evaluación escolar. También, se realizaron actividades con docentes sobre: cómo desarrollar los planes de estudio, la relación con otros educadores y como mejorar la práctica de estos en su entorno educativo. Por esta razón, se pudo entender la documentación escolar como los cimientos sobre la cual se sostiene la fuerza laboral del maestro, que se activa para movilizar los sentidos hacia la adquisición de conocimientos.

En la segunda línea pedagógica de integración de áreas del conocimiento, los practicantes aportaron a la formación en áreas escolares como: Matemáticas, Lengua Castellana, Artes, Ciencia y Tecnología. Con base en lo anterior, en cuatro instituciones educativas rurales como: en la Institución Normal Superior Santa Teresita, Institución Educativa María Auxiliadora de

Cuestecitas, la Institución Educativa Normal Superior Fabio Lozano Torrijos y la Institución Educativa María Inmaculada se implementaron actividades en el aula para fortalecer los desempeños académicos de los estudiantes.

Las actividades estuvieron centradas en las habilidades de comprensión lectora, el razonamiento matemático y también en el trabajo colaborativo en Ciencias y Artes desde un enfoque de trabajo en equipo. A través de estas experiencias se buscó generar un entorno educativo dinámico e inclusivo donde los estudiantes pudieran aplicar lo aprendido en diferentes contextos y así fortalecer una educación integral.

En el aula, se implementaron estrategias en áreas como Matemáticas, Lengua Castellana y Ciencias Naturales. Además, de asumir la dirección de las clases, se hizo revisión de trabajos y seguimiento del progreso de cada uno de los estudiantes y se les brindó el acompañamiento pedagógico necesario para comprender mejor los contenidos, resolver ejercicios y prepararse para evaluaciones.

Identificar las necesidades de los estudiantes, fue el punto de partida para el proceso de acompañamiento en el aula. A través de la observación se pudo determinar las áreas en las que los estudiantes requerían apoyo adicional.

Una vez identificadas las necesidades, la planeación fue fundamental, con colaboración de docentes y practicantes del programa, ya que, se desarrollaron estrategias de intervención que incluían la adaptación de lecciones, actividades de refuerzo o enriquecimiento y modificaciones necesarias para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes.

La implementación de estas estrategias implicó trabajar uno a uno con los estudiantes, dirigir pequeños grupos y adaptar las instrucciones y actividades para toda la clase, con el objetivo de garantizar un aprendizaje efectivo y significativo.

En la tercera línea pedagógica, el Ministerio de Educación Nacional definió un centro de interés como un espacio alternativo de aprendizaje que considera las necesidades e intereses de los estudiantes y jóvenes, con el fin de reforzar conocimientos, competencias, disminuir las dificultades y fortalecer sus procesos cognitivos, emocionales y sociales.

Según Freinet (1993), un centro de interés en la educación permite la participación de estudiantes y la conexión de los contenidos de aprendizaje con sus intereses y experiencias. Por otra parte, Gardner (1983) en su teoría de inteligencias múltiples, resalta que los estudiantes tienen diferentes formas de aprender y expresarse, enfatizando la importancia de diversificar actividades

y espacios. Considerando lo anterior, se definió un centro de interés en las escuelas como un espacio donde los estudiantes son protagonistas, considerando sus necesidades e intereses para crear actividades motivadoras que promuevan experiencias y aprendizajes significativos, potenciando sus habilidades y competencias en beneficio de su formación integral.

En este sentido, los centros de interés fueron una estrategia pedagógica transversal, para vincular el aprendizaje con los intereses y necesidades de la comunidad educativa. En instituciones como la Normal Superior de Santa Teresita de Sopetrán y la Normal Superior Fabio Lozano Torrijos de Falan, ya había centros de interés establecidos en áreas deportivas y culturales, tales como fútbol, microfútbol, voleibol y danza; en estos casos se hizo acompañamiento en estos. Por otro lado, en instituciones como María Auxiliadora de Cuestecitas y María Inmaculada de Flandes, se intentó crear centros de interés basándose en los intereses y necesidades de los estudiantes, en la primera desde la astronomía y observación astronómica; y la segunda desde los juegos de mesa como el ajedrez. Finalmente, en la Institución Educativa Madre Bernarda de Ciénaga de Oro, se concretó un centro de interés titulado “Aventuras del Conocimiento”, cuyo propósito fue ser transversal a diferentes saberes escolares, con el fin de promover el aprendizaje en otros espacios, fortalecer los procesos sociales y potenciar la formación integral.

La última línea pedagógica es la Educación CRESE, aplicada en la escuela rural, se orientó a transformar las dinámicas educativas mediante la integración de la ciudadanía, la reconciliación y la educación socioemocional. En este sentido, se promovieron prácticas que fomentaron el manejo de emociones de los estudiantes y docentes, adaptándose a las particularidades de las comunidades rurales. También, se trabajó en la construcción de una convivencia pacífica, la memoria histórica y la reconciliación, factores claves en zonas afectadas por el conflicto. Además, se incluyeron enfoques de antirracismo y sostenibilidad ambiental, contribuyendo a una formación más inclusiva y consciente del entorno.

Bajo las orientaciones de esta línea CRESE, se desarrollaron actividades de reconocimiento sociocultural, estas actividades culturales y creativas fueron de suma importancia no solo para enriquecer el proceso educativo, sino también, para fomentar la inclusión y el respeto por la diversidad cultural. En la Institución Educativa Madre Bernarda de Ciénaga de Oro se construyó y desarrollaron talleres de convivencia y comportamiento que estaban enfocados en los ejes de ciudadanía pacífica y la reconciliación, con el fin de aportar a los estudiantes desde la construcción de paz y la no violencia.

1.3. ¿Qué metodologías se emplearon para sistematizar, documentar y analizar las prácticas pedagógicas?

La metodología utilizada para recoger y analizar la información en las prácticas pedagógicas fue cualitativa, basado en diarios de campo, complementado con el análisis de material audiovisual, informes del Ministerio de Educación y documentos institucionales. Durante tres meses, los practicantes registraron observaciones sistemáticas, reflexiones y notas detalladas en los diarios de campo, lo que permitió evidenciar las dinámicas de las instituciones educativas rurales.

La recolección de datos a través de diarios de campo², permitió una comprensión profunda y contextualizada de la realidad educativa rural, ya que, estos documentos ofrecieron flexibilidad para adaptarse a las limitaciones y particularidades de las escuelas rurales, donde el acceso a tecnologías y recursos es limitado. Esta herramienta posibilitaba a los practicantes obtener datos cualitativos detallados que revelaron las complejidades de la educación en este tipo de contextos, a través de la narración espontánea y reflexiva de lo observado. Además, la metodología fue enmarcada desde la perspectiva de Eliot Eisner (1998), cuyo enfoque en su obra "El ojo ilustrado" concibe los diarios de campo como una forma de conocimiento narrativo. Eisner propone que los diarios de campo brindan una ventana a la vida cotidiana en el ámbito educativo, permitiendo captar la complejidad y riqueza de las experiencias humanas. Para Eisner, este método es una forma de "conocimiento conjetural", que ayuda a iluminar los dilemas y preguntas que emergen en la práctica educativa, accediendo a la lógica subyacente en las acciones y decisiones de los docentes.

Asimismo, el uso de material audiovisual como fotografías y videos complementó los diarios de campo. Estos recursos permitieron a los practicantes capturar momentos claves de las experiencias vividas en las aulas y fuera de ellas. La revisión posterior de estos materiales ofreció una perspectiva visual que enriqueció el análisis, proporcionando una dimensión adicional a las observaciones escritas. De acuerdo con Inés Dussel (2019), la fotografía y el video también se

² Ver anexo B, Formato del Diario de Campo.

consideran fuentes históricas que conectan el presente con el pasado, funcionando como artefactos que cuentan su propia historia y generan significados importantes en el análisis educativo.

Por otro lado, los informes del Ministerio de Educación y los documentos institucionales fueron fundamentales para comprender el contexto y las políticas educativas vigentes en las instituciones rurales. Estos documentos proporcionaron un marco normativo y organizativo que ayudó a contextualizar las observaciones realizadas en campo, vinculando las experiencias diarias con las directrices oficiales y las condiciones estructurales de las escuelas.

1.4.¿Qué reflexiones surgieron en la práctica pedagógica acerca de la escuela? ¿Qué comprensiones se profundizaron sobre la escuela rural? ¿Cómo potenciar un análisis pedagógico en clave de reconocimiento de la escuela rural y lo escolar?

Las prácticas pedagógicas desarrolladas generaron preguntas y reflexiones sobre la escuela como institución y formas de lo escolar, sobre el docente desde su práctica pedagógica en la ruralidad y sobre la necesidad de superar las lecturas de la precariedad en clave de carencia. Justo por ello, los planteamientos sobre la precariedad de la escuela, desde la perspectiva de Inés Dussel (2018), permitieron repensar los aprendizajes en la pasantía. Así, incluso, lo que parecía obvio se volvió objeto de preguntas y exigió diálogos teóricos sobre la escuela y el maestro.

En general, las reflexiones llevan a pensar las particularidades de la escuela rural: en primer lugar, la escuela rural tiene características particulares como su capacidad de adaptarse a las realidades del entorno en el cual se encuentre, además, la escuela rural no pierde los elementos esenciales de la escuela formal, pero los combina con una flexibilidad que le permite responder a las singularidades de su contexto, siendo un escenario tiempo-espacio donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan considerando sus características culturales, económicas, dispersión geográfica, migración y fluctuación de la población. Según Olga Ávila (2007) en el texto “Las formas de lo escolar”

La escuela rural, en su heterogeneidad, nos permite ilustrar otros rostros de las variedades que estamos inventariando. Los componentes duros, sin ausentarse en absoluto, se articulan en un espectro frondoso de flexibilidades que, sin romper la gramática de lo escolar, ofrecen innumerables zonas grises en las cuales crecen sentidos abiertos a la diferencia. (p.142)

Esto suscito pensar la escuela rural a partir de sus retos en tiempo-espacio como una oportunidad para la reflexión de lo escolar.

En segundo lugar, se entiende la labor docente teniendo en cuenta su diversidad social, cultural, regional, la formación de cada uno, además del lugar en el cual desarrolla su profesión desde la dedicación, motivación y la innovación en el aula. Se encuentran similitudes en las tensiones en la labor del maestro como lo menciona Philippe Meirieu, dando cuenta de las contrariedades a las que se somete el maestro, sin embargo, se logra percibir diferencias en el quehacer de los docentes en los territorios según su contexto y experiencias personales, entendido también como lo afirma Elsie Rockwell (2018):

Algunas prácticas pueden ser comunes a las escuelas de todo un país, o incluso, muestran la difusión de ideas pedagógicas entre países. Otras prácticas apenas se comparten por los maestros de una misma zona o escuela. Como los tiempos, los espacios culturales de las escuelas se interceptan y se empalman, dando lugar a un juego de continuidades y discontinuidades históricas dentro de cada escuela. (p.179)

En las prácticas se reconoció que los perfiles de los docentes en las instituciones comparten elementos comunes normativos, pero también presentan diferencias en sus enfoques y modelos pedagógicos en relación con su contexto. Se destaca la importancia de competencias pedagógicas, didácticas y profesionales para generar cambios significativos en el entorno educativo. Según Olga Ávila (2007):

En efecto, los saberes de un docente sobre su campo cultural incluyen entre otros el conocimiento de las dificultades conceptuales que supone la apropiación de los objetos específicos de ese campo y el análisis de las Prácticas sociales en que ellos se inscriben (p. 108)

Por lo cual, si bien se reconoce que cada perfil responde a la cotidianidad de los territorios, porque el docente debe estar estrechamente relacionado con la realidad cultural y social del lugar al que pertenece, también se abre la pregunta sobre la base de la formación y lo común del saber del maestro. De igual modo, fue importante reconocer la idea de *transformar* presente en la alusión a perfiles de los maestros, pues, “los educadores, en general”, suscriben “el lema de *educar para transformar*”; buscando “vincular la investigación, crítica y participativa, a ‘la transformación de las escuelas’...” (Rockwell, 2018, p. 490).

En las prácticas se constató que el maestro no solo conoce su entorno para lograr trabajar en relación con las realidades, sino también para brindar posibilidades y otras formas de ser escuela. Esas transformaciones, de las que tanto se habla en la vida de los estudiantes y las comunidades son muy importantes, pues como afirma Ávila (2007), estas iniciativas transitan, perviven de algún modo en la escuela, en condiciones precarias por la escasez de experiencias, estrategias y elementos institucionales.

Al respecto, en los perfiles del docente de cada institución según lo estipulado en los PEI es posible reconocer algunos aspectos relevantes: en la Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán se enfatiza en la investigación y el conocimiento de la realidad educativa; en Madre Bernarda de Ciénaga de Oro se centra en las dimensiones humanas, profesionales, sociales y espirituales que constituyen profesionales íntegros comprometidos con desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de una sociedad más justa; en María Auxiliadora de Cuestecitas, se ve al docente como líder, competente y referente cultural, con gran responsabilidad para la transformación social; en la Normal Superior Fabio Lozano Torrijos de Falan, se reconoce como guía y orientador de los procesos de aprendizaje, como responsable del desarrollo de capacidades y competencias; y en la institución María Inmaculada de Flandes, se relaciona el docente con la aplicación de valores que promueven espacios de participación y respeto por la diversidad.

En tercer lugar, la reflexión sobre las prácticas permitió visibilizar que, desde los planteamientos mismos del Ministerio de Educación, la definición del Programa y las lógicas de los informes solicitados prevalece una mirada de carencia sobre la escuela rural, el maestro y los estudiantes.

Ante este énfasis, los planteamientos de Dussel (2018), permitieron situar la lógica de la precariedad de la escuela, para considerar la institución escolar rural y proponer la relectura de condiciones que lejos de ser unas limitantes, puede convertirse en una oportunidad para repensar y reconocer formas particulares de lo escolar.

La autora plantea que las condiciones de precariedad obligan a los docentes y a las comunidades a buscar alternativas que, en un contexto más estructurado y con mayores recursos, quizás no serían exploradas. Esta capacidad de adaptación permite formas de escolarización contextualizada teniendo en cuenta las necesidades del entorno convirtiendo los obstáculos en oportunidad.

Dussel permite comprender como la falta de recursos materiales y humanos en las escuelas rurales, aunque representa un desafío cotidiano, también fuerza a los docentes a desarrollar estrategias más flexibles y adaptadas a las realidades de cada región y sus estudiantes. Esto permite entender que, “la escuela moderna fue siempre un espacio más precario de lo que se postula o imagina, y lo sigue siendo actualmente, aunque en condiciones diferentes” (Dussel, 2018, p 84).

En este sentido, la precariedad no solo es un estado de carencia, sino un motor de producción pedagógica, de nuevas formas de hacer escuela, que transforman el entorno y la vida cotidiana de los estudiantes, pero que exige también, en el docente una reflexión sobre su quehacer profesional y su práctica pedagógica en relación con lo que sucede en la escuela y fuera de ella.

En esta misma lógica de la precariedad, fue posible comprender que el docente debe asumir múltiples roles que parecieran exceder los límites de su oficio profesional de enseñante, pero que configuran los sentidos de su rol en cada escuela y en sus comunidades.

Las reflexiones sobre las prácticas en región permitieron también aclarar que, para entender la precarización como oportunidad, es necesario reconocer las realidades de cada escuela y sus dinámicas tanto internas como externas, como influjos en su configuración escolar. Esto implica reconocer las diferentes formas de administrar el tiempo, la validez de los saberes, el lugar de los conocimientos frente a una comunidad y su singularidad, donde se evidencian necesidades e intereses únicos del contexto, lo que evidencia rupturas con ciertos lineamientos de lo escolar propuesto por las demandas educativas del Estado; pero, simultáneamente reconocer las formas institucionales, estructurales que ratifican la existencia de principios que definen la escuela.

En coherencia con estas reflexiones, se plantea acompañar el informe de las prácticas con un análisis pedagógico sobre las escuelas rurales donde se realizaron la pasantía, abordando la noción de precariedad como oportunidad, desde la reflexión sobre el trabajo docente, en un intento por “profundizar la exploración de estos procesos emergentes e interrogar a la institución, sus sentidos y sus formas instituidas” (Ávila, 2007, p.150).

Para lograr los análisis, Es necesario configurar un referente teórico acerca del maestro y la escuela, en una perspectiva pedagógica.

CAPÍTULO II. LA ESCUELA RURAL Y EL MAESTRO: APROXIMACIONES TEÓRICAS

Para fundamentar el análisis sobre el rol del maestro en las escuelas rurales, fue necesario delimitar referentes comunes entre los practicantes que permitieran dar cuenta del horizonte institucional y de las experiencias. Para ello, se retomaron los planteamientos de Philippe Meirieu (2004), que permitieron demarcar los principios de la escuela como institución y las tensiones del maestro en su práctica pedagógica. También fue importante el aporte de Olga Ávila (2007) en el capítulo “Reinvenciones de lo escolar”, retomada por Dicker, Frigerio y Baquero en “Las formas de lo escolar”, donde se reconoce que las instituciones son heterogéneas y, por ende, abren la idea de pensar las diferentes formas de lo escolar.

Otro texto abordado fue “Vivir entre escuelas: relatos y presencias”, de Elsie Rockwell (2018), en relación con la propuesta metodológica de planos para el estudio de las culturas escolares; un planteamiento que hace alusión a las diferentes formas de ser escuela, pero también a lo que la hace universal.

Finalmente, se retoman aportes de Inés Dussel (2018), quien permite reconocer la precariedad como una lógica analítica que ayuda a entender la escuela en escenarios como el de América Latina, donde la escuela moderna quizás es una promesa.

2.1 Escuela como institución y formas de lo escolar

Philippe Meirieu ofrece una delimitación de la escuela, precisando los principios que la definen como institución en una sociedad democrática. Para ahondar en el reconocimiento de lo que define, lo que constituye la escuela como institución, lo que la desborda, lo que la tensiona y lo que la problematiza, el autor formula catorce principios.

Estos no solo definen el propósito y funcionamiento de la escuela, sino que también destacan su rol esencial en la formación de ciudadanos autónomos, responsables y comprometidos con el mundo. A través de esta reflexión, Meirieu subraya la importancia de una escuela que

fomente la inclusión, la diversidad, el pensamiento crítico y la solidaridad, elementos fundamentales para garantizar la continuidad y el desarrollo de una sociedad justa y equitativa.

El autor menciona que la escuela no se puede concebir como un servicio que responde solo a las demandas del mercado o a las preferencias individuales. Por lo tanto, plantea el primer principio al afirmar que la institución escolar tiene un propósito que va más allá de la simple provisión de conocimientos o habilidades; no puede ser un proceso vacío de enseñar y aprender y no debe basarse únicamente en la lógica de servicio público, ni juzgar la calidad de la escuela según la satisfacción de sus usuarios y su personal. Por el contrario, debe centrarse en el desarrollo integral del individuo y en la cohesión social. Esta concepción institucional de la escuela subraya su compromiso con el bien común, garantizando una educación equitativa para todos. De este modo, la institución escolar tiene un carácter público.

En el segundo principio, Meirieu (2004) , sostiene que la escuela se funda en las condiciones que hacen posible el ejercicio de la democracia:

Escoger la democracia no es permitirse el derecho a escoger cualquier escuela, es escoger la Escuela cuyos principios permitan precisamente el advenimiento y la renovación de la democracia. Mencionando a Kant, existe, existe un *imperativo categórico* de la escuela en democracia; “Educar y enseñar a los niños para que puedan tomar parte en vida democrática” (p.26)

Esto implica que la escuela debe ser un lugar donde se vivan y promuevan los valores de igualdad, libertad y justicia, ofreciendo a todos los estudiantes las mismas oportunidades de desarrollo; en este sentido, es un espacio donde se forjan los ciudadanos de una sociedad plural y democrática.

El tercer principio se refiere a que la escuela no puede existir sin la participación de sus actores, quienes deben encarnar cotidianamente los principios que la sustentan. Docentes, estudiantes y personal administrativo son fundamentales para dar vida a la institución escolar. Solo a través de su compromiso con los valores de la educación puede la escuela puede cumplir su misión de manera efectiva, ya que la coherencia entre los principios de la escuela y las prácticas de sus actores es esencial para su legitimidad.

De este modo, se argumenta en el cuarto principio donde la misión principal de la escuela es transmitir a las nuevas generaciones los medios para asegurar tanto su futuro personal como el futuro del mundo. La escuela, por lo tanto, no solo forma individuos, sino que también garantiza la continuidad y mejora de la sociedad; por esto “la escuela es, en primer lugar, la institución que hace del futuro su principio” (Meirieu, 2004, p.36). A propósito, como se menciona en el quinto

principio, la escuela debe ser obligatoria, progresiva y exhaustiva. La obligatoriedad garantiza que la educación sea accesible a todos, mientras que la progresividad asegura que el aprendizaje siga un camino lógico y coherente. La exhaustividad implica que la escuela no pueda dejar de lado ningún aspecto de la educación del estudiante, cumpliendo así con la misión de transmitir los medios para las siguientes generaciones.

Meirieu, en el sexto principio, sostiene que la educabilidad es un pilar fundamental de la educación. Este principio subraya la inclusión de la educación, a la cual deben acceder todos los individuos, sin importar sus diferencias socioculturales, físicas o cognitivas. A lo largo de la historia, educadores como Rousseau, Itard y Pestalozzi han luchado contra la exclusión, rechazando la idea de que algunos individuos son incapaces de acceder al conocimiento. Para renunciar a la transmisión universal es ceder ante el escepticismo, la desigualdad y los privilegios sociales, lo que debilitan el mismo sentido de la educación “La transmisión es contagiosa o no es. Si escoge limitarse, se autodestruye.” (Meirieu, 2004. p.47)

Debido al objetivo de universalidad de la escuela, esta es concebida como un espacio público. Según el séptimo principio, debe ser un espacio apto para recibir a todo su público, lo que implica tener las condiciones para admitir, tanto en su espacio como en su tiempo, a todos los jóvenes y niños. Esto conlleva a la necesidad de contar con recursos materiales y de personal humano capacitado. Además, permite ver a la escuela como un espacio democrático para sus estudiantes, que, en su función, posibilita la formación del ciudadano de un estado de las mismas características.

Aludiendo al octavo principio, la escuela se caracteriza por ser un lugar para la expresión física e intelectual. De ahí la necesidad de contar con recursos materiales y personal humano capacitado para lograr que el estudiante comprenda nuevos conocimientos, sin importar su condición social, cultural o cognitiva. También debe ofrecer un ambiente en el que los estudiantes no se sientan cohibidos al expresar sus diferentes manifestaciones, dado que la escuela es un espacio público que debe tener todas las condiciones para recibir a sus estudiantes y no puede ser homogeneizadora bajo ningún aspecto, ya sea cultural, social o psicológico.

En este sentido, la escuela no puede excluir a nadie bajo ninguna condición, siendo un espacio para la diversidad sin ningún tipo de segregación ni sectorización entre los estudiantes. Lo que desde la perspectiva del noveno principio, implica que la escuela no puede obligar a sus estudiantes a *amar a su vecino*, pero debe hacer posible que puedan trabajar colaborativamente.

Por esto, el docente debe aparecer como un sujeto imparcial ante la presentación de dichos conocimientos. Esto quiere decir que no puede “seducir” con las utilidades de los nuevos saberes con el propósito de poder entrar en materia, ni tampoco invalidar otras perspectivas que no le sean afines, incluyendo las de los estudiantes y la materia en general. El docente debe permitir el alcance a nuevos conocimientos y panoramas.

En el décimo principio, se indica que la escuela busca que sus alumnos obtengan una habilidad mental incorporada, la cual no es medible con ningún instrumento evaluativo. Como menciona el autor, “solo pueden considerarse indicadores inevitablemente aproximados” (p. 98). Parte de la imprecisión de estos instrumentos radica en la dificultad de percibir lo que realmente sucede en el aula; no se puede garantizar la perdurabilidad de los nuevos conocimientos en el tiempo, ni determinar si un resultado positivo en uno de estos instrumentos se debe realmente a una habilidad adquirida. El sujeto debe situar su experiencia en su progreso intelectual y no en la culminación de tareas, debe movilizar su satisfacción a este progreso, es decir, considerar más importante la acción de comprender que de aprobar.

En este sentido, el principio once enuncia a la escuela como un lugar fuera de las exigencias de la producción, donde es posible equivocarse sin riesgos. De este modo, la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos se logra mediante la reflexión que surge del “error”, permitiendo así aprender de este.

Pero el docente no debe convertirse en el único medio en la escuela para que los estudiantes exploren y comprendan nuevos universos. Retomando el principio doce, la escuela debe ser su propio recurso. Según esto, el maestro debe trabajar en cuatro etapas para aplicar en la cotidianidad: la localización, el análisis, el remedio y la transferencia. Estas etapas, cuando se aplican a los problemas de la cotidianidad, se convierten en un camino a seguir ante la presencia de obstáculos, o más precisamente, cuando los alumnos cometen errores. La institución, en sí, debe ser una orientadora de decisiones, un espacio para comprender y aplicar estas cuatro etapas sin miedo a la equivocación.

Como la escuela debe tener las condiciones para recibir al público, debe ser libre de posturas políticas y religiosas que influyan en su función y propósito. Además, contribuye a liberarse de las formas de dominio sobre las mentes. El principio trece apela por desvincular toda idea política o religiosa que busque hegemonizar una postura considerada como la adecuada. El autor menciona:

El proyecto de transmisión de saberes en un espacio público del que nadie se puede apropiarse para su beneficio. Proyecto trabajado contra los dogmatismos. Proyecto que debe permitir a todos convertirnos en ciudadanos de un estado democrático y expresarnos como tal. (2004, p. 76).

Dado que la escuela es un lugar para la formación de ciudadanos democráticos, como lo enuncia en el principio catorce, esta debe conjugar la integración, que, como menciona el autor, adopta inevitablemente la forma de una colonización del interior cuando se somete a las nuevas generaciones a simular una identidad. Por otra parte, si se concibe la integración como la comprensión de códigos de una cultura, con el propósito de que puedan entender el mundo que les rodea y participar en él, entonces el acto de transmisión representa la posibilidad de una emancipación del sujeto.

Por otra parte, Rockwell (2018) propone los conceptos de planos de larga duración, continuidad relativa y co-construcción cotidiana para analizar cómo se desarrollan y transforman las prácticas educativas a lo largo del tiempo. En el primer plano “La larga duración se propone como la temporalidad que evidencia la existencia de algunos objetos casi ineludibles en las escuelas: el estudiante, el maestro, el espacio, tiempo, la recitación, la escritura, el respeto, el castigo.” (p 177-178). La autora ejemplifica de manera significativa estos conceptos en el uso de la lengua oral; el lenguaje da razón a una construcción histórico-cultural que otorga significado a la escuela y a lo que en ella sucede y ha sucedido como patrimonio de la humanidad, reflejando la escuela en su configuración institucional y ratifica que:

no existe una “cultura escolar” única, como esfera impermeable a las tensiones y las contradicciones del mundo externo. Otras tradiciones culturales, otras civilizaciones, han proporcionado conocimientos y prácticas culturales que forman parte de la realidad cotidiana de las escuelas en diferentes partes del mundo. (Rockwell, 2018.p78)

El segundo plano, que corresponde a la continuidad relativa, alude a la temporalidad que emerge en la escuela a partir de las vivencias en momentos y lugares determinados. Es decir, refleja las múltiples temporalidades y espacialidades de la historia cultural, que permiten superponer las experiencias y jugar con las continuidades y discontinuidades históricas dentro de cada escuela. Como ejemplo, la labor docente prevalece en todas las instituciones educativas; sin embargo, cada docente tiene unas experiencias y saberes propios que hacen que su práctica sea diferente a las demás, teniendo en cuenta el cambio de época y las necesidades e intereses de la sociedad, que

generan nuevos signos y herramientas dentro el aula, sustituyendo a los antiguos, como el uso de las TIC y modificaciones en los modelos pedagógicos. Así, en la enseñanza de los saberes escolares, los docentes desarrollan su práctica desde diferentes miradas, considerando el contexto, los recursos disponibles, el perfil del estudiante, entre otros. La continuidad relativa permite vislumbrar la diversidad de las culturas escolares, dando lugar a muchas formas posibles de la práctica pedagógica y a relaciones intergeneracionales, desde los sentidos que atraviesan las actividades escolares y experiencias que contribuyen a otras formas de ser escuela.

Desde esta perspectiva histórico-cultural, es importante analizar al docente desde una mirada co-construcción cotidiana, ya que no hay un registro de lo que sucede a diario en la escuela rural. Este enfoque destaca las interacciones diarias entre estudiantes y docentes en el proceso educativo, donde ambos sujetos recrean e interpretan las dinámicas culturales dentro de la escuela. Se enfatiza que la experiencia escolar es subjetiva y varía en cada contexto, como ocurre en la escuela rural, donde muchos factores externos intervienen en ella. “El plano de la co-construcción obliga a tomar en cuenta la profunda subjetividad de la experiencia escolar, es decir, la dimensión personal e interpersonal de su significado en cada historia de vida y en la historia de la humanidad” (Rockwell, 2018. p 183-184)

En conjunto, estos conceptos ofrecen un marco para entender cómo las culturas escolares se desarrollan y cambian a lo largo del tiempo. Los planos de larga duración proporcionan un contexto histórico; la continuidad relativa muestra cómo se mantienen ciertos elementos a pesar de los cambios; y la co-construcción cotidiana destaca la importancia de las interacciones diarias en la formación de la experiencia educativa.

Asimismo, Ávila (2007) sugiere “abandonar los imaginarios sobre las imposibilidades y clausuras de lo escolar” (p 40), dando cuenta de que es posible pensar otras formas de ser escuela (tiempos, espacios, experiencias y agrupamiento de los sujetos) atendiendo a la necesidad de producir transformaciones que habiliten estos espacios como lugares de producción cultural y constitución subjetiva.

2.2. Tensiones y Oportunidades del Maestro en la Educación rural

Sin la figura del maestro, la escuela no podría cumplir su rol educativo, pues este es un pilar fundamental para la transformación social a través de la educación. Su quehacer y la forma

en que lo realiza tienen un impacto en cada miembro de la comunidad educativa, reconociéndose la importancia de la enseñanza en diversos escenarios. En Colombia, particularmente en zonas rurales, el maestro es visto como una persona multifacética, capacitada para apoyar distintos procesos comunitarios y reconocido como líder social y modelo a seguir. Este no solo imparte conocimientos dentro del aula, sino que, fuera de ella, inspira y motiva. Con su experiencia, sabiduría y dedicación, permite a los estudiantes explorar, descubrir, cuestionar y desarrollar sus potencialidades, formando sujetos críticos e íntegros comprometidos con contribuir positivamente a sus comunidades.

Para abordar el rol del maestro, se consideran dos aspectos fundamentales que permiten identificar su relación con la escuela y cómo convierte la precarización en una oportunidad: el primero se basa en las tensiones de la práctica docente que propone Philippe Meirieu; el segundo, en la práctica en el contexto rural, reconociendo sus retos y alcances.

En primer lugar, Philippe Meirieu, en el texto “En la escuela hoy” propone once tensiones desde un sentido pedagógico que aluden a las contradicciones a las cuales el maestro está sometido, esto refleja los desafíos que se presentan en el entorno escolar y todo lo que lo involucra la práctica docente.

La primera tensión enuncia la relación entre la educabilidad, que implica la creencia de que todos los alumnos son capaces de aprender, lo que motiva al docente a ser creativo y buscar métodos efectivos. Sin embargo, esta idea en exceso puede conducir a prácticas coercitivas, en contraste con la libertad de aprender, que se dirige a respetar la autonomía del alumno, reconociendo su proceso, tiempo y voluntad como válidos. Por lo tanto, es necesario que exista un equilibrio que permita al docente postular la educabilidad de todos los estudiantes y, al mismo tiempo, respetar la libertad de cada uno para aprender.

En la segunda tensión, se evidencia la relación entre imponer conocimientos y respetar el interés del alumno. Por un lado, los estudiantes no pueden decidir lo que deben aprender debido a su falta de experiencia, y la selección de saberes varía según las demandas sociales y políticas. Sin embargo, la imposición de conocimientos puede perjudicar a la idea de aprendizaje, llevando a los estudiantes a percibirlo como un medio para competir sin entender su relevancia real. Por otro lado, el interés personal es clave para el aprendizaje genuino. El desafío para el docente es crear un puente entre los saberes obligatorios y los intereses del alumno; no obstante, apoyarse demasiado en el interés del alumno puede desvirtuar los objetivos educativos. Para recuperar los

saberes escolares, es crucial devolverlos a su contexto histórico y a las preguntas que los originaron, conectando al estudiante con la historia de la humanidad y generando un interés más profundo.

La tercera tensión alude a las dificultades que enfrentan los docentes al decidir entre seguir el programa curricular o priorizar los proyectos de los estudiantes. Se argumenta que, según los principios de la escuela, los aprendizajes deben ser objeto de una programación rigurosa; independientemente de la intención de la actividad, esta debe estar planificada para alcanzar su propósito. Para esta programación, se describen tres cuestiones que aluden a la equidad, la coherencia y la organización. Asimismo, es importante contemplar otras situaciones, como la temporalidad en la que el alumno aprende, los proyectos de los estudiantes y su importancia para ellos, así como la relación de los proyectos con su historia y las personas que los rodean. Teniendo en cuenta lo anterior, el docente debe hacer una programación que vincule los intereses y proyectos de los estudiantes a los propósitos de la clase, considerando los posibles obstáculos que se presenten en la ejecución para el cumplimiento de los objetivos.

La cuarta tensión expone la posibilidad de adaptar los nuevos conocimientos a las capacidades, intereses y disposiciones de cada estudiante, cuestionando las nociones y formas de lo escolar que buscan una escuela homogénea. Según el autor es imposible concebir una escuela completamente homogénea. Esto representa un desequilibrio entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos conocimientos que debe enseñar el docente, ya que, para aprender algo nuevo, es necesario movilizar los conocimientos previos. En algunos casos, esto puede llevar a que los nuevos conocimientos desplacen a los anteriores, cambiando así la perspectiva de la realidad. En este sentido, el docente debe permitir al estudiante desarrollarse y descubrir nuevos universos, sin caer en un frenesí emancipador que sature al estudiante y le genere bloqueos, el docente debe “gestionar aperturas y ampliar el campo de lo posible.

La quinta tensión aborda el equilibrio entre mantener un orden establecido en la escuela, lo cual es esencial para crear un ambiente propicio para el aprendizaje, y el fomento de prácticas democráticas que promuevan la autogestión y la conciencia ciudadana entre los estudiantes. Estas prácticas permiten desarrollar habilidades de liderazgo y resolución de conflictos. Para manejar esta tensión, los docentes deben encontrar un equilibrio dinámico que les permita crear un entorno educativo que forme ciudadanos activos y responsables. Esto implica establecer reglas claras pero

flexibles e incluir en el currículo actividades que enseñen sobre la democracia, la participación ciudadana y desarrollo de habilidades democráticas y de autogestión.

La sexta tensión alude al equilibrio entre proporcionar un marco estructurado y permitir la libertad de iniciativa de los estudiantes. Un marco estructurado es esencial para guiar el aprendizaje; sin embargo, la libertad de iniciativa es crucial permitir que los estudiantes tengan la posibilidad de explorar y tomar iniciativas para fomentar la creatividad y el pensamiento crítico. Como resultado de esto, el docente debe equilibrar el acompañamiento riguroso con la emancipación necesaria, estableciendo un proceso de autonomía. Esto implica ofrecer apoyo y una estructura fundamental en las primeras etapas del aprendizaje, las cuales deben retirarse gradualmente para que los estudiantes desarrollen su autonomía.

La séptima tensión en el proceso educativo se enfoca en los riesgos necesarios y las críticas constructivas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje, al mismo tiempo que se respeta la individualidad de los estudiantes. Para ello, los docentes deben guiar a los alumnos en su proceso de aprendizaje sin dejar de lado su autonomía individual, su capacidad de decisión, y la interacción entre pares. Aprender implica asumir riesgos y enfrentar desafíos, pero también requiere reflexionar, consolidar conocimientos e implementar un enfoque colaborativo de participación.

La octava tensión trata el equilibrio entre la planificación necesaria y la decisión improvisada en el proceso educativo, en el que los docentes deben encontrar un equilibrio para garantizar un aprendizaje efectivo y satisfactorio para todos los estudiantes. En este sentido, la planificación es fundamental para establecer objetivos claros y proporcionar un marco para el aprendizaje; sin embargo, la rigidez en la planificación puede limitar la creatividad y la espontaneidad en el aula. Asimismo, la adaptabilidad y la flexibilidad son habilidades clave que los profesores deben desarrollar y cultivar para improvisar en tiempo real y ajustar los enfoques para adaptarse a las dinámicas del aula y las necesidades de los estudiantes. La tensión entre la planificación y la libertad de iniciativa también se ve influenciada por el contexto social y cultural en el que se desarrolla la educación. Por lo tanto, los profesores deben ser conscientes de las dinámicas sociales que puedan afectar la libertad de iniciativa de los estudiantes y crear un ambiente educativo que valore tanto la estructura como la libertad.

La novena tensión enuncia el reto del docente entre la planificación necesaria y la decisión improvisada en el proceso educativo. Los docentes tienen un modelo profesional basado en una combinación de representaciones, que incluyen la representación psicológica de sus estudiantes,

la representación de su papel como docente y la representación de lo que supone es una clase, basada en sus experiencias y saberes; sin embargo, este modelo profesional pierde fuerza cuando se enfrenta a la realidad de la práctica, donde los estudiantes son impredecibles y cada uno tiene experiencias concretas que influyen en sus reacciones. Por consiguiente, el docente debe poder tomar decisiones y adaptarse permanentemente a situaciones imprevistas, considerando que nada de lo que pasa en el aula es neutro y que todo tiene un sentido. No obstante, esto plantea la pregunta sobre la planificación en este proceso. Para abordar esta tensión, se propone construir un modelo profesional en base a las finalidades y objetivos de la escuela, así como en el sistema de limitaciones, los recursos disponibles y los apoyos científicos que pueden venir en el proceso. Este modelo serviría de guía y referente, pero con la posibilidad de que el maestro improvise con un mínimo de riesgo. De esta manera, el docente podría ejercer su criterio pedagógico y actuar con discernimiento en el proceso educativo.

La décima tensión señala la obligación de obtener resultados en la educación, que ha sido una constante a lo largo de la historia, adaptándose a las necesidades sociales de cada momento. Actualmente, la presión por obtener resultados es ejercida por el Estado, los acudientes de cada estudiante y la sociedad en general. Esta presión puede generar una competencia institucional que va en contra de las finalidades de la escuela, que busca fomentar el crecimiento y desarrollo integral de los estudiantes; sin embargo, es necesario evaluar el éxito de los esfuerzos docentes; no obstante, esta evaluación no debe centrarse únicamente en los resultados escolares, sino en los valores y saberes que se transmiten a largo plazo.

La escuela debe ser evaluada en función del cumplimiento de indicadores propuestos según su finalidad, los cuales deben ser definidos en conjunto con la comunidad educativa; y no solo por la satisfacción de los usuarios o los resultados de ciertos exámenes. De esta manera, se puede promover una educación que trascienda la simple obtención de resultados y se centre en el crecimiento y desarrollo integral de los estudiantes.

La tensión once se relaciona la necesidad de que el docente sea tanto especialista en los saberes que va a enseñar como experto en pedagogía. Debe conocer profundamente el contenido que va a transmitir, no solo para recitarlo, sino también para interrogarlo y comprender su coherencia y origen. Además, debe utilizar la pedagogía como herramienta fundamental para la transmisión de su saber, logrando conectarse con el estudiante y aliando la estética de la presentación con el rigor del contenido.

El desafío para los docentes es encontrar el punto medio entre la didáctica y la pedagogía, considerando que el desarrollo de la persona no solo depende de sus aprendizajes, sino también de la apropiación de nuevos saberes. La pedagogía debe enfocarse no solo en los contenidos del aprendizaje, sino también en cómo se presentan, las condiciones necesarias para su apropiación, el seguimiento y otros aspectos, así, el docente puede enriquecer su potencial de acción mediante la interacción entre el saber y la pedagogía.

Estas tensiones suscitan un dilema para los maestros y su práctica pedagógica, sin embargo, permite una reflexión sobre la escuela, reconociendo estas contradicciones como una oportunidad de identificar las necesidades y simultáneamente desarrollar su capacidad de adaptabilidad en el aula encontrando un equilibrio entre la práctica y la teoría.

En segundo lugar, el docente en la ruralidad se enfrenta a diferentes desafíos que lo conducen a innovar constantemente desde la convicción a menudo de transformación social, por esta razón aproximarse al maestro se debe hacer desde una reflexión sobre la ética profesional, la transmisión de conocimiento, y la transformación sociocultural desde la educación.

Dussel reflexiona sobre la educación como un espacio fundamental para la emancipación y la transformación social, menciona que el maestro no solo debe transmitir conocimientos, sino también fomentar la transformación social desde la crítica y el desarrollo de la conciencia, esto implica una relación intergeneracional con los alumnos, donde el docente se sitúa como un guía para conducirlos a descubrir sus propias capacidades que permitan su desarrollo y crecimiento desde el diálogo y el cuestionamiento, es decir, formar sujetos íntegros. El maestro debe equilibrar estas tres dimensiones, reconociendo que la educación no puede centrarse exclusivamente en una de ellas. Al igual Biesta (), habla sobre que la educación debe ayudar a los estudiantes a ser y actuar como personas libres y responsables, no solo como trabajadores productivos.

Por tanto, la ruralidad ubica al docente en un contexto particular, donde comprende las necesidades de una comunidad específica. Rockwell, en *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*, sugiere que el docente rural debe reconocer el entorno social, cultural e histórico para guiar su práctica pedagógica en función de estas realidades. Este contexto plantea retos de precariedad que demandan la creación de ambientes educativos inclusivos y participativos. En esta función, el maestro es un mediador cultural y líder comunitario que impulsa la transformación social.

La escuela como espacio y tiempo ubica al docente a comprender otras realidades, a reconocer las necesidades e intereses de una comunidad en particular, en este caso desde la

ruralidad. Ahora bien, teniendo en cuenta que la escuela rural presenta diferentes retos, que en muchos casos no son atendidos, convirtiéndolas en escenarios de precariedad, sin embargo, desde la labor docente es posible reflexionar la precariedad como una oportunidad. Para ello, desde la perspectiva de Dussel (2018), en el libro “Elogio de la escuela” se entiende la escuela como un “ensamblaje social frágil” que es “*continuamente revalidado*” por distintos actores con intereses dispares (p.88). A este espacio escolar se le otorgan características como la rigidez, la obsolescencia de sus formas y contenidos, y la capacidad de ser un espacio que “*esteriliza, deforma y mata la creatividad*” (p.83). Desde la mirada del docente, la escuela se concibe como un espacio que requiere esfuerzos constantes para poder enmarcar a los estudiantes a ciertas formas de trabajo y para que este siga funcionando. Así argumenta que la precariedad permite fortalecer esas condiciones discursivas presentadas en la escuela, como una oportunidad para repensar su función y adaptación a las nuevas realidades sociales y tecnológicas. Además, el texto sugiere que, aunque hay críticas hacia la rigidez y el conservadurismo de la educación tradicional, también es importante considerar la precariedad de la escuela como un lugar en constante construcción y transformación.

Se señala que esta precariedad se evidencia en la inestabilidad de las condiciones laborales, la flexibilidad y la incertidumbre que enfrentan y viven tanto profesores como estudiantes. Incluso se enfatiza la necesidad de repensar las condiciones de perdurabilidad de la escuela en un contexto donde las demandas y realidades sociales son cada vez más complejas.

Con el objetivo de mejorar las condiciones de la escuela, el libro propone dotarla de “condiciones de cierta perdurabilidad” a través de la creación de nuevos dispositivos, tecnologías y saberes que se alineen a las realidades contemporáneas. Considera a su vez, que se deben tener muy en cuenta las condiciones materiales y estratégicas que determinan la cotidianidad escolar, fomentando un análisis crítico y reflexivo sobre su funcionamiento. Además, se recomienda un trabajo colaborativo con los profesores, familias y estudiantes para expandir nuevas formas de hacer escuela.

Dussel hace alusión a Jhon Law al mencionar las tres condiciones para la perdurabilidad de los ensamblajes sociales en las escuelas que él propone: la discursiva, el material y la estratégica. La condición discursiva se refiere a la necesidad de establecer un marco hegemónico que sostenga el ensamblaje; el material implica la consideración de los artefactos y tecnologías que se usan en el proceso educativo; y la condición estratégica se relaciona con las tácticas y

acciones que los actores sociales implementan para mantener la estabilidad y funcionalidad de la escuela. Estas condiciones son esenciales para que las instituciones, tales como las escuelas, puedan sostenerse en un contexto de inestabilidad y fragilidad.

La precariedad desempeña un papel central en la escuela, ya que se presenta como una condición que afecta su funcionamiento y sostenibilidad, reflejando la inestabilidad y la incertidumbre del contexto contemporáneo. La autora señala que la precariedad está asociada a la flexibilidad laboral y a la desafiliación, lo que dificulta la formación de un sentido común y la cohesión en el entorno escolar. Además, se argumenta que es necesario reconocer y valorar la precariedad de la escuela para proponer condiciones que permitan su perdurabilidad en un escenario cada vez más complejo

Finalmente, permite reflexionar sobre la precariedad no como una condición negativa, sino que esta puede abrir nuevas posibilidades y horizontes en el ámbito educativo, convirtiéndola en un punto de partida para pensar los nuevos desafíos con los que se encuentra la escuela.

CAPÍTULO III. LA ESCUELA ANALIZADA COMO ESCUELA: REPENSAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CINCO INSTITUCIONES RURALES

Al asumir la precariedad como oportunidad en la escuela rural desde una mirada del docente, con base en formas específicas de entender la escuela, la precarización y el maestro a partir de Meirieu (2004), Dussel (2018), Rockwell (2018) y Ávila (2007) es posible reconocer:

En primer lugar, la escuela se define como una institución organizada y primordial en la formación integral de los individuos; la cual se apropia de los procesos de socialización de los estudiantes, desde la convivencia, y respeto de normas que le permita desarrollar habilidades sociales esenciales para su vida, como sujeto activo en la sociedad y de transformación sociocultural, reconociendo entonces, que es un escenario atravesado por la sociedad desde diferentes aspectos. Además, se realiza una relación intergeneracional de maestro y estudiante que permite la continuidad de los procesos de aprendizajes y enseñanza, tradiciones y cultura, atendiendo así a fines educativos a largo plazo.

En segundo lugar, la idea de precarización se aborda desde la mirada de oportunidad, que permite el reconocimiento de las necesidades del entorno, para que sea posible pensar en otras formas de ser y hacer escuela, priorizando la educación como un medio para la transformación de los diferentes entornos sociales y culturales.

En tercer lugar, encontramos el rol del docente en la ruralidad, el cual se enfrenta a los diferentes retos del entorno, y propone estrategias para atender tanto las necesidades como los intereses de los estudiantes. Entre los desafíos a los que se enfrenta encontramos las tensiones que le impone el currículum, la diversidad y la realidad social. Entonces se puede decir que el docente es un ente primordial en la formación de sujetos íntegros, que está comprometido con su entorno y promueve la construcción de oportunidades desde los aspectos que parecen precarios en la escuela.

A continuación, se presentan los análisis que muestran una aproximación a temas que giran en torno a la práctica educativa como: el horizonte institucional, las actividades realizadas en la práctica, los aspectos que se destacan, el desarrollo de estos y, por último, las conclusiones de los análisis; teniendo en cuenta los insumos que dejó la experiencia como los diarios de campo, materiales audiovisuales (fotos y videos) y los informes entregados al MEN.

Análisis de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita

La Escuela Normal Superior Santa Teresita, está situada en el entorno rural antioqueño, es un ejemplo de cómo la educación escolar continúa siendo un espacio que se asocia a la idea de transformación y desarrollo integral de los estudiantes. El horizonte Institucional de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán se fundamenta en un modelo de educación integral, enfocado en la formación de maestros para el contexto rural, ofrece desde la educación preescolar, básica primaria, hasta el Programa de Formación Complementaria; este enfoque busca capacitar a los maestros para transformar su entorno, apoyándose en principios de inclusión, equidad y sensibilidad social, esto se detalla en el PEI del colegio.

En tanto a la misión de la Normal anteriormente mencionada en la contextualización, se centra en formar maestros para contextos rurales, promoviendo una educación que respete la diversidad cultural y pluriétnica; su objetivo es desarrollar competencias éticas, críticas y pedagógicas en los estudiantes, fomentando la reflexión y la autonomía moral, social y cognitiva, tal como se menciona en el documento del PEI. La institución busca formar docentes competentes, sensibles, innovadores y comprometidos, capaces de contribuir a la transformación social y educativa, especialmente en los niveles de preescolar y básica primaria.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) establece los cimientos que sustentan la identidad escolar, enfatizando valores como la dignidad, la equidad, la inclusión social, la participación y la corresponsabilidad; estos valores se buscan reflejar en la práctica educativa diaria, fomentando el respeto, la paz y la justicia como pilares de la convivencia escolar. La escuela adopta un enfoque pluralista que invita a cada miembro de la comunidad a contribuir al desarrollo educativo y cultural, promoviendo un ambiente democrático y colaborativo.

La filosofía de la institución, resumida en el lema “virtud, ciencia y superación”, se centra en el desarrollo integral del ser humano desde la ética, la búsqueda del conocimiento y la autorrealización; este marco filosófico está alineado con un modelo pedagógico activo y socio crítico que fomenta la reflexión continua del docente sobre su práctica y busca una enseñanza contextualizada y relevante para cada estudiante. Esto evidencia que la escuela posee una identidad institucional basada en valores y simbolismos religiosos y educativos; por ejemplo, el lema refleja su objetivo de cultivar la virtud y la ciencia para el crecimiento integral de sus estudiantes.

A esto se suma los símbolos institucionales, la bandera presenta dos franjas: la blanca, que simboliza pureza y obediencia, y la café, que evoca el amor del Carmelo y la devoción a Santa Teresita. El escudo, de estilo gótico, representa la herencia carmelita y está dividido en secciones que simbolizan el amor a la patria, la generosidad y el sacrificio heroico; incluye figuras de la ciencia y siete flores de lis que representan la búsqueda de virtud y conocimiento.

La escuela integra valores religiosos y culturales, fortaleciendo la espiritualidad y la reflexión a través de diversas actividades; además, su himno resalta valores de juventud y fe, mientras que su modelo pedagógico activo y socio crítico promueve la participación y el pensamiento crítico. Esta identidad institucional encarna el legado de humildad y servicio de Santa Teresita, inspiración para la comunidad Carmelita.

La práctica pedagógica desarrollada, en la modalidad de pasantía, en la institución educativa se dividió en diferentes momentos. Inicialmente, se realizó una lectura de contexto, tal como lo exigía el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, considerando aspectos físicos, geográficos, culturales y sociales para comprender la realidad educativa y promover la inclusión y equidad (MEN, 2024). El PEI fue un punto de partida clave en este análisis del entorno para implementar la formación integral.

En un segundo momento, se realizó acompañamiento y apoyo directo en las aulas, en su mayoría en primaria, se trabajó en conjunto con los docentes, se desarrollaron planeaciones adaptadas al contexto y las necesidades de los estudiantes, enriqueciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje, además se brindó retroalimentación a los docentes en aspectos específicos como la planeación con enfoque inclusivo.

En un tercer momento, se revisaron y analizaron los proyectos educativos, estableciendo conexión con los docentes que los lideraban para articular saberes en diversas áreas y fomentar la colaboración entre ellos. En el marco del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), se buscó vincular

a la comunidad educativa con la caja de compensación Comfenalco, que ofrecía actividades extracurriculares sobre el cuidado del medio ambiente. Así, la pasante, pedagoga en formación, acompañó el proceso de cualificación de los docentes formadores de normalistas.

En un cuarto momento, se participó en el desarrollo de Centros de Interés, específicamente en el rastreo y apoyo de los que venían funcionando. El desarrollo de esos cuatro momentos, permitió identificar algunos aspectos característicos de la institución, en tanto Escuela Normal, en la que el compromiso con la formación de maestros se expresa en las particularidades de su práctica: el modelo de gestión participativa y resolutive; la apuesta identitaria y de formación democrática; el papel de los maestros como clave para la formación integral de los estudiantes normalistas y las contradicciones entre la fuerza de la religión y el compromiso con la educación inclusiva en sus dinámicas cotidianas.

En la Escuela Normal se percibe la coherencia de un modelo de gestión participativa y resolutive, bajo la idea que la comunidad, los maestros, los estudiantes y las familias son partícipes y responsables para alcanzar los objetivos educativos y concretar las proyecciones contenidas en el PEI.

Si se quiere, como señala Rockwell (2018), la escuela se reconoce como un espacio donde convergen diversas experiencias de vida. En el caso de la Normal Santa Teresita, los docentes asumen la heterogeneidad de su alumnado, sin perder de vista la responsabilidad en la constitución de los proyectos institucionales.

Los estudiantes de la Normal provienen de contextos rurales diferentes, lo que demanda una atención especial a sus realidades socioeconómicas y culturales. Para los profesores y administrativos de la Normal, la adaptación del currículum y sus prácticas pedagógicas a las particularidades del entorno rural y de sus estudiantes es una preocupación y una responsabilidad.

Un ejemplo de esto fue la adaptación del contenido y las actividades del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), pues una de las actividades de la pasantía se orientó al reconocimiento de las necesidades de cada grado, para acompañar a los estudiantes de 11° en la planeación e implementación de estrategias didácticas de promoción del cuidado del medio ambiente. De este modo, desde el reconocimiento de los estudiantes, se vislumbró como estrategia la conexión entre el reciclaje y las experiencias diarias para la formación en el cuidado del ambiente.

Así, puede decirse que la institución logra desarrollar sus proyectos, aspirando a la innovación y a la transformación, no desde miradas externas o sujetas a las lógicas de la eficiencia, sino desde la valoración de sus dinámicas internas, en tanto, gramáticas que permiten reconocer que la vida escolar es una realidad que no es fija, inmóvil y que tiene sus propios órdenes (Dussel, 2018).

Imagen 6 y 7

Estudiantes en Formación Técnica: Compromiso con el Medio Ambiente



Nota. Las imágenes muestran a estudiantes de grado once de la Institución Normal Superior Santa Teresita participando en la formación técnica brindada por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). En la imagen, los estudiantes están colaborando en un proyecto dirigido por un docente del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), enfocado en estrategias de concientización ambiental. Elaboración propia (2024)

Leer la práctica desde esta perspectiva teórica de la escuela, es pertinente porque permite entender la escuela “como una construcción material, como un ensamblaje provisorio, inestable, de artefactos, personas, ideas”, como una configuración que captura y produce “tácticas y estrategias para educar al ciudadano”, sin desconocer que para sostener ese ensamblaje se

requieren esfuerzos que son cambiantes, pero que mantienen el eje de los esfuerzos como lo menciona Dussel (2018):

Los profesores para circunscribir a los estudiantes a ciertas formas de trabajo, el balizamiento o vigilancia de una cierta frontera de lo que se puede hacer o no hacer en la escuela, la organización de rutinas, rituales, modos de hablar, de vestir, la disposición de los cuerpos en el espacio, la reforma de la arquitectura escolar para hacer lugar a estas necesidades. (p. 88)

Así, los haceres ordinarios, cotidianos son insumos para analizar cómo se sostiene (Dussel, 2018) una institución y para reconocer que las escuelas que trabajan desde los bordes de lo escolar, desde las dificultades, produciendo formas y rutinas para permitir a los estudiantes la integración a la cultura.

En Santa Teresita, los maestros y la comunidad educativa ante la limitación de los recursos, han propuesto formas de gestión e interacción pedagógica que responden a las necesidades del contexto rural y donde las limitaciones materiales y de infraestructura se convierten en exigencias para generar nuevas formas de lo escolar y de relaciones pedagógicas, así, “la precariedad de la escuela, lejos de ser un obstáculo absoluto, se convierte en una oportunidad para pensar nuevas formas de hacer lo escolar” (Dussel, 2018, p.45).

Llama la atención que, al analizar los informes presentados al Ministerio de Educación Nacional, se destacan las problemáticas de la Escuela Normal, como reflejo de requerimientos técnicos y administrativos, que omiten aspectos pedagógicos de la institución.

Entre los principales requerimientos de los informes del MEN, se destacan los problemas de infraestructura que, si bien, son dificultades reales que requieren intervenciones del Ministerio, no permiten exaltar las dinámicas institucionales, los esfuerzos de los maestros y las fortalezas de sus prácticas para el sostenimiento de la institución.

Aunque hay varios ejemplos de las formas de sostenimiento de la institución, es interesante destacar uno relacionado con la escasez de infraestructura física, pues ante las necesidades de espacios para el desarrollo del proyecto de educación ambiental, los profesores y estudiantes reconfiguraron el uso de los espacios, utilizaron las áreas externas a la institución para actividades del centro de interés ambiental. Así, lo que pareciera ser parte estratégica del proyecto ambiental, responde a una medida práctica, para salir del paso a la falta de espacios y no abandonar el compromiso con el cuidado del ambiente.

Otro ejemplo notable como oportunidad para la creatividad docente y el fortalecimiento de los vínculos con las familias, fue la reconstrucción del lavamanos del baño, que colapsó cuando dos estudiantes se subieron a él para tomarse una foto. Los directivos asumieron parte de la responsabilidad por la antigüedad de la infraestructura, pero los padres también se involucraron. Este esfuerzo comunitario, vinculado a la herencia colonial de la minga, en Antioquia, se materializó en el "convite", un almuerzo organizado para facilitar la reconstrucción ante la falta de recursos. Este proceso demuestra cómo la comunidad enfrenta desafíos cotidianos y cómo los docentes, con generosidad, apoyan la sostenibilidad de la escuela, incluso contribuyendo económicamente para resolver problemas.

Imagen 8

Espacios reconfigurados :Estrategias y compromiso ambiental



Nota. La imagen ilustra una solución creativa de la Institución Educativa Normal Superior Santa Teresita ante la escasez de infraestructura física. Elaboración propia (2024).

Desde las particularidades de la capacitación del Ministerio de Educación Nacional y los requerimientos de los informes, se realizaron las dificultades de la Normal tales como: deficiencias en la infraestructura, faltas de recursos materiales, económicas y tecnológicos. Evidentemente, se trata de los efectos de un modo de ver la escuela, de un modo de narrarla en la que se asume que lo físico limita la implementación de actividades innovadoras y el enriquecimiento del proceso de

enseñanza aprendizaje, pero que no permiten reconocer que lo pedagógico debe leerse, también, en la producción de la cultura en el plano simbólico. De hecho, al revisar el primer diario de campo, permite encontrarse con una reflexión que se queda en ese plano superficial y que sólo tiempo después, pueden hacerse lecturas más complejas: “hice un recorrido de las instalaciones pensando en la infraestructura y como es relevante en el proceso de aprendizaje de los niños niñas y adolescentes de la institución” (Alarcón, 9 de abril).

Ahora bien, más allá de las dificultades de infraestructura, desde las dinámicas internas de la institución, la pasantía de tiempo completo en la Escuela Normal permitió apreciar otro tipo de problemas en la gestión escolar. Se trata de problemáticas asociadas a la planeación de los procesos pedagógicos, pues los maestros sufren una sobrecarga de actividades que los abruma y que les reduce el tiempo para la planeación, desarrollo de sus clases y la atención directa a los estudiantes.

Desde la perspectiva de los estudiantes hay lecturas y actitudes similares. Al respecto, los jóvenes de secundaria participan en la formación del SENA, que les proporcionan herramientas para su desarrollo técnico en aras de facilitar su inserción en el mundo laboral. Sin embargo, muchos experimentan aburrimiento y resistencia durante el proceso educativo, a menudo, por las rutinas repetitivas y extensas, según lo expresaban los mismos estudiantes de manera verbal.

Tal como lo expone Inés Dussel (2018), la escuela recibe críticas en términos de lo que falta o debería ser, sin dar lugar a pensar que la precariedad es producida, también, por las exigencias que se hacen a las directivas y a los maestros, en particular, por las condiciones laborales que “desprofesionaliza” a los profesores y que le quitan el sentido a la enseñanza; pero, también, por las exigencias que se hacen a los estudiantes, en función de lógicas instrumentales y de medición y educación para el trabajo, que no favorecen el sentido del saber, de la formación y que, en muchas ocasiones, excluyen áreas escolares que no son medibles, ni evaluables por competencias (artes y humanidades, son el mejor ejemplo, en la actualidad), pero que pueden ser más importantes para la formación de futuros maestros.

Otro aspecto, que se pudo identificar como particularidad de la práctica pedagógica en la normal fue la preocupación por la identidad y la formación democrática. La pasantía permitió reconocer que, en la escuela normal, se da mucha fuerza a la identidad como futuros maestros y el compromiso social. De este modo, es visible que, en tanto institución formadora de futuros maestros, se preocupa por el impacto de su hacer en lo que sucede fuera de sus muros y particularmente de lo que sucede con sus estudiantes.

Así, puede percibirse que la realidad del contexto es lo que pone un ritmo a la escuela normal (Dussel, 2018), pero también la institución incide en las subjetividades de sus estudiantes. Un ejemplo de los proyectos e iniciativas institucionales en la identidad de la población estudiantil se encontró en el programa de la emisora “Radio Revista Eco Normalista”, transmitido por Sopetrán Estéreo 105.4 FM. Durante la práctica, se documentó la participación de cuatro estudiantes del Programa de Formación Complementaria, quienes expresaron que:

Siempre habían soñado con ser docente y que esta oportunidad representaba un gran anhelo. Estaban agradecidos por estar allí, aunque cada uno proviene de diferentes veredas y lugares remotos, lo que los ha alejado de sus familias y los ha llevado a explorar diversas culturas a lo largo de su proceso formativo (Alarcón, 24 de mayo).

En efecto, en la escuela normal se subraya la importancia de que los maestros no solo dominen los contenidos, sino que también se identifiquen con su proceso de formación como maestros para el contexto rural en el que se encuentran, por ello, para los maestros de la normal es de suma importancia adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades específicas de los estudiantes, tal como lo señala el PEI.

En síntesis, la pasantía permitió ratificar que en la Institución es claro el compromiso con la constitución de subjetividades, como lo expresa Dussel (2018), al referir que la escuela no solo es un lugar de transmisión de saberes sino esencialmente de producción de sujetos. Al decir que se reconoce el compromiso con la formación de subjetividades, se destaca también el sentido político y ético que se percibe en la institución, pues la Escuela Normal Superior Santa Teresita se reconoce como un centro de educación pública cuyo fin es formar ciudadanos democráticos, por lo que promueve la participación de los estudiantes en su proceso educativo y en las decisiones de la comunidad escolar.

Esto se refleja, por ejemplo, en el aula en tanto la planeación se realiza teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, al igual que en las actividades extracurriculares lideradas por estudiantes, como los centros de interés, que dejan ver la relevancia que se da a la toma de decisiones colectivas y el trabajo en equipo. Cuestiones que, como lo expresa Meirieu (2004), hacen parte del carácter de la escuela democrática que instituyen el sentido de la institución escolar, en tanto, dice el autor, la escuela en una democracia, debe ser una escuela que reúne, que funda lo colectivo y fortalece con ello lo común.

La coherencia de la normal con la idea de que la escuela es un espacio para el desarrollo integral de los estudiantes se destaca también en la formación y el acompañamiento que se brindó a los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Un programa en el que se observó, adicionalmente, un interés en la investigación educativa, tanto por parte del profesorado como del estudiantado.

En esta misma dimensión, el trabajo colectivo se vislumbró como un principio fundamental para el sostenimiento diario del entorno escolar, especialmente en los rituales y rutinas que estructuran el día a día en la institución, así como las narrativas sobre la pertenencia a la normal. Una cuestión que no es menor, pues en los estudiantes, los profesores y el personal de la institución es notorio el orgullo de pertenecer a la escuela normal.

Al respecto, no se trata sólo de cuestiones académicas, por ejemplo, el trabajo colectivo de las señoras de servicios generales deja ver que son un pilar para el éxito de las actividades diarias en el proceso de formación, no solo porque el personal de apoyo asegura que las rutinas se mantengan y que la escuela pueda seguir funcionando, sino también porque deja ver que las actividades cotidianas tienen un horizonte de sentido compartido, incluso en momentos de crisis.

En la Institución es evidente que el trabajo de toda cuenta, las personas de la cocina, los porteros y otros miembros de la comunidad educativa sostienen la escuela y permiten, como lo dice Chartier (2009, citado en Dussel, 2018), en su análisis de los cuadernos escolares, que los haceres ordinarios y los roles aparentemente marginales son en realidad vitales para la estabilidad de la escuela.

Continuando con el análisis de la pasantía, otra de las particularidades pedagógicas de la normal es la importancia que se da a los maestros. De hecho, esta puede considerarse la clave para entender que, a pesar de los recursos limitados, la escuela normal ha logrado crear un espacio formativo para los estudiantes como futuros maestros para el contexto rural, mediante el trabajo cotidiano de los profesores como protagonistas del sostenimiento de la escuela; lo que deja ver la claridad de lo que significa formar en una escuela normal superior.

En Santa Teresita, los maestros son formados para desempeñarse en contextos rurales y enfrentarse a las complejidades de este entorno. Esta formación de docentes es coherente con un enfoque pedagógico que busca no solo la excelencia académica, sino también la capacidad de reflexionar críticamente sobre su práctica y el contexto en el que trabajan. En este sentido, los

profesores de la normal, en tanto formadores de futuros maestros, son actores comprometidos con su propia formación.

Tomando como referente a Meirieu (2004), puede decirse que, en la escuela normal, se percibe que los profesores tienen un papel relevante en la generación de relaciones con el conocimiento, pero también son conscientes del papel que juegan en el reconocimiento del estudiante normalista como protagonista de su aprendizaje. En efecto, en la normal, puede apreciarse que los maestros se caracterizan por su enfoque hacia la excelencia académica en la docencia, pero también en la investigación pedagógica, trabajando activamente con los normalistas. Esto se aprecia en la experiencia y también en los documentos institucionales, como el PEI.

Imagen 9 y 10

Homenaje a la Labor de Docentes y Estudiantes Normalistas



Nota. Las imágenes muestran un reconocimiento a los docentes y estudiantes normalistas de la Institución Educativa Normal Superior Santa Teresita por su dedicación y compromiso en el ámbito educativo. Este homenaje destaca la importancia de su labor en la formación de futuros educadores y en el fortalecimiento de valores dentro de la comunidad escolar. La ceremonia refleja el aprecio institucional hacia aquellos que contribuyen activamente al desarrollo integral de la educación en la región. Elaboración propia, 2024.

Los maestros desempeñan un papel crucial en la formación de los normalistas y, también, en la interacción con la comunidad educativa, colaborando con las familias y otros actores en la formación integral del estudiante, pues la Escuela Normal Superior Santa Teresita se nutre, también, de las experiencias y contextos de sus estudiantes, lo que permite que la escuela se convierta en un lugar donde las diferencias son valoradas y utilizadas como recursos para el aprendizaje, sentido en el que se aprecia que "la diversidad de experiencias infantiles y juveniles que recibe la escuela en su seno" (Ávila, 2007, p. 180) son componentes fundamentales para el fortalecimiento institucional, en su dimensión de identidad.

La pasantía también permitió reconocer las contradicciones que atraviesan la práctica pedagógica en la cotidianidad escolar, así como los efectos de los que Dussel (2018), identifica como lo "poroso y precario", de los límites entre lo que sucede dentro y fuera de la escuela, así como de lo que constituye su pasado y su presente, lo que genera la coexistencia de lógicas que parecen contradictorias, pero que adquieren sentido en la particularidad de las historias particulares de las instituciones y las comunidades.

Quizás el mejor ejemplo de la Escuela Normal Superior Santa Teresita es el énfasis en sus discursos sobre la inclusión y sus prácticas religiosas. Del lado de la inclusión, por un lado, en la pasantía se pudo resaltar que en Santa Teresita se da relevancia a la creación de un entorno para que los estudiantes se sientan valorados y escuchados. De este modo, la inclusión y adaptabilidad en la enseñanza se aprecian como aspectos fundamentales para garantizar que cada estudiante se desarrolle plenamente, en el aprendizaje académico y en las habilidades sociales y emocionales.

En el establecimiento educativo, los docentes enuncian en sus discursos el reconocimiento de la heterogeneidad del alumnado y el compromiso con la creación de un ambiente que fomente la inclusión. De hecho, en la implementación de estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), se evidencia un esfuerzo consciente, de los maestros y directivas, para atender a la diversidad y construir un espacio escolar que sea representativo de todas las voces y experiencias.

Se trata de esfuerzos pertinentes para comprender que más allá de responder a exigencias externas y sin sentido, "la escuela no permanece estática; los procesos de construcción social modulan las formas y los contenidos de la experiencia escolar, permitiendo reinenciones cotidianas" (Ávila, 2007, p. 180), aún, ante las exigencias que, para algunos críticos se consideran descontextualizadas.

En lo que respecta a las prácticas religiosas, se trata de una cuestión pertinente, pues contradice el sentido laico que debe caracterizar la educación escolar pública, así como las exigencias constitucionales en Colombia. No obstante, la porosidad de lo institucional permite reconocer que, en la normal, como ocurre en general en las instituciones rurales, las tradiciones religiosas permanecen y coexisten con discursos contemporáneos e incluso, dejan ver, que pueden reforzarse entre sí.

Ahora bien, no se trata de mezclas fortuitas, pues la Escuela Normal Superior Santa Teresita, desde su fundación ha tenido influencias religiosas, lo que puede entrar en conflicto con las necesidades de una formación pluralista y democrática, pues como lo expresa Meirieu (2004), una escuela que promueve la democracia debe promover un espacio donde todas las creencias puedan coexistir sin imposición. No obstante, como ya se mencionó, en la normal pareciera que los discursos y prácticas inclusivas se refuerzan con preceptos religiosos.

Imagen 11

Acto Mariano: Entrega de Símbolos y Banderas



Nota. La imagen captura un momento significativo durante el acto mariano en la Institución Educativa Normal Superior Santa Teresita, donde se realiza la entrega de símbolos y banderas. Este evento ceremonial resalta los valores culturales y espirituales promovidos en la institución, reforzando el sentido de pertenencia y respeto por las tradiciones entre los estudiantes. Elaboración propia (2024)

Al respecto, en la actualidad, persisten rituales del acto mariano en la Escuela Normal. Es evidente que se trata de actividades que alimentan la identidad institucional y que, en ellos, se mezclan aspectos religiosos y académicos que dan sentido a la vida escolar y a las relaciones que

se proponen a los estudiantes: “El acto mariano consistió en una eucaristía y luego en la entrega de los símbolos de los estudiantes de 11° a 10°” (Alarcón, 30 de mayo).

Aunque las críticas a este acto religioso pueden ser múltiples, comenzando por su carácter anticonstitucional, lo cierto es que dejan ver la existencia de espacios donde el encuentro y la solemnidad se mantienen y se celebran. Rituales y ceremonias, como el acto mariano, son vistos por algunos maestros y directivas, no solo como eventos religiosos, sino como oportunidades para fortalecer la identidad comunitaria y fomentar la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

Así, rituales que dejan abiertas las preguntas acerca de las formas en que la heterogeneidad de la población estudiantil y la diversidad cultural del contexto de la escuela en la ruralidad coexiste en el marco de instituciones fundadas en la tradición, pero que en lo cotidiano intentan incluir a todos los estudiantes.

Tal como afirma Rockwell (2018), al reconocer la escuela como “un espacio donde se cruzan múltiples dinámicas de heterogeneidad”, la pasantía permitió resaltar la necesidad de entender que nos son cuestiones planas, claras, estables y totalmente coherentes, sino que existen en diferentes planos que deben ser reconocidos para intervenir pedagógicamente.

Desde esta perspectiva, es posible comprender que, aunque la institución tiene una fuerte tradición religiosa, es respetuosa y responsable de la educación inclusiva y, pese a las dificultades materiales y tecnológicas, los maestros han encontrado en los rituales religiosos formas de hacer realidad la inclusión o la construcción de un proyecto común.

En suma, como lo plantea Rockwell (2018) en el texto “Vivir entre escuelas: relatos y presencias”, la pasantía posibilitó reconocer en la vida diaria de la escuela normal que las relaciones entre estudiantes, profesores y comunidad producen una experiencia educativa que exige ser leída desde las relaciones humanas, pues sólo allí ciertos acontecimientos adquieren sentido. De otro modo, solamente pueden ser vistos como lo que las instituciones hacen mal, no hacen o no tienen.

Así mismo, la pasantía deja ver la importancia de considerar la heterogeneidad en los tres planos: material, relacional y cultural, pues, es en sus entrecruces donde se produce la escuela como una experiencia que se sostiene en condiciones que, incluso, contradicen las exigencias políticas, administrativas y del sistema educativo o, más aún, que controvierten algunos de los ideales de la escuela moderna.

Análisis Institución Educativa Madre Bernarda de Ciénaga de Oro

La Institución Educativa Madre Bernarda de Ciénaga de Oro, Córdoba, al ser una escuela con tradición católica, tiene sus principios fundamentales constituidos a través de la filosofía Bernardina y Franciscana, promoviendo la formación integral de los estudiantes en dimensiones que fomenten su compromiso social y personal. Se valoran principios como la humildad, la paz y el amor al prójimo, buscando una educación que desarrolle tanto el intelecto, como el carácter y la espiritualidad de los estudiantes. Además, se alinean con los lineamientos del Ministerio de Educación, reflejando el compromiso de la institución con la formación integral y el derecho a la educación, formando ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y deberes, y promoviendo la democracia y la convivencia pacífica. Esto se ve reflejado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en la visión que se compromete con la transformación de las realidades socioculturales y en la misión trascendente donde la educación va más allá de lo académico.

En este sentido, la comunidad educativa se inspira en la Madre Bernarda, con el fin de formar ciudadanos responsables y conscientes a través de acciones concretas que integran la tradición cultural y religiosa con el proceso educativo. De esta manera, la institución no solo se dedica a la transmisión de conocimientos, sino que también actúa como un agente de transformación social, comprometido con el desarrollo integral de sus estudiantes y con la mejora de la comunidad. Así como se expresa en el himno “Animados con votos fervientes y de amores el corazón arda, imitemos por siempre a nuestra guía, la Madre Bernarda” (PEI Institución Educativa Madre Bernarda, 2024)

Este fragmento resalta el profundo cariño y la admiración que los estudiantes y la comunidad educativa sienten hacia ella, sugiriendo un compromiso de seguir su ejemplo y valores. Esto enfatiza la importancia de la dedicación y el amor en el proceso educativo. Asimismo, establece el horizonte institucional de la escuela, evidenciando su responsabilidad con la educación no solo en el ámbito académico, sino también en la formación en valores, tradiciones y habilidades sociales. Por tanto, la Institución Educativa Madre Bernarda se convierte en un espacio donde se

generan experiencias significativas para todos los miembros de la comunidad, fomentando la innovación y el aprendizaje que perduran en el tiempo.

Ahora bien, tras conocer la escuela desde la perspectiva institucional, es importante explorarla desde la experiencia. En este sentido, se enunciarán las actividades realizadas durante la práctica, describiendo qué se hizo, cómo se llevó a cabo y para qué se hicieron. Para ello, se considerarán los sentimientos y reflexiones que surgieron a lo largo del proceso, destacando algunos aspectos particulares. Finalmente, se presentarán reflexiones sobre lo vivido durante esta experiencia.

En cuanto a las actividades realizadas, la práctica inició con una contextualización que permitió adaptar las estrategias a la realidad sociocultural de la comunidad. Como se observa en las anotaciones del diario de campo, este proceso facilitó el conocimiento sobre el lugar a través de sus costumbres, tradiciones, aspectos históricos y económicos, ayudando a comprender la escuela en su proceso de institucionalización y su relación con el entorno, así como se evidenció “durante la primera semana, la lectura del contexto fue fundamental para identificar fortalezas y necesidades, lo que permitió comprender las dinámicas de la institución y plantear actividades que apoyen la formación integral del estudiante” (Blandón, 01 de abril).

La caracterización del contexto reveló tanto necesidades como intereses, coincidiendo con las propuestas de Rockwell y Dussel, quienes enfatizan la importancia de reconocer el entorno y las realidades específicas al desarrollar procesos pedagógicos. No solo se debe entender la precarización como una condición adversa, sino como una oportunidad para innovar y transformar la práctica educativa, sin omitir que siempre se apela a la mejora de las condiciones en la educación. Esto también relaciona con el enfoque de Olga Ávila en “Las formas de lo escolar”, quien sostiene que las instituciones son heterogéneas y deben adaptarse a sus realidades, promoviendo una educación más inclusiva y pertinente, abierta a la diferencia.

La práctica en la Institución Educativa Madre Bernarda se desarrolló desde una perspectiva pedagógica que abarcó tanto al docente como al estudiante. En ambos casos, como parte de la lectura de contexto, se realizaron encuestas y encuentros, así como observaciones en aula y procesos de socialización en talleres formativos. El objetivo fue reconocer, necesidades, intereses, oportunidades de mejora y fortalezas tanto individualmente.

En el caso de los docentes, las encuestas reflejaron las áreas en las que sentían mayor o menor fortaleza, mientras que la observación dentro y fuera del aula permitió identificar aspectos que les interesaba priorizar en sus procesos de enseñanza, así como las oportunidades de mejora. En relación con los estudiantes, las encuestas se centraron en gustos e intereses, incluyendo preguntas abiertas para comprender sus sentires y necesidades. Por otro lado, la observación en diferentes espacios facilitó la comprensión de las relaciones entre compañeros y con su entorno.

Sobre la práctica docente, a través de una lectura de contexto proporcionada por el coordinador, se evidenció que los docentes son considerados una fortaleza en la institución, no solo por su labor, sino también por su compromiso con la educación, como se indicó en el primer diario de campo tras una conversación con el coordinador:

El equipo docente es considerado una de las fortalezas de la institución: Los profesores tienen un alto nivel de creatividad e interés en los procesos de aprendizaje y enseñanza, utilizando métodos innovadores y recursos lúdicos, además de demostrar empatía preocupación por el avance de sus estudiantes y la protección del menor. Por ejemplo, se destaca que las docentes del grado primero emplean una amplia gama de estrategias didácticas y métodos de enseñanza para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y promover un aprendizaje significativo. (Blandón, 12 de mayo)

Reconociendo que la práctica docente en la institución demuestra una alta creatividad al enseñar, utilizando recursos del entorno y estrategias innovadoras, es fundamental que los docentes continúen adaptándose constantemente a lo que tienen a su disposición para transformar la escuela. Sin embargo, también se identificaron desafíos en la práctica docente, como la familiarización con el PEI, la aplicación de la evaluación formativa, el uso de nuevas estrategias y algunas dificultades para mantener la atención de los estudiantes durante las clases. Por lo tanto, el docente, además de reconocer las carencias existentes en la institución, debe percibir los procesos educativos que puede mejorar con el fin de crear un ambiente que fomente el aprendizaje significativo y se adapte a las realidades de los estudiantes. Esto refleja lo que Philippe Meirieu plantea sobre la necesidad de que el docente sea capaz de manejar las tensiones en su práctica pedagógica, adaptándose constantemente a los desafíos que presenta su contexto.

Desde este enfoque sobre la práctica docente, a través de encuestas, observaciones y lecturas de contexto, se lograron diseñar talleres formativos que consistieron en espacios de

encuentro y reflexión sobre las prácticas docentes. Se abordaron temas como la relación entre colegas, centrada en el reconocimiento del otro y el trabajo en equipo; el conocimiento y aplicación del PEI, que incluyó aspectos como la misión, visión, modelo pedagógico, filosofía, y el perfil del docente y del estudiante; la planeación de una clase, enfocada en los momentos de la clase, manejo del tiempo, uso de herramientas y evaluación formativa; y la motivación docente, reflexionando sobre los "maestros que dejan huella". Además, se propusieron alternativas para la continuidad de los procesos desarrollados por las practicantes. Estos talleres formativos brindaron herramientas y estrategias prácticas a los docentes, contribuyendo al fomento del trabajo colaborativo entre colegas y permitiéndoles enfrentar los retos que presenta la educación rural.

Imagen 12

Primer taller con docentes.



Blandón. (2024). Nota. La imagen fue tomada durante el primer taller realizado con docentes, este tuvo como propósito mejorar la relación entre colegas, y promover un ambiente colaborativo.

La práctica con los estudiantes se desarrolló en estrecha colaboración con los docentes, quienes acompañaron cada paso del proceso. En la institución, se percibe un ambiente dinámico, con estudiantes llenos de entusiasmo por aprender y con el deseo de transformar su entorno. Este espíritu se traduce en una sensibilidad única para observar el mundo que los rodea, revelando una diversidad enriquecedora.

Con el objetivo de involucrar la mayoría de las necesidades e intereses identificados en encuestas y observaciones, se creó un centro de interés titulado “Aventuras del Conocimiento”. Este espacio, de forma transversal, recopiló distintos saberes y sus aplicaciones en la vida cotidiana. El centro se dividió en tres estaciones: la primera, "Mundo Bilingüe", se enfocó en el

aprendizaje del inglés, conectando el idioma con situaciones de la vida diaria; la segunda, "Mis Amigos los Números", relacionó las matemáticas con la recreación, haciendo que los números cobraran vida en un contexto divertido; y la tercera, "Narrativas Ambientales", promovió el cuidado del medio ambiente a través de actividades prácticas y lectura guiada. El propósito de este centro fue potenciar la formación integral de los estudiantes mediante el descubrimiento y el juego. Al incentivar la motivación y la participación, se logró crear una aproximación educativa más dinámica. Las metodologías lúdicas utilizadas permitieron que los estudiantes se convirtieran en protagonistas de su propio aprendizaje, mientras que el rol del docente se centró en la guía, actuando como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, el centro de interés se complementó con talleres en la línea CRESE, que se enfocaron en habilidades sociales, normas cívicas y el reconocimiento de los estudiantes en diferentes dimensiones, como miembros de la Institución Educativa Madre Bernarda. Esta integración de actividades no solo enriqueció la experiencia educativa, sino que también fortaleció el sentido de comunidad y pertenencia entre los estudiantes.

Imagen 13,14 y 15

Experiencias con estudiantes.



Nota. De izquierda a derecha: aplicación de encuestas a los estudiantes para conocer intereses y necesidades; muro de dibujos creados por los estudiantes de primero y segundo grado en el taller sobre el estudiante Bernardino; dibujo de un niño en el taller sobre el estudiante Bernardino. Elaboración propia (2024)

Ahora, considerando que la experiencia dejó día tras día nuevos aprendizajes, estas páginas apenas intentan expresar lo vivido desde el sentir, el saber y el hacer como futura pedagoga. A continuación, se enuncian algunas experiencias particulares que destacan la escuela rural como un espacio de transformaciones

En primer lugar, la convergencia de las tradiciones religiosas junto con los saberes escolares, en la Institución Educativa Madre Bernarda mantiene una estrecha relación con las tradiciones religiosas y culturales, reflejando los valores y enseñanzas de su fundadora. Durante la conmemoración del mes de mayo, dedicado a la Virgen María, se promovió la creación de una paloma blanca que simboliza la paz y el compromiso con estas tradiciones. Esta actividad no solo fomenta la espiritualidad de los estudiantes, sino que también les enseña a valorar su herencia cultural.

Imagen 16

Religión y otros saberes, convergencia en la escuela



Nota. De izquierda a derecha en la foto, altar a la Madre Bernarda en conmemoración de la celebración del mes de mayo, al lado, estudiantes ubicando papeles con valores que tiene el estudiante Bernardino, actividad realizada con grado 3ro, 4to y 5to, en el marco del día del estudiante Bernardino. Elaboración propia (2024)

La fotografía que captura esta convergencia ilustra cómo las tradiciones del mes de mayo se integran con las actividades académicas, como el taller dedicado al reconocimiento de los

estudiantes Bernardino donde se presentó un cuento en que el actor principal fue la Madre Bernarda, sus valores, la pedagogía del amor, y las enseñanzas para las dimensiones de los estudiantes. Además, la institución participa activamente en las celebraciones de Semana Santa en Ciénaga de Oro a través de su propuesta de "Semana Santica", donde los estudiantes se involucran en actividades que rescatan y promueven las tradiciones locales, fortaleciendo así su identidad cultural y sentido de comunidad.

Esto resalta la visión de Madre Bernarda, quien buscaba una educación integral que abarcara no solo el conocimiento académico, sino también la formación en valores y el aprecio por la cultura y la religión. En este contexto, las enseñanzas de Madre Bernarda se manifiestan en la forma en que la institución integra el aprendizaje con el respeto y la celebración de las tradiciones, creando un ambiente educativo donde la fe, la cultura y el aprendizaje se entrelazan. Esto prepara a los estudiantes no solo para ser mejores académicamente, sino también para convertirse en ciudadanos comprometidos con su comunidad y sus raíces.

En segundo lugar, los talleres con maestros dejaron aprendizajes que enriquecen en gran medida la formación como pedagoga, pero también, como persona, en este aspecto se destaca el taller titulado *maestros que dejan huella*.

Imagen 17

Encuentro *maestros que dejan huella*



Nota. Taller realizado con algunos docentes de la sede Lourdes, sobre maestros que dejan huella.

Elaboración propia (2024).

Tras identificar algunas oportunidades de mejora con algunos maestros, se llevó a cabo un taller titulado "Maestros que Dejan Huella". El propósito principal fue motivarlos a través de reflexiones sobre su quehacer docente, pensar en esos maestros que dejaron huella en ellos, y en muchos casos los motivaron a dedicarse a la docencia, esto evidenció el sentir de estos educadores, tanto en relación con el amor por la profesión como con los retos que esta representa.

En tercer lugar, en relación con la inclusión y retos de las escuelas rurales, con apenas una semana de práctica, y durante la entrega de encuestas a los estudiantes de quinto grado, fue posible conocer a una estudiante sorda. Las metodologías de enseñanza empleadas con ella se basaban en la copia de información; sin embargo, no se sabía si el aprendizaje estaba siendo significativo. Esta experiencia, en particular, permitió reconocer uno de los muchos retos a los que se enfrentan las escuelas rurales: la necesidad de implementar metodologías inclusivas que garanticen el acceso a la educación para todos los alumnos, independientemente de sus capacidades:

Una reunión para tratar temas de inclusión, donde estuvimos acompañadas de la profesora Leidy Interprete de lenguas de señas, el profesor Libardo profesor de lenguas de señas, que además es una persona sorda, y el coordinador Carlos Pretelt, en esta reunión se abordaron los temas de la inclusión desde el enfoque de las personas sordas, ... el encuentro situó la importancia de hacer un taller con los docentes que dan clase a ese grado, para concienciar sobre la inclusión, y generar en ellos el interés por aprender y aplicar herramientas educativas para la enseñanza de una persona sorda. (Blandón, 8 de mayo).

Asimismo, resaltó la importancia de la formación continua para los docentes en el uso de herramientas y recursos que fomenten un aprendizaje significativo y adaptado a la diversidad del alumnado. La colaboración con profesionales especializados, como el profesor de lengua de señas, se presenta como una estrategia valiosa para enriquecer el proceso educativo y asegurar que cada estudiante pueda participar activamente en su formación, promoviendo un ambiente inclusivo que respete y valore las diferencias.

A modo de reflexión, la práctica en cada jornada, cada encuentro, cada persona y lugar ofrece oportunidades para reflexionar sobre la importancia de la comunidad en el proceso educativo, resaltando la educación como un acto colaborativo y consciente que involucra las necesidades e intereses en relación con la realidad sociocultural; en la fotografía se evidencia la

última actividades realizada con docentes y estudiantes, esta consto de escribir sobre una camisa blanca, mensajes para las practicantes, de esta forma, a modo de recuerdo poder llevar con sigo de manera física un poco sobre lo vivido.

Imagen 18

Ultima actividad con estudiantes.



Nota. Estudiantes escribiendo mensajes para las practicantes. Elaboración propia (2024).

Por otra parte, la Institución Educativa Madre Bernarda de Ciénaga de Oro, tras analizarla a partir de las experiencias de la pasantía, se presenta como un espacio de innovación y adaptación comprometido con la formación integral de los estudiantes. Esta institución no solo se enfoca en los saberes escolares, sino también en su aplicación en la vida cotidiana, fusionándolos con las tradiciones y costumbres del municipio. Destaca el interés constante de los docentes por mejorar sus prácticas en el aula y más allá, enfrentando a diario los retos de las escuelas rurales. Esto permite concebir la escuela no solo como una entidad institucionalizada, fundamental para su organización, sino como un lugar donde se generan experiencias significativas para todos los miembros de la comunidad a través de la creación, innovación y procesos de aprendizaje, permite reflexionar sobre:

La educación en Colombia requiere de procesos que consideren tanto las oportunidades de mejora y fortalezas, como las carencias y adversidades que enfrentan principalmente las instituciones de carácter público y rural. Reconocer estas dificultades es esencial para impulsar cualquier tipo de mejora, ya que no se puede hablar de progreso sin tener en cuenta los desafíos existentes (Blandón, 15 de abril).

En este sentido, la experiencia en la Institución Educativa Madre Bernarda demuestra que, con un enfoque contextualizado y colaborativo, es posible crear ambientes educativos que fomenten el aprendizaje académico y promuevan el desarrollo integral de los estudiantes. Así, la precariedad puede transformarse en una oportunidad para la innovación y la adaptación, resaltando el papel fundamental de la educación en la construcción de comunidades más equitativas y resilientes.

Análisis de la Institución Educativa Rural María Auxiliadora de Cuestecitas

La Institución Educativa Rural María Auxiliadora de Cuestecitas, ubicada en el municipio de Albania, departamento de La Guajira, es vinculada al Programa de tutorías para el aprendizaje del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, debido a la falta de contratación de docentes; recibiendo dos practicantes, durante el tiempo aproximado de dos meses y medio.

Por medio de la Directiva Ministerial 003 de 2023 se define los propósitos del Programa de tutorías para el aprendizaje y las funciones de cada uno de sus actores; en su décimo apartado, describe las responsabilidades de los practicantes, entre ellas: “Apoyar la organización, articulación y gestión institucional necesarias para la implementación de las estrategias de formación integral y el funcionamiento de los centros de interés con los establecimientos educativos focalizados”.

La institución, en su componente conceptual del PEI, desde su misión, orienta el actuar y su propósito:

ofrece una educación integral, pluricultural e inclusiva formando a estudiantes, jóvenes, y adultos emprendedores competentes en la sociedad [...] orientados en los principios de participación, inclusión, liderazgo” buscando la excelencia en sus actuaciones de su cotidianidad,

dentro de los parámetros del respeto, la justicia, el orden, la responsabilidad, el trabajo y el emprendimiento, siendo reconocida como líder en la formación humana y académica. (La Institución Educativa Rural María Auxiliadora de Cuestecitas, 2024)

Aspirando a posicionar, la institución como un referente en su labor educativa teniendo como visión: “En 2025 seremos una institución educativa líder en la formación humana integral, pluricultural, participativa e inclusiva [...] que transforme el entorno social y productivo de nuestro medio local, regional y nacional”. Lo que se dificulta debido a las condiciones y características de la institución, que, aunque esta cuenta con una gran disposición de espacios y materiales, son inaccesibles a sus estudiantes, por la ausencia de docentes. Aunque históricamente ha tenido diferentes deficiencias en sus componentes, esta ha tenido la capacidad de conservar su institucionalidad, siendo un ejemplo de cómo las culturas escolares permanecen en el tiempo a pesar de sus continuidades y discontinuidades históricas. Rockwell (2018)

Desde esta contextualización al horizonte institucional, el inicio de las actividades consistió en una caracterización de la institución y sus potencialidades para la creación de estrategias en función de la formación integral del programa. Aunque en un inicio, el aspecto físico de la institución generaba muchas incertidumbres, al igual que lo que ocurría en la cotidianidad; este primer acercamiento permitió reconocer que las expresiones culturales de la zona son diversas por su localización, al estar sobre la vía que conecta la capital del departamento de La Guajira, con gran parte de sus municipios, que, a su vez también conecta con el paso fronterizo del país de Venezuela. Esto implica que, en un mismo territorio, los ideales de educación sean diversos, debido a la cantidad de expresiones culturales, distorsionando un poco la tarea de identificar los intereses de los estudiantes para diseñar y organizar los “centros de interés”, igualmente sucede con la gestión escolar, que, a pesar de las particularidades culturales, como se evidencia desde el nombre de la institución, “María Auxiliadora”, se caracteriza por un componente católico que se percibe en la cotidianidad, en la que son frecuentes las oraciones, las imágenes y los rituales.

En este sentido, la continuación de las actividades consistió en la organización del centro de interés. En principio, por sugerencia del rector de la institución, iba a ser dirigido en función de las brechas educativas en el área de lecto-escritura. No pudo ser implementado por dificultades en la búsqueda de espacios para su ejecución y por el poco atractivo que generaba el tema entre los estudiantes. Consecuentemente, el rector en una conversación, en busca de una solución a dicha

situación menciona “ve y habla con ellos, hazles saber que eres como ellos y te dirán lo que les interesa”.

Imagen 19

Tableros de ajedrez.



Nota. La foto muestra el espacio donde se realizaban las actividades del centro de interés de *ajedrez*.

Elaboración propia (2024),

Este acercamiento a los estudiantes resultó obtuvo resultados al dar cuenta del interés de los estudiantes en los juegos, entre ellos una particular atención el *ajedrez*, esto llevo a la creación del centro de interés de *ajedrez*, que tuvo como propósito principal incidir en las relaciones personales de los estudiantes, apelando a las dificultades convivenciales que se presentan en la institución; para la organización del centro de interés se tomó como referente las Orientaciones del área integradora de matemáticas para la implementación de la jornada completa (2015) “Centro de Interés Pensamiento lógico: el ajedrez de la vida” y el “Método de Ajedrez para niños” (Gude, 2010). Este centro de interés tuvo lugar en la edificación del restaurante antiguo de la institución, y se desarrollaba en diferentes espacios de la jornada escolar. Las actividades incluyeron desde compartir la naturaleza del juego y sus propósitos con los participantes que no conocían al juego, hasta la conformación de un grupo representativo de la institución para los juegos Intercolegiados que realiza el Ministerio del Deporte de Colombia a nivel nacional.

Imagen 20, 21 y 22

Práctica de ajedrez con estudiantes



Nota. Las fotos evidencian a estudiantes practicando ajedrez. Elaboración propia (2024)

De forma simultánea, se desarrollaron las actividades relacionadas con la gestión escolar; allí se adelantaron tareas en la actualización del PEI, contribuyendo en la construcción de la misión y la visión de la institución, así como en sus objetivos generales y específicos.

La institución, que, como mencionaron los docentes más antiguos de esta, en un conversatorio con todos los docentes llevado a cabo en la celebración de su aniversario, “el colegio estuvo en muchos lugares antes del lugar donde está ahora” dando razón de las variaciones que ha tenido la institución desde su creación, no solo territoriales, sino que también administrativos y de su identidad como institución.

La planta docente, que es diversa, en cuanto que sus profesores son de diferentes zonas del país y cuentan con diferentes niveles de formación académica, así como incluso hay diversidad en sus profesiones de formación, encontrando ingenieros dentro de la planta docente, sin dejar de lado que ésta es constantemente cambiante. En el desarrollo de las actividades del centro de interés el rol de los docentes de la institución fue muy importante; algunos docentes abrieron sus espacios académicos para implementar sesiones del centro de interés, otros contrariamente restaron importancia al centro de interés y cerraron sus espacios académicos, e incluso otros docentes impusieron sus actividades sobre las del centro de interés. Estas situaciones suscitaron diferentes

reflexiones registradas en los diarios de campo, en donde se abordaron temas sobre el comportamiento de los docentes, los estudiantes y las formas de autoridad por las que se orientan.

Imagen 23

Presentación de estudiantes



Nota. Elaboración propia (2024).

Desde la perspectiva del concepto de precarización (Dussel 2018), donde se asocia con palabras como “dependiente”, “insuficiente”, “incierto”; puede describirse IERMAC, en donde la institucionalidad misma es inestable por la ausencia de una administración prolongada, o la incertidumbre día a día de saber si habrá clases, o no, por la insuficiente y cambiante, planta docente y administrativa.

Si se tiene en cuenta el principio 12 de Meirieu (2004) que manifiesta, que, “La escuela debe ser su propio recurso” Meirieu (2004), refiriéndose a que la labor docente no es único medio por el cual sus alumnos puedan “descubrir nuevos universos” Meirieu (2004), este es sólo uno de los medios por los cuales el alumno pueda alcanzar nuevos conocimientos; lo que para el caso de IERMAC resulta confuso; en el territorio que se ubica esta, el docente es visto como el portador del conocimiento con la autoridad para enseñarlo, esto quiere decir que, en primer lugar el docente es único medio en que los estudiantes de la institución adquieren a nuevos conocimientos; y en segundo lugar, el docente al ser culturalmente aceptado como el único portador del conocimiento, la formación y actualización pedagógica de algunos docentes parece irrelevante, provocando dinámicas autoritarias dentro del aula y la institución, esta tendencia culturalmente aceptada, se basa en la dominación de las generaciones mayores sobre las menores, y acciones “paternalistas”.

Como fue mencionado anteriormente, la planta física está dotada con muchos espacios y materiales, que se vuelven, inutilizables o inservibles por diferentes situaciones como: en que el docente se convierte en el único medio por el cual los estudiantes pueden acceder a la institución y lo que ella dispone; y por las condiciones, climáticas, políticas y administrativas.

Por un lado, las condiciones climáticas hacen que la necesidad de que los diferentes espacios y aulas de la institución tengan un sistema de ventilación óptimo, por lo que la utilización regular de estos espacios depende de la regularidad del suministro del servicio de energía eléctrica. Por otra parte, el uso de la gran cantidad de baterías sanitarias depende del suministro de agua, que llega a la institución en carrotanque y es almacenada en uno de los tanques con los que cuenta la institución; la regularidad de ésta depende de la “presión” por parte del rector de la escuela a las instituciones políticas. Además de esto, es necesario que la planta física de la institución esté en constate mantenimiento por situaciones específicas con la fauna del lugar. Por otra parte, la irregularidad de la planta docente provoca que la continuidad de las clases y el proceso escolar se vean repetidamente interrumpidos. En consecuencia, cuando el docente es inexistente debido a los sistemas de contratación, la institución no es apta para recibir a todo su público Meirieu (2004) y suspende parcial o completamente sus clases.

Recogiendo todas estas situaciones, y retomando a Dussel (2018) la dimensión más precarizada de la institución es su “tiempo escolar”. Tal vez por esto, “la suspensión del tiempo” se vea difusa, al igual que las formas de autoridad, y su justificación como institución. La precarización del tiempo escolar impide el alcance de cualquier objetivo: los estudiantes no “comprenden”, solo “aprueban” Meirieu (2004) con el fin de dar por “cumplidas” las metas del plan de estudios, dejando de lado las cuestiones e incomprensiones de los estudiantes, respondiendo a las “dinámicas de la producción” local marcadas por la presencia de una minera transnacional.

Esta precarización permite pensarse como oportunidad, no sólo desde una perspectiva para recuperar el tiempo escolar desde su reinvencción, sino que también permite articular el entorno social que rodea a las dinámicas de la institución. Por un lado, recuperar el tiempo escolar implica reconocer y estipular los conocimientos que se “compartirán” con los estudiantes, plantear las situaciones que suspendan el tiempo de la escuela, de las demandas de la producción, situaciones que permitan el error que provoca la reflexión de los alumnos y los conduce a nuevos conocimientos Meirieu (2004).

El “compartir” con los estudiantes, surge de una reflexión durante el desarrollo de la práctica (Monroy, 29 de Mayo), que aludiendo a su definición según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), implica tener algo en común, contrario a lo que se define por enseñar que dentro de sus definiciones está el “dar señas de algo” o “dar indicaciones” lo que se relaciona más con el concepto de “impartir” que es definido por la RAE como “distribuir algo”. Desde este sentido la reflexión suscitó pensar recuperar el tiempo escolar haciendo una transición entre enseñar y compartir, poniendo en la esfera de lo común a estudiantes y docentes como actores de una comunidad educativa con un mismo propósito, en donde las formas verticales de autoridad del docente se disuelvan, apelando a una temporalidad (Steimbregger, 2017. p222) del docente y su función, “Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor” (Steimbregger, 2017. p225), prescindiendo del permanente acompañamiento de un docente en la toma de decisiones de sus estudiantes.

En cuanto al quehacer profesional de los docentes, se tuvo la oportunidad de asistir a primera capacitación para maestros, organizada por la alcaldía del municipio de Albania, La Guajira, y el Colegio Albania, una institución educativa privada creada por la transnacional El Cerrejón. Y tener un panorama un poco más amplio de las dinámicas educativas del territorio. Allí el conferencista, un docente del Colegio Albania, tuvo como tema central “la motivación de los docentes y los estudiantes”. Aludiendo a la motivación de los docentes desde la “vocación” relacionándolo con su significado de “evocar” o “llamar una idea”, definiendo la vocación docente como “llamar una idea en sus estudiantes”. Por otra parte, mencionó que la motivación de los estudiantes debía ser lograda por circunstancias intrínsecas “el crecimiento y el desarrollo personal” y no extrínsecas “por aceptación social”. Por último, el conferencista cerró con un concepto de necesidad en donde se hace alusión a “lo que no cesa”, destacando la motivación como una necesidad en la escuela.

La oportunidad de asistir a esta capacitación permitió comprender que unas de las preocupaciones pedagógicas de la región, son: el ejercicio docente y la captación de la atención de los estudiantes en los temas relacionados con su educación. Esta reflexión desde la mirada de la precarización permitió repensarse las formas de transmisión del conocimiento, la finalidad de alcanzar éstos y las condiciones para que dicha transmisión sea efectiva en su propósito.

Para terminar, la pasantía en la Institución Educativa Rural María Auxiliadora de Cuestecitas resulta fructífera en términos formativos, permitió conocer parte de la realidad que

viven las escuelas rurales en Colombia; la oportunidad de relacionarse con docentes y estudiantes de una región diferente del país permite dar cuenta de esas formas de lo escolar (Ávila, 2007).

Las diferentes expresiones culturales, entre las cuales hay diferencias incluso lingüísticas, condujo a cuestionar el ordenamiento nacional y territorial de la educación, así como sus propósitos. Posicionando el rol del pedagogo en la ruralidad como un integrante de la comunidad educativa que apoya en los procesos de la institución, para que esta siga en marcha y cumpla sus propósitos educativos. Es decir, apoyando en procesos, académicos o administrativos según las particularidades de cada escuela.

Imagen 24

Maestros en la escuela.



Nota. Elaboración propia (2024)

Análisis Escuela Normal Superior Fabio Lozano Torrijos

La Escuela Normal Superior Fabio Lozano Torrijos, ubicada en Falan, tiene como misión la formación integral de maestros comprometidos no solo con la educación, sino también con el contexto cultural y social de la región, esta formación va desde los cursos de primaria, hasta los últimos cursos de básica secundaria; los estudiantes pueden continuar con su educación en el programa de formación complementaria que cuenta con cinco semestres. Este compromiso

educativo trasciende la simple transmisión de conocimientos, fomentando valores éticos, estéticos y morales., así como competencias en liderazgo que buscan la transformación de la ruralidad mediante la investigación y la innovación (PEI, 2024). En palabras de la rectora, en una reunión, "No solo formamos maestros, formamos el futuro de Falan y del país". (Barragán. L, 23 de mayo)

Al analizar la institución, se ven presentes varios de los principios planteados por Meirieu (2004), considerando tanto los fines como los medios en su enfoque educativo, buscando responder a las demandas gubernamentales y a las necesidades específicas de cada núcleo familiar.

La escuela como institución está organizada bajo una estructura pertinente, como su infraestructura, de manera que la mayoría de las aulas se encontraban en un estado adecuado para la realización de las clases y su cuerpo docente. Todos los actores de este proceso están comprometidos, desde los administrativos hasta los acudientes de los estudiantes, a pesar de que las condiciones del contexto se encuentren un poco limitadas. En síntesis, la institución en su estructura y organización que no solo remite a los fines sino también a los medios, como lo plantea Meirieu (2004), al definir la escuela como institución.

Imagen 25

Aula del curso de pre jardín de la escuela Anexa.



Nota. Elaboración propia (2024)

Durante la pasantía, se llevaron a cabo diversas actividades de acuerdo a lo que orienta el MEN y a los requerimientos de la institución, estas actividades se enfocaron principalmente en gestión académica, se realizaron actividades para apoyar la labor y mejorar la coherencia entre los objetivos institucionales y la práctica en el aula. Entre las actividades principales se destacan:

Lectura y modificaciones a los documentos PEI y Sistema institucional de evaluación educativa: La primera labor que se realizó en la pasantía fue la revisión y modificación de algunos apartados de documentos instituciones como el PEI y el SIEE, en la parte de los cursos de educación inicial, ya que la institución, ya que la institución requería actualizar estos documentos con respecto a las nuevas exigencias de MEN en estos cursos.

Se realizaron ajustes en la parte de marco legal, rol del docente y estudiante de los cursos de educación inicial, evaluación por periodos, en el currículo, donde ya no se iban a manejar componentes como matemáticas, motricidad y compañerismo, sino que se según los nuevos reglamentos se trabajarías desde tres ámbitos, convivencia-ciudadanía, social-cultural y crítico-emocional, por último, se realizó ajustes en cuanto a la planeación de las clases con respecto a lo exigido por el MEN en el documento 20 y 25 sobre el currículo basado en experiencias. Esta revisión y modificación desplego las siguientes actividades realizadas en la práctica.

La siguiente actividad realizada fue el desarrollo de un Formato de Planeación: En respuesta a las necesidades de los docentes, se diseñó un formato de planeación alineado con el PEI de la institución y las normativas del MEN, específicamente adaptado para los cursos de pre jardín, jardín y transición, donde ya no se trabajaba componentes específicos ni, sino el propósito de la actividad y los ámbitos que se iban a trabajar, sin tampoco limitar el tiempo de trabajo, debido a que cada estudiante trabaja a su propio ritmo.

Figura 2

Formato de planeación de las clases para los cursos de pre jardín, jardín y transición.

DOCENTE:		SEDE:	GRADO:	
MOMENTOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	AMBITO/ PROPÓSITO	TIEMPO APROX

Nota. Elaboración propia (2024)

Al igual, el desarrollo de un formato de Informes Descriptivos: Al revisar los documentos institucionales y las nuevas exigencias del MEN, Se elaboró un formato de informe cualitativo descriptivo para los cursos de educación inicial, que reemplaza los informes cuantitativos previos y permite a la institución seguir los lineamientos de evaluación estipulados en el Decreto 1411 de 2022. Este cambio se acordó en una reunión junto con la rectora, la coordinadora y las 3 profesoras de los cursos de educación inicial que “para los cursos de pre jardín, jardín y transición, realizar un informe descriptivo de los progresos de cada uno de los estudiantes, con una entrega por periodo de 3 meses, es decir 4 al año, donde se evidencie los logros superados, las sugerencias para los padres de familia o acudientes y datos requeridos para el MEN” (Barragán, L. 20 de mayo), este acuerdo quedó estipulado en el documento del SIEE de la institución. Además, buscó mejorar la comunicación con los padres de familia al resaltar los avances en el desarrollo de cada estudiante.

Figura 3

Formato de informes descriptivos para los cursos de prejardín, jardín y transición

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR FASIO
LOZANO TORRILLOS DE FALAN

PROYECTO: _____

NOMBRE: _____

GRADO: _____ EDAD: _____ PERIODO: _____

PESO: _____ TALLA: _____ SEDE: ANEXA (02)

DOCENTE: _____ FECHA: _____

"DETRÁS DE CADA NIÑO QUE CREE EN SÍ MISMO, HAY UNOS PADRES QUE CREYERON EN ÉL PRIMERO"

OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES DEL DOCENTE DE AULA:

OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES PADRE DE FAMILIA Y/O ACUDIENTE:

FIRMA DOCENTE FIRMA ACUDIENTE FIRMA RECTORA

Nota. Elaboración propia (2024).

Y por último, el desarrollo de talleres para docentes: Se implementaron talleres de capacitación para asegurar que los docentes conocieran las modificaciones que se les habían realizado a los documentos de la institución, y empezaran aplicar los nuevos ajustes realizados adecuadamente según los lineamientos del PEI, respetando al mismo tiempo su rol en la práctica pedagógica y fomentando la participación de los padres de familia en el proceso educativo.

Imagen 26

Taller realizado con la rectora, coordinadora y docentes de los cursos de educación inicial.



Nota. Elaboración propia (2024)

La pasantía evidenció varios aspectos clave que influyen tanto la práctica docente como la gestión institucional, siendo estos aspectos esenciales para identificar la precariedad como oportunidad de mejora. Los aspectos que se destacan en la experiencia fueron: la presión de los maestros por los resultados académicos; la desarticulación entre los documentos institucionales y la práctica pedagógica del maestro; y, la tensión entre el hacer del maestro y las demandas externas.

En cuanto a la presión por los resultados académicos, la institución y los docentes enfrentan una constante presión para obtener resultados rápidos y visibles. Los padres y la comunidad exigen resultados académicos sobresalientes como garantía de un futuro exitoso para sus hijos. Este énfasis en los resultados puede llevar a que los docentes se enfoquen en cumplir estándares y objetivos en plazos cortos, causando un daño al aprendizaje significativo y profundo de los estudiantes. Como plantea Meirieu (2004), "La Escuela no es -no puede ser- una máquina de enseñar y aprender" (p.21). Esta situación genera tensiones en los docentes, quienes buscan equilibrar la calidad de la enseñanza con las demandas de rendimiento académico.

La desconexión entre planeación y práctica señaló diferencias entre los contenidos propuestos en los documentos institucionales y ministeriales y la realidad del aula. Particularmente en los cursos de educación inicial, los docentes enfrentaron tensiones debido a las nuevas exigencias del MEN, que promueven un currículo basado en experiencias y una formación autónoma. Sin embargo, desde la administración de la escuela, se continúa solicitando

planeaciones detalladas con componentes específicos. Esto genera una desconexión que afecta tanto a los docentes como a la implementación pedagógica en sí.

Por último, en cuanto a la tensión entre el hacer del maestro y las demandas externas, así como se plantea en una de las tensiones de Meirieu, el maestro debe cumplir con unas demandas internas de la institución pero a la vez con lo que se exige desde el exterior, como en los organismos gubernamentales o la misma sociedad; en este caso, en cuando a la evaluación descriptiva en educación inicial, las maestras de educación inicial llevaban una manera de entregar los informes, de una manera cuantitativa, por lo que la transición de informes cuantitativos a cualitativos descriptivos en los cursos de educación inicial fue otro desafío. Las docentes al principio se sintieron muy conformes con lo planteado como se evidencia en el diario de campo:

En la reunión realizada para discutir los ajustes realizados y llegar a un acuerdo con las docentes de los cursos de prejardín, jardín y transición, se llegó a sentir una tensión, ya que las maestras no veían coherente cambiar la forma de evaluar, sabiendo que como se había manejado hasta el momento funcionaba. Se les explicó que eran nuevas exigencias de parte del MEN, sin embargo, queríamos que la transición no fuera tan de repente sino paulatinamente, mientras se acomodaban a los nuevos ajustes. (Barragán, L. 10 de junio)

Sin embargo, la implementación de informes descriptivos responde a los lineamientos del MEN y al Decreto 1411 de 2022, lo cual representa un cambio significativo en la relación entre la escuela y las familias. La entrega de estos informes cualitativos permite una mejor comprensión del progreso de cada estudiante, aunque algunos padres pueden percibir esta metodología como una falta de eficiencia por la ausencia de calificaciones numéricas.

Todas estas dificultades hicieron que se notara la precarización en una escuela que pretende solucionar todo, cumplir con todo, tratar de tener todo en orden; por lo que se tomó la decisión de, en vez de verlo como un impedimento se vio como la oportunidad de tener un foco sobre el estudiante, orientándose no solo desde el fin, sino en el camino para llegar a los objetivos planteados.

La pasantía permitió observar cómo la precariedad puede convertirse en una oportunidad de mejora para la institución y para los docentes. En lugar de ver las tensiones como impedimentos, estas se percibieron como posibilidades de crecimiento y adaptación. La implementación de formatos y talleres fortaleció la coherencia entre la teoría y la práctica, promoviendo una enseñanza más reflexiva y alineada con las necesidades del contexto y las exigencias gubernamentales. La pasantía, entonces, no solo contribuyó al cumplimiento de los objetivos institucionales, sino que

también permitió a los practicantes participar en la evolución y transformación de la escuela, orientándola hacia una educación más integral y significativa para la comunidad de Falan.

Análisis Institución Educativa María Inmaculada

El desarrollo de la pasantía en la Institución Educativa María Inmaculada en Flandes, Tolima, permitió observar de cerca tanto los logros como los desafíos que enfrenta una escuela rural en su compromiso por ofrecer una educación inclusiva y democrática. La misión de la institución, centrada en la formación integral de los estudiantes, enfrenta obstáculos significativos en términos de infraestructura, recursos limitados y retos pedagógicos específicos de la educación rural. A lo largo de las pasantías, se llevaron a cabo diversas actividades orientadas a mejorar habilidades académicas, como la comprensión lectora y el razonamiento matemático, así como a fortalecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Este análisis busca detallar las observaciones clave realizadas durante la pasantía y analizar cómo se alinean con el horizonte institucional de la escuela.

Imagen 27 Y 28

Observación astronómica, Creación de un cohete



Nota. De izquierda a derecha, estudiantes observando a través del telescopio; cohete elaborado con botellas

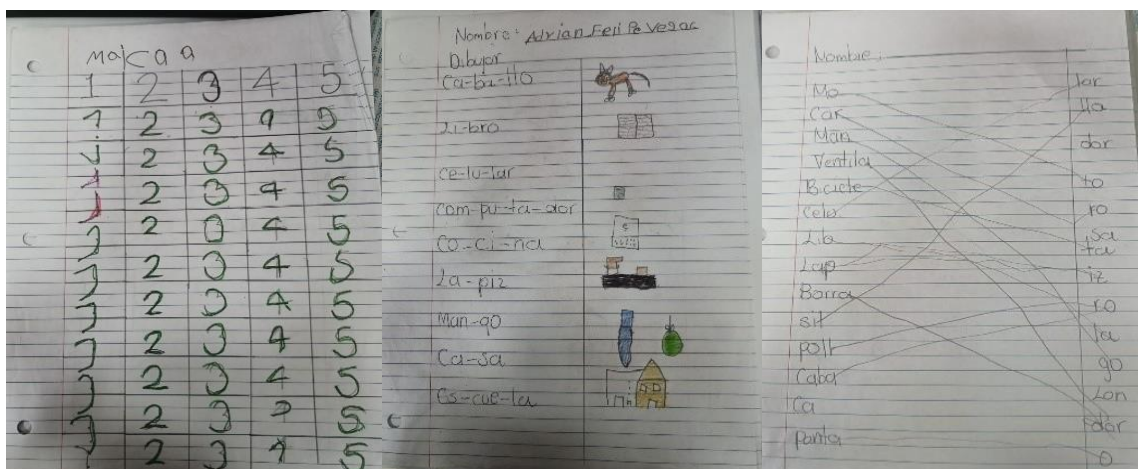
Elaboración propia (2024)

En transcurso de la pasantía, se desarrollaron actividades en diversas áreas académicas y de integración social, teniendo en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes de grados tercero, cuarto y quinto. Uno de los principales proyectos fue un centro de interés en astronomía, que se aprovechó para despertar la curiosidad científica de los estudiantes e introducir conceptos básicos sobre el universo, el sistema solar, las fases de la luna y los eclipses. Esta temática permitió una integración curricular, en la que se abordaron contenidos de ciencias naturales, matemáticas y lectura comprensiva, utilizando recursos visuales y didácticos que facilitaron la comprensión de estos conceptos de manera lúdica y participativa.

En el ámbito de la comprensión lectora, se realizaron dinámicas de lectura en voz alta y análisis de textos, lo que promovió la participación y mejoró la capacidad de interpretación de los estudiantes. En el área de matemáticas, se implementaron actividades prácticas enfocadas en la resolución de problemas, adaptando las tareas a los distintos niveles de competencia que presentan los estudiantes en las aulas multigrado. Esta adaptabilidad fue esencial para atender la diversidad de conocimientos y habilidades de los estudiantes en un contexto complejo.

Imagen 29, 30 y 31

Actividades de lectura crítica y matemáticas



Nota. Elaboración propia (2024)

La pasantía también aportó al área de convivencia y desarrollo socioemocional, especialmente en lo relacionado con la Cátedra de Paz. Debido a las dificultades de convivencia y a las necesidades específicas de algunos estudiantes, se organizaron actividades de integración que fomentaron el respeto, la empatía y la colaboración, a través de dinámicas de grupo y debates que

promovían la comprensión mutua y la escucha activa. Estas actividades no solo mejoraron la interacción entre los estudiantes, sino que también contribuyeron a un ambiente más positivo en el aula.

A lo largo de la pasantía, los esfuerzos de los docentes por adaptar las actividades al contexto rural fueron evidentes y se convirtieron en un factor clave para crear e innovar en un ambiente educativo que valora tanto la inclusión como el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Sin embargo, los desafíos estructurales, tanto materiales como inmateriales, de la escuela rural y las limitaciones en el acceso al conocimiento reducen el alcance de estos esfuerzos. Además, se asignan al docente tareas que resultan imposibles de cumplir: “lo saben bien muchos maestros, sobre cuyas espaldas recae la demanda de atender simultáneamente a demandas contrarias e imposibles de satisfacer” (Dussel, 2018, pág. 98).

Por otro lado, uno de los mayores obstáculos para estudiantes, profesores y administrativos es la inaccesibilidad de la escuela en temporadas de lluvias, en esta temporada las vías se vuelven intransitables, afectando la asistencia regular de la comunidad educativa como se menciona en el Diario de campo:

El 30 de abril, fue un día muy lluvioso. Al llegar a la entrada de la vereda, el camino parecía un pequeño río; no se podía ver ni el sendero ni la profundidad del agua acumulada. Logré llegar al puente que conecta la vereda con otras, pero noté que la quebrada Agua Blanca estaba en su nivel más alto debido al aguacero. Cruzar la quebrada fue muy difícil; la fuerte corriente casi me arrastra. Finalmente, conseguí atravesarla, aunque llegué empapado y cubierto de barro.

Al llegar a la escuela, me sorprendió ver que no había llegado ningún estudiante ni profesor. Esperé, y solo apareció un niño que vive relativamente cerca de la escuela, pero ningún otro estudiante. (Rojas. C, 30 de abril)

Esto no solo reduce la continuidad de los procesos educativos, sino que también desmotiva a la comunidad educativa y sus familias, quienes enfrentan dificultades para mantener una asistencia constante a la escuela y poder tener una participación directa en ella y “La escuela, concebida como un lugar de equidad, no puede cumplir su misión sino se garantiza a todos los niños las mismas condiciones de acceso y permanencia en el sistema educativo” (Meirieu, 2004. Pág. 45).

Imagen 32

Escuela Inundada



Nota. Elaboración propia (2024)

Imagen 33

La estructura está situada sobre la quebrada Santa Ana.



Nota. Foto suministrada (2024)

La falta de recursos tecnológicos y de infraestructura adecuada representa una barrera significativa para la institución. En coherencia con Elsie Rockwell (2018), quien alude a que la carencia de herramientas tecnológicas y materiales didácticos dificulta el desarrollo de las clases en la ruralidad, se supervisa que los estudiantes no cuenten con acceso a estos recursos en la escuela. Esto reduce sus oportunidades de recibir una educación innovadora y adaptada a sus necesidades, generando así brechas en sus procesos educativos, tal como se menciona en el diario de campo:

La sede no cuenta con unas condiciones óptimas en lo que tiene que ver con infraestructura, pero se pudo evidenciar que esta contaba con baños, comedor, agua potable, internet, Tablet, computadores ya antiguos, pero unas de las cosas que si pude observar fue la poca estructura y la falta de condiciones en los salones de clase. (Rojas, C, 15 abril)

Las aulas carecen de equipos modernos y de acceso estable a internet, lo que limita el uso de herramientas pedagógicas y tecnológicas que podrían enriquecer la enseñanza. Esta carencia genera una brecha educativa en comparación con las zonas urbanas, donde el acceso a tecnologías y plataformas en línea son más comunes.

A pesar de las limitaciones, la gestión escolar en María Inmaculada se caracteriza por un enfoque participativo y resolutivo. Los docentes participan activamente en la toma de decisiones y planificación de actividades, lo que fomenta un ambiente de colaboración y facilita la implementación de soluciones ante los retos cotidianos. Por ejemplo, ante la falta de recursos tecnológicos, el equipo directivo y los docentes han optado por utilizar materiales impresos y recursos didácticos manuales, garantizando que los estudiantes puedan acceder a contenido educativo adaptado a las condiciones de su contexto.

Asimismo, la participación de los padres es un componente esencial en este modelo de gestión. Las reuniones periódicas permiten a los padres expresar sus preocupaciones y contribuir al proceso educativo de sus hijos, fortaleciendo la relación entre la escuela y la comunidad. Las reuniones con los padres también son un canal para recoger ideas y propuestas que enriquecen el ambiente escolar, permitiendo que se organicen actividades que reflejen los intereses y las costumbres locales. Estas reuniones ayudan a establecer compromisos compartidos entre los padres y el equipo docente, fortaleciendo el sentido de corresponsabilidad en la educación de los estudiantes. Los padres, al sentirse escuchados y valorados, no solo apoyan el proceso educativo en casa, sino que también participan en actividades escolares y extracurriculares, contribuyendo a la formación de un entorno inclusivo y adaptado a las características y valores de la comunidad de Flandes.

Además, la institución incentiva la participación estudiantil, promoviendo el liderazgo y el trabajo en equipo, especialmente en aspectos esenciales en la formación integral de los estudiantes. Uno de los proyectos destacados para fomentar estas habilidades es el centro de interés como el de astronomía.

Este enfoque fomenta el sentido de responsabilidad, ya que los estudiantes aprenden a cumplir con sus tareas ya trabajar en función de un objetivo común. Al involucrarse en el proyecto de astronomía, los estudiantes no solo adquieren conocimientos científicos, sino que también desarrollan habilidades de comunicación, organización y resolución de problemas. Estas actividades son particularmente valiosas en el contexto rural de Flandes, ya que abren a los estudiantes nuevas perspectivas y les permiten imaginar un mundo más amplio, conectándolos con el conocimiento global mientras fortalecen su identidad local y comunitaria.

La institución ha construido una apuesta de identidad que se centra en la valoración de la diversidad cultural y en la formación democrática de sus estudiantes “está la demanda de la democratización de las escuelas: podría decirse que fue en el manto de hacerse más y más populares, más y más inclusivas, que la escuela fue adoptando formas y saberes del entorno” (Dussel, 2018, pág.92). Integrar la cultura local y las tradiciones de la región al currículo escolar fomenta en los estudiantes un sentido de pertenencia y orgullo por su comunidad; la formación democrática, se impulsa mediante espacios de diálogo en el aula, donde los estudiantes aprenden a expresar sus ideas y a participar en decisiones que afectan su entorno escolar. Estas prácticas no solo fortalecen las habilidades de liderazgo y resolución de conflictos, sino que también preparan a los estudiantes para ser ciudadanos comprometidos con su sociedad.

En María Inmaculada, los docentes representan el pilar de la formación integral de los estudiantes. A pesar de la carga laboral y la falta de formación continua, los docentes demuestran una vocación que va más allá de la enseñanza tradicional. No solo cumplen roles pedagógicos, sino que también apoyan a los estudiantes en su desarrollo socioemocional y en la preservación de las tradiciones comunitarias. Los docentes en esta institución enfrentan retos propios de las aulas multigrados y las necesidades educativas especiales, adaptando sus metodologías para ofrecer una educación inclusiva que promueve tanto el desarrollo académico como el crecimiento personal.

La identidad religiosa de la institución, basada en valores católicos, ha sido un recurso positivo en términos de formación moral y sentido de comunidad. Sin embargo, esta misma base religiosa puede entrar en conflicto con los principios de la educación inclusiva y la diversidad de culto. Aunque la institución intenta cumplir con su Proyecto Educativo Institucional (PEI) en términos de inclusión, la falta de recursos y de capacitación específica limita las posibilidades de implementación de estrategias adecuadas. Este desafío sugiere la necesidad de encontrar un equilibrio entre los valores religiosos y las demandas de una educación inclusiva y equitativa.

Las pasantías en la Institución Educativa María Inmaculada han permitido observar cómo la escuela enfrenta las complejidades de ofrecer una educación inclusiva en un contexto rural con múltiples limitaciones. Los logros alcanzados, desde la implementación de proyectos interdisciplinarios hasta la gestión colaborativa de la comunidad educativa, demuestran un compromiso significativo con la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, los retos estructurales, la falta de recursos y las tensiones entre los valores tradicionales y las demandas de inclusión continúan siendo barreras importantes. Para avanzar en la consolidación de su horizonte institucional, resulta imperativo que se fortalezcan las políticas de apoyo a la infraestructura y la formación continua de los docentes, garantizando que todos los estudiantes de María Inmaculada tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial en un ambiente de equidad y respeto.

Práctica pedagógica, otras formas de ser escuela

Al analizar las escuelas rurales no solo desde su institucionalización, sino también desde las experiencias, permite una perspectiva crítica y basada en la práctica, donde se visibiliza su rol multifacético dentro de sus comunidades. Lejos de funcionar como meras reproducciones de un sistema educativo homogéneo, estas escuelas son diversas y actúan como puentes entre las dinámicas globales y las realidades locales, configurándose como instituciones híbridas que integran saberes formales con conocimientos tradicionales. Este carácter híbrido permite a las escuelas rurales no solo transmitir contenidos académicos, sino también perpetuar y fortalecer las prácticas culturales, los valores y los lazos comunitarios.

Además, las escuelas en contextos rurales enfrentan desafíos específicos como la escasez de recursos, la dispersión geográfica y, en ocasiones, la falta de acceso a tecnologías e infraestructuras avanzadas. Sin embargo, estas limitaciones han dado pie a enfoques educativos innovadores, en los que la creatividad y la colaboración entre docentes, estudiantes y familias se convierten en herramientas pedagógicas esenciales. En este sentido, la educación rural se caracteriza por la flexibilidad y la capacidad de adaptación, moldeando una pedagogía situada y relevante que responde a los contextos propios de cada comunidad.

Siguiendo las ideas de Inés Russel, Elsie Rockwell, Olga Ávila y Philippe Meirieu, podemos decir que cada escuela rural actúa como un microcosmos en el que convergen historias, conocimientos y perspectivas propias, reflejando una identidad única que se construye y

reconstruye día a día; en este contexto, la escuela no solo es un espacio de enseñanza-aprendizaje, sino también un lugar para la participación ciudadana, donde los estudiantes aprenden a reconocer y valorar las fortalezas y desafíos de su entorno.

La educación rural, así concebida, se convierte en un factor transformador que fomenta la inclusión, empoderando a los individuos y comunidades para cuestionar y modificar estructuras de desigualdad, y transformar las realidades. Al integrar las experiencias y tradiciones locales en el proceso educativo, la escuela rural contribuye a la preservación del patrimonio cultural, mientras fortalece en los estudiantes el compromiso de contribuir al desarrollo sostenible de su territorio.

Por ello, podemos afirmar que la escuela rural representa una de las muchas maneras de hacer escuela, demostrando que el proceso educativo es diverso y que cada comunidad aporta algo esencial al tejido de la educación. Así, las escuelas rurales no solo educan, sino que fortalecen el tejido social, promueven la cohesión comunitaria y construyen bases sólidas para una ciudadanía activa y consciente, es decir, construyen en la comunidad otras formas de ser y hacer la escuela rural.

CAPÍTULO IV. APRENDIZAJE EN EL CAMPO PROFESIONAL DEL PEDAGOGO

Los aprendizajes en el campo profesional adquiridos en la práctica PTAFI 3.0 en las escuelas rurales, responden al perfil del pedagogo ofrecido por la Universidad Pedagógica Nacional, y a diversos autores que han estudiado el quehacer de este profesional en Colombia.

La Universidad Pedagógica Nacional establece desde la formación en el programa de pedagogía que reúne aspectos de las ciencias de la educación y del campo de la pedagogía, con un enfoque en la investigación y los procesos escolares, que el pedagogo debe ser un profesional crítico y reflexivo, comprometido con la transformación social. Este enfoque destaca que el pedagogo no debe limitarse a poseer conocimientos teóricos, sino que debe ser capaz de aplicarlos en contextos específicos, ajustándose a las realidades de sus estudiantes y de las comunidades en las que trabaja (Universidad Pedagógica Nacional, 2024).

Esto le permitió ser reconocido como un agente transformador que no solo se limitó a la enseñanza de contenidos, sino que se involucró activamente en la configuración de entornos educativos que fomentaron el aprendizaje integral y la justicia social. Este rol es esencial en un país donde la diversidad cultural, económica y social presenta a diario tanto desafíos como oportunidades para la educación, ya que, desde las prácticas en ruralidad el pedagogo se situó como un profesional de la educación con un conocimiento profundo de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación.

Por tanto, en la escuela rural es fundamental situar al pedagogo, ya que promueve el desarrollo integral de los estudiantes y el bienestar de la comunidad educativa. Según la Universidad Pedagógica Nacional el pedagogo desempeña diversas funciones en clave de la educación y pedagogía, durante las prácticas su campo de acción estuvo enfocado en: la gestión académica y pedagógica; el diseño, gestión y desarrollo de proyectos educativos; coordinación académica; y procesos de docencia en formación pedagógica.

En relación con la gestión académica y pedagógica en algunas instituciones, permitió al futuro pedagogo apoyar y acompañar procesos asegurando que las estrategias educativas sean efectivas y pertinentes en relación con el entorno, es decir, las realidades socioculturales. Se revisaron y modificaron documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los manuales de convivencia, con el objetivo de hacerlos más comprensibles y accesibles para docentes, administrativos y estudiantes; siendo posible reflexionar sobre los principios y valores que rigen una institución, identificando en la revisión incongruencias entre los documentos y las prácticas cotidianas escolares que permitieron identificar un campo pertinente de desempeño profesional para el pedagogo, en la gestión institucional, y propuestas curriculares.

En este sentido, tras reconocer dificultades en el reconocimiento de algunos aspectos de los documentos institucionales entre los maestros, fue posible realizar encuentros promoviendo y fortaleciendo la apropiación de estos. Esta mejora, a través de socializaciones permitió el reconocer el horizonte institucional, y que los documentos fueran entendidos y aplicados de manera efectiva, asegurando su cumplimiento en el día a día escolar, esto contribuyó a fortalecer el sentido de pertenencia y la cohesión interna.

Estos procesos les permitieron ser agentes activos en la construcción de propuestas curriculares alineadas con los objetivos del proyecto educativo con el fin de que fuera contextualizado y atendiera a las necesidades de la comunidad educativa. Por tanto, en la revisión de los PEI y manuales de convivencia,

Respecto con el diseño, gestión y desarrollo de proyectos educativos, el pedagogo pudo desarrollar proyectos que abordaron las necesidades de la comunidad fomentando el compromiso y la relevancia del aprendizaje. Al conectar la educación con la realidad de los estudiantes, se promovió un aprendizaje significativo que trascendió el aula, como se manifestó en los centros de interés, y talleres con la comunidad educativa.

Algunas de estas iniciativas incluyeron:

- Ajedrez como herramienta educativa: en la Institución Educativa María Auxiliadora de Cuestecitas, se implementó un centro de aprendizaje de ajedrez fomento en los estudiantes el desarrollo de habilidades de pensamiento en lógica y planificación; en talleres y competencia entre

estudiantes, se propició la concentración y la toma de decisiones, creando un espacio de aprendizaje que iba más allá de la enseñanza convencional.

- **Observación astronómica:** en la Institución Educativa María Inmaculada, se desarrolló el centro de interés de astronomía, donde los estudiantes pudieron observar las estrellas y otros cuerpos celestes, que motivo el conocimiento sobre el universo, y estimuló su curiosidad científica. Esta actividad reforzó sus conocimientos en ciencias y promovió un sentido de asombro y pertenencia al cosmos.

- **Aventuras del Conocimiento:** en la Institución Educativa María Bernarda, se desarrolló un proyecto transversal que reunió las áreas de matemáticas con recreación, lengua castellana con medio ambiente, e inglés, con aspectos de la vida cotidiana. El propósito fue potenciar la formación integral de los estudiantes mediante el descubrimiento y el juego, promoviendo el aprendizaje en otros espacios, y fortaleciendo los procesos sociales.

Otra función es la coordinación, esta se puede desarrollar de diferentes maneras, sin embargo, en la práctica se aplicó desde el apoyo en los procesos formativos vinculados a proyectos pedagógicos transversales como se evidencio en la creación y acompañamiento de centros de interés o talleres involucraran procesos formativos sobre normas, convivencia y ciudadanía; y a la actualización docente que se desarrolló desde metodologías como talleres y encuentros, lo que demuestra su compromiso con el desarrollo profesional de los educadores.

Además, fue posible reconocer tanto su rol en la docencia enfocada en pedagogía, como en el acompañamiento en el aula.

En primer lugar, contribuyendo a la formación continua de los educadores, además de su trabajo interdisciplinario en que se destacó la capacidad colaborativa en función de enriquecer las prácticas educativas y promover un enfoque integral en la formación de los estudiantes. Como se evidencio en los procesos de retroalimentación docente, desde la observación tanto en el aula como fuera de ella, convirtiéndose en un aliado para el docente, no evaluando sus procesos, sino potenciando sus habilidades. Esto ayudó a fortalecer la práctica docente y mejoró el aprendizaje de los estudiantes, generando un entorno de colaboración y mejora continua.

En segundo lugar, el acompañamiento en el aula, en diferentes áreas de saberes escolares de acuerdo con los planes curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Esta

labor buscó no solo apoyar el aprendizaje académico, sino también enriquecerlo con un enfoque contextualizado y acorde a las realidades y necesidades locales, promoviendo una educación significativa y transformadora

En resumen, la formación teórica se tradujo en prácticas concretas que buscaron la transformación social, reconociendo la educación es un espacio de construcción de ciudadanía, justicia social y equidad, permitiendo ubicar al pedagogo en un escenario diferente, en una escuela rural, ya que desempeña un papel crucial en la promoción de una educación de calidad, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes y al bienestar de la comunidad educativa.

Estos aprendizajes se relacionan con autores que han entablado la discusión sobre la educación y el rol del pedagogo en Colombia, reconociendo los desafíos y oportunidades que se tienen en el campo de la pedagogía, y como esto potencia nuevas formas de hacer escuelas en Colombia.

Bustamante (2007) destaca la necesidad de que los pedagogos desarrollen un pensamiento reflexivo y crítico, involucrándose activamente en el contexto social y cultural de sus estudiantes, en relación con esto, Flórez (2015) plantea que el pedagogo debe ser un agente crítico de cambio que promueva la equidad y la justicia social en el aula. Se centra en la relevancia de la formación integral y en cómo el pedagogo puede influir en el desarrollo de competencias ciudadanas. Por otra parte, Zuluaga (2010) menciona al pedagogo como mediador en el proceso educativo, destaca la importancia de adaptar las prácticas pedagógicas a las realidades de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo, por último, Runge (2012) aboga por la necesidad de que los pedagogos integren nuevas tecnologías y enfoques en sus prácticas para responder a las demandas de la educación actual, reconociendo la diversidad y la inclusión, resaltando el rol del pedagogo en crear entornos de aprendizaje equitativos.

Así, a través de su labor en la escuela rural, el pedagogo se enfrentó a retos significativos en un entorno en que no había estado antes, el reconocer las exigencias de la escuela, las necesidades, y esfuerzos de las mismas, le permitió repensar la educación de manera crítica y contextualizada, su rol fue crucial, puesto que no solo transmitió conocimientos, sino que se comprometió con su entorno y busco contribuir oportunidades; además, transmitió las tradiciones

culturales para fortalecer las comunidades y lograr adaptar su práctica a las realidades sociales de sus estudiantes.

Esto, lo convirtió en un motor de cambio, capaz de responder a las realidades complejas del entorno educativo colombiano; su compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes, la innovación pedagógica y la inclusión garantizó que su impacto fuera profundo y duradero, contribuyendo a una sociedad más crítica y justa. Su labor demuestra un compromiso firme con la mejora continua y la excelencia educativa, priorizando la educación como herramienta para la transformación social y cultural.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Las prácticas desarrolladas en las siguientes escuelas: Institución Educativa Normal Superior Santa Teresita, ubicada en el municipio de Sopetrán, Antioquia; Institución Educativa Madre Bernarda, ubicada en el municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba; Institución Educativa Rural María Auxiliadora de Cuestecitas, del municipio de Albania, La Guajira y las instituciones en el departamento del Tolima, Institución Educativa Escuela Normal Superior Fabio Lozano Torrijos, ubicada en el municipio de Falan y la Institución Educativa María Inmaculada, ubicada en el municipio de Flandes, desde las experiencias en las que están enmarcadas; los aprendizajes y los retos, se consolidan no única mente como centros educativos, sino también, como pilares comunitarios que fomentan valores culturales y de tradiciones, fortaleciendo los lazos sociales entre la comunidad y la escuela.

La pasantía permitió a los futuros pedagogos adentrarse en la educación rural, observando y reflexionando sobre las dinámicas y desafíos en estas zonas. El desarrollo de las actividades, que incluyeron: la revisión y modificación de documentos institucionales, socialización de estos con maestros y estudiantes, y acompañamiento pedagógico en el aula, se pudo evidenciar que a pesar de que las escuelas como institución presentan unas generalidades, como los símbolos que utilizan, al igual que el mobiliario y los rituales escolares; éstas en sus propias particularidades del contexto se constituyen de manera singular frente a las otras escuelas, adquiriendo una forma escolar única, que responde a las exigencias sociodemográficas del sitio donde se encuentra ubicada. Las actividades realizadas permitieron mirar con detalle las dificultades que se presentan en cada una de las instituciones; se concluye entonces en primer lugar, que la escuela rural como escenario educativo, representa de manera significativa para las comunidades locales el medio por el cual sus tradiciones y costumbres puedan perdurar en el tiempo. Estas escuelas, que, principalmente por

causa de sus necesidades como institución, continuamente se transforman, creando y recreando sus estructuras, constituyendo nuevas formas escolares.

En este sentido se resalta la necesidad de la presencia de pedagogos en los diferentes establecimientos educativos; el pedagogo, al tener la capacidad de comprender la variedad de factores que están involucrados en los hechos educativos, adquiere gran valor en el fortalecimiento del vínculo familia-escuela, propiciando una educación con mayor alcance y significado en su territorio; el pedagogo integra los saberes locales de la comunidad con los contenidos académicos, lo que enriquece los saberes curriculares y los convierte en una experiencia significativa y transformadora para los estudiantes. Este vínculo entre la educación formal y los conocimientos propios del territorio permite que el aprendizaje adquiera un valor especial, donde los contenidos no solo se enseñan, sino que se contextualizan y se viven en la realidad diaria de los estudiantes.

Por otra parte, a pesar de que en las escuelas los recursos son limitados, los docentes optaron por no limitarse a las condiciones y recursos que disponen las instituciones, siendo los protagonistas en la transformación de las formas escolares; es así, como se concluye que el maestro en las escuelas rurales es el agente de cambio dentro de las instituciones, por lo que su formación debe estar en constante actualización.

Finalmente, las pasantías en el programa PTAFI 3.0 confirmaron la importancia de una formación continua y de un enfoque contextualizado en el ejercicio pedagógico escolar. Los practicantes comprendieron que la educación en zonas rurales exige un compromiso adicional que incluye no solo la enseñanza de contenidos, sino también la creación de un espacio educativo que respete y fortalezca la identidad de la comunidad. Esta experiencia formativa reafirmó la vocación de los futuros pedagogos, mostrándoles que, con una visión integradora y un compromiso profundo, la educación rural puede ser un motor de transformación y desarrollo, tanto para los estudiantes como para toda la comunidad en donde realiza su trabajo.

Recomendaciones

Para lograr una experiencia más significativa en los practicantes del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0), es fundamental implementar

recomendaciones dirigidas a: el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral del Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional.

Recomendaciones para el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0) del Ministerio de Educación Nacional

El Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0) tiene un gran objetivo, ya que como se evidencio muchos de estas instituciones al ser rurales cuentan con menos recursos que las urbanas, por lo que darles la visibilidad que requieren por parte de entes gubernamentales es una gran propuesta. Sin embargo, al ser un programa relativamente nuevo, tiene el potencial de enriquecer aún más la experiencia de los practicantes en estos entornos educativos. A continuación, se presentan una serie de recomendaciones para optimizar este programa, asegurando que los practicantes cuenten con el apoyo necesario, se adapten de manera efectiva a sus nuevas responsabilidades y para que a futuro el programa tenga un mayor alcance.

En cuanto al acompañamiento de los practicantes es de importancia que los medios de comunicación con las figuras de los formadores y tutores sea más efectivos, optimizando el tiempo durante el que se desarrolla la práctica y contribuyendo con su alcance. Así mismo estas figuras deben representar una guía que ayude a resolver las dudas e inquietudes que surjan durante el desarrollo de la práctica. Por lo que, se recomienda asignar un tutor que acompañe y oriente al practicante durante su experiencia antes de encontrarse en el territorio. El tutor debe brindar apoyo constante, responder a inquietudes y guiar en las responsabilidades diarias; en ausencia de un tutor, es preferible no enviar al practicante solo, de hecho, por las experiencias vividas de los pasantes, se considera necesario que además de un tutor, también vayan de a dos o tres practicantes por institución según la necesidad de la institución a la que sean asignados; la interlocución y acompañamiento de otra persona permite en gran medida que la experiencia tenga mejores resultados. Para aquellos sin tutor asignado, el programa debería garantizar un acompañamiento continuo mediante rutas fijas y sesiones de orientación, permitiendo a los practicantes expresar inquietudes y recibir orientaciones claras.

Referente a los canales de Comunicación, es crucial promover una comunicación directa y continua con los practicantes para facilitar la resolución de dudas y mejorar la coordinación en las

actividades. Esto refuerza la confianza de los practicantes en el programa y asegura un desarrollo efectivo de sus actividades.

Respecto a la entrega de informes, se recomienda enviar el informe del programa con suficiente antelación, permitiendo a los practicantes preparar y estructurar sus actividades según los objetivos planteados. Las preguntas y directrices del informe deben ser claras y concisas, que no solo den cuenta de los requerimientos del MEN y lo institucional que se queda en lo técnico, sino también de temas y dinámicas propias de la escuela, y de la experiencia propia de los practicantes.

Integrar estos enfoques no solo mejora la práctica, sino que también fortalece el compromiso del Ministerio de Educación Nacional con la calidad educativa en zonas rurales, ayudando a los docentes a enfrentar los desafíos específicos de estas regiones, contribuyendo significativamente al desarrollo de las comunidades.

Recomendaciones para la Universidad Pedagógica Nacional- Programa de Pedagogía

Las recomendaciones a la universidad Pedagógica Nacional están dirigidas en los siguientes aspectos:

En primer lugar, considerando que, en Colombia, el 67,5% de las escuelas son rurales, es importante dirigir espacios académicos a los conocimientos afines con la educación rural, logrando una mejor comprensión de los fenómenos educativos observados en dichos contextos, logrando una mejor adaptación y alcance en la práctica. En este sentido se identifican los siguientes aspectos: acompañamiento en las prácticas, integración curricular con la educación rural, formación constante a los practicantes y procesos de comunicación, en referencia con educación y escuela rural.

En coherencia con lo anterior, el reflexionar sobre el rol del maestro y del pedagogo en el ámbito rural permite identificar una necesidad de abordar mayores referentes rurales en las prácticas educativas que facilite la adaptación de los profesionales a estos contextos, entendiendo

la ruralidad desde su propia cosmovisión. Para ello, es necesario hacer un análisis de las escuelas rurales, identificando no solo sus dificultades, sino su papel fundamental en la comunidad al perseverar y transmitir la cultura ancestral del territorio través de su identidad y valor propio.

En este sentido, se reconoce la importancia de incluir en los currículos del programa de pedagogía espacios académicos afines con la educación rural, como, planeación en un aula unitaria o en una escuela multigrado, que es a lo que se enfrenta un docente de la ruralidad en su cotidianidad., permitiéndoles comprender mejor estos contextos, así es posible para el futuro pedagogo tener bases en lo que se podría llegar a enfrentar en estos contextos, diferentes a lo que se puede encontrar en espacios de educación en la zona urbana, articulando mejor sus saberes con la práctica, para así que lograr tener un mayor alcance en incidencia

En segundo lugar, si bien hubo acompañamiento por parte de tutores de práctica de la Universidad es indispensable que los practicantes reciban orientaciones para la escritura de diarios de campo y recolección de información para los informes, de ser posible, esto permitiría pensar desde el contexto de la práctica una pregunta que oriente la recolección de la información, enriqueciendo su estructura y contenido para su informe de pasantía. Se sugiere realizar sesiones de orientación y apoyo regular, en donde el practicante pueda adquirir herramientas y poder expresar sus sentires e inquietudes, con el fin de identificar áreas de mejora en el proceso formativo, asegurando el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Implementar estas recomendaciones permitirá a la Universidad Pedagógica Nacional mejorar la experiencia de sus practicantes, fortaleciendo su formación y contribuyendo de manera significativa en los escenarios educativos rurales, mejorando la calidad de la educación no solo de los futuros egresados de la universidad, sino que también en la calidad de la educación de los lugares en los que sus egresados ejerzan.

Ahora bien, al enfrentarse a estos escenarios, se reconoce la importancia de adaptar el currículo para incluir las realidades socioeconómicas y culturales de las zonas rurales, permitiendo a los futuros educadores comprender mejor estos contextos, haciendo posible a través de la creación de experiencias en los escenarios de práctica, que los futuros pedagogos logren aportar significativamente a otros entornos, desde la aplicación de conocimientos que permitan repensar en las otras formas de ser y hacer escuela, promoviendo aprendizajes en el campo, teniendo en cuenta la diversidad cultural y las capacidades que les permitan enfrentarse a diversos desafíos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, N. (2024). *Diarios de campo* pasantía en la Escuela Normal Superior Santa Teresita. Documento inédito. Bogotá, Programa en Pedagogía
- Alcaldía de Flandes*. (s. f.). <https://www.flandes-tolima.gov.co/>
- Alcaldía Municipal de Albania, La Guajira*. (s. f.). <https://www.albania-laguajira.gov.co/>
- Barragán, L (2024) *Diarios de campo* pasantía en la Institución Educativa Normal Superior Fabio Lozano Torrijos. Documento inédito. Bogotá, Programa en Pedagogía
- Biesta. G (2010). *Good Education in an Age of Measurement Ethics, Politics, Democracy*. Taylor y Francis
- Blandón, M (2024) *Diarios de campo* pasantía en la Institución Educativa Madre Bernarda Documento inédito. Bogotá, Programa en Pedagogía
- Bustamante, G. (2007). *La educación en el contexto de la globalización*.
- Brezinka, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación: análisis, crítica y propuestas*. Barcelona: Herder. Print, p. 13–40.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2023*.
- Dussel, I. (2018). *Sobre la precariedad de la escuela*. En J. Larrosa (ed.), *Elogio de la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila
- Dussel, I. (2019) *La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico*. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, v. 35, n. 76, p. 13-29.
- educación encolombia.com.co. (s. f.). *INSTITUCION EDUCATIVA TECNICA RURAL MARÍA AUXILIADORA DE CUESTECITAS LA GUAJIRA ALBANIA*. <https://guia-laguajira.educación encolombia.com.co/noveno/INSTITUCION-EDUCATIVA->

- TECNICA-RURAL-MARIA-AUXILIADORA-DE-CUESTECITAS-albania-la-guajira-i27881.htm
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=124688>
- Ejecutivo, I. Resumen. (s/f). *Calidad Educativa en Zonas Rurales de Colombia: Un Camino por Recorrer*. Edu.co. Recuperado el 1 de noviembre de 2024, de
<https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/INFORME98-Educacio%CC%81n-rural+LEE2024.pdf>
- Flórez, R. (2015). *Pedagogía crítica y educación para la paz*.
- Freinet, C. (1993) *La educación por el trabajo*. Editorial siglo XXI
- Frigerio, Baquero y Diker. (Comps) *Las formas de lo escolar. Del Estante Ed. 2007.pdf*. (s. f.).
Google Docs.
https://docs.google.com/file/d/0B2v908YbarC5R2NqQnVrb1VwejA/edit?resourcekey=0-FMPQ65RCSTzZ_wJPfm4w5g
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gude, A. (2010). *Método de ajedrez para niños*. Tutor
- Hubert, R. (1954). *Historia de la pedagogía*. Editorial Losada.
- IGAC. (2022). *Informe sobre la geografía y el desarrollo rural en Colombia*. Instituto Geográfico Agustín Codazzi
- Institución Educativa María Inmaculada. (2024). Institución Educativa María Inmaculada. Obtenido de <https://www.mariainmaculadaflandes.edu.co/informacion-institucional/>
- Institución Educativa Normal Superior Santa Teresita. (2024). Institución Educativa Normal Superior Santa Teresita. <https://normalsopetran.edu.co/>
- Institución Educativa Madre Bernarda (2024). Institución Educativa Madre Bernarda. En proceso de publicación.
- La educación rural, un gran desafío para Colombia. (s. f.). Colombia Aprende.
<https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/la-educación-rural-un-gran-desafío-para-colombia>

- Locke, John. Pensamientos sobre la educación. Madrid: Akal, S.A., 1986 [1693] Traducido del inglés por La Lectura y Rafael Lasaleta.
- Lozano, J. L. S. (2022, 20 octubre). *El universo de la escuela y los colegios rurales en Colombia*. Ruta Maestra. <https://rutamaestra.santillana.com.co/el-universo-de-la-escuela-y-los-colegios-rurales-en-colombia/>
- MAPA DE SITIO - IDEAM. (s. f.). <http://archivo.ideam.gov.co/mapa-de-sitio>
- Meirieu, P. (2004). La escuela hoy. Barcelona p. 14-247.
- Ministerio de Cultura. (2022). Cultura en el Territorio: Una mirada a Sopetrán
- Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes de Colombia - Avance Jurídico Casa Editorial S.A.S. (s. f.). *Compilación jurídica MinCulturas - Ley 115 de 1994*. © Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes de Colombia - Mincultura; Avance Jurídico Casa Editorial S.A.S.
- https://normograma.mincultura.gov.co/mincultura/compilacion/docs/ley_0115_1994.htm
- Monroy, N (2024) Diarios de campo pasantía en la Institución Educativa Rural María Auxiliadora de Cuestecitas. Documento inédito. Bogotá, Programa en Pedagogía
- Noguera, Carlos Ernesto. (2012). El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas modernas. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, 50, 29–49 de <https://doi.org/10.17227/pys.num50-93>
- Programa en Pedagogía - Facultad de Educación. (s. f.). Facultad de Educación. <https://educacion.upn.edu.co/programa-en-pedagogia/>
- Proyecto educativo institucional. (2023). En *Institución Educativa Rural María Auxiliadora*.
- Rockwell, E (2018). Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO
- Rojas, C (2024) Diarios de campo pasantía en la Institución Educativa María Inmaculada. Documento inédito. Bogotá, Programa en Pedagogía
- Runge, I., Garcés, C., y Muñoz, M. (2015). La pedagogía como campo disciplinar y profesional. En I. Runge (Ed.), *Fundamentos de la pedagogía contemporánea* (pp. 213-234). Editorial Universidad Nacional.

Sas, R. (s. f.). *Decreto 1860 de 1994 Ministerio de Educación Nacional - Colombia*.

www.redjurista.com.

https://www.redjurista.com/Documents/decreto_1860_de_1994_ministerio_de_educación_nacional.aspx#/

61

Secretaría de Educación Distrital. (2015). Orientaciones del área integradora de matemáticas para la implementación de la jornada completa, “*Centro de Interés Pensamiento lógico: el ajedrez de la vida*”

Simons, M. and Masschelein, J. (2014) *Defensa de la Escuela: Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (SISBEN). (2023). Informes de Condiciones de Vida.

Steimbregger, L (2017). Autoridad Docente y Emancipación, ¿Una Relación Posible? *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3.

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0 COMPONENTE PEDAGÓGICO (Documento de síntesis y puntos de partida) Febrero de 2024.

Zapata, T. M. (1939). Fundación de la Normal Superior Santa Teresita. Archivo Histórico de la Normal Superior Santa Teresita.

Zuluaga, O. (2010). Didáctica y currículo: Una perspectiva crítica.

Anexos.

ANEXO A

Ministerio de Educación (2024). Convocatoria a practicantes para participar en el programa de tutorías para el aprendizaje y la formación integral – PTA-FI en el segundo semestre de 2024.

En Línea: https://www.mineducación.gov.co/1780/articles-413641_recurso_31.pdf#:~:text=aprendizaje%20y%20la%20formaci%C3%B3n%20integral%20PTAFI%203.0,%20el%20cual%20engloba

ANEXO B

Diario de campo
No. Fecha: Lugar: Hora: Objetivo: Participantes:
Descripción superficial (en este apartado se describen las actividades semanales realizadas en el contexto).
Descripción profunda (en este apartado se presentan las comprensiones desde argumentos teóricos sobre las actividades desarrolladas, en este apartado se deben desarrollar categorías de análisis que permitan situar el lugar de la Pedagogía en la práctica).
Impresiones (en este apartado se presentan las reflexiones que se suscitan desde las dimensiones emocionales y personales del practicante acerca de los eventos descritos).
Materiales (en este apartado se listan los materiales empleados en las actividades).
Productos (en este apartado se listan los productos materiales derivados del desarrollo de las actividades).
Recomendaciones (en este apartado se establecen posibilidades de mejora de las condiciones del desarrollo de la práctica).