

**EL MAESTRO RURAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: RETOS Y DESAFIOS  
DESDE LA EXPERIENCIA DE SEIS MAESTROS DE BOYACÁ Y  
CUNDINAMARCA**

GISELL VERONICA CORTES PARRA  
SANDRA LILIANA HERRERA CONTRERAS

TUTORA: CLAUDIA LILIANA SIERRA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACION  
LICENCIATURA EN EDUCACION INFANTIL  
BOGOTÁ D.C

2022

## **AGRADECIMIENTOS**

Primeramente, agradecemos a la vida por darnos fuerza, voluntad, resiliencia y sabiduría para poder llegar hasta este punto en nuestras vidas.

A la Universidad Pedagógica Nacional por abrirnos sus puertas y brindarnos esos diversos escenarios formativos en donde pudimos gestar los aprendizajes y conocimientos que llevamos hoy en día con nosotras.

A la maestra Claudia Liliana Sierra, tutora a cargo de este proyecto de grado, quién nos acompañó desde un inicio, pues desde sus conocimientos, posturas y reflexiones críticas nos guió e inspiró en cada paso de este proceso.

A las maestras Maira Contreras, Yaneth Monroy, Jenny Velandia, Pilar Alarcón, Bertha Pico, y al maestro Wilson Cubides, por permitirnos exponer ante la sociedad los retos y desafíos que afrontaron en medio de la pandemia, desde sus voces, experiencias y reflexiones, sin su participación no se hubiera podido llevar a cabo el presente trabajo de grado.

## **Dedicatorias**

Este trabajo se lo dedico a mi padre, quién ha sido fuente de enseñanza para salir adelante y a no rendirme ante circunstancias difíciles en la vida. A mi compañero de vida, por estar presente en cada momento circunstancial en mi proceso de formación, brindándome apoyo emocional y académico, negándose a permitir que abandone el barco e incentivarme a culminar la carrera que tanto he querido. A toda mi familia, por acompañarme en cada momento y brindarme su apoyo emocional e incondicional. A las maestras Jenny Castro, Adriana Mendoza y al profesor Jairo Arias, con quienes tuve la oportunidad de compartir experiencias formativas y personales, las cuales fomentaron mi vocación hacía esta profesión; los viajes y las historias que compartimos quedarán en la memoria de mi corazón. A la maestra Claudia Sierra, por su acompañamiento, motivación y confianza hasta el ultimo momento.

**Gisell Veronica Cortes Parra**

## Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN .....	6
I. CAPITULO.....	8
1.1 Situación problema.....	8
1.1.1 Pregunta Problema.....	15
1.2 Objetivo General.....	15
1.2.1 Objetivos Específicos .....	15
1.3 Justificación.....	16
II. CAPITULO .....	18
2 Antecedentes.....	18
2.1 Metodología.....	22
2.1.1 Enfoque Metodológico .....	22
2.1.2 Técnicas de recolección .....	24
2.1.3 Diseño de investigación .....	27
2.1.4 Población y Contexto.....	30
III. CAPITULO .....	33
3 Marco Teórico.....	33
3.1 Ruralidad .....	33
3.2 Escuela Rural.....	40
3.2.1 Maestro Rural .....	44
3.3 TIC en la escuela rural.....	48

IV. CAPITULO .....	57
4 Análisis de Estudio .....	57
4.1 La escuela rural y sus desafíos en tiempos de pandemia.....	58
4.1.1 Retos que se presentaron cuando la escuela se trasladó a casa.....	58
4.2 Estrategias usadas por los docentes rurales para acompañar a los niños a través de la distancia... ..	67
4.2.1 Estrategias en el momento de flexibilizar el currículo .....	68
4.2.2 Las guías como estrategia principal.....	73
4.2.3 Estrategias que fueron mediadas por las TIC .....	77
4.3 El docente rural como apoyo emocional y como sujeto de emociones .....	82
V. CAPITULO .....	87
5 CONCLUSIONES .....	87
5.1 REFLEXIONES .....	89
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	92
6 ANEXOS .....	100

## INTRODUCCIÓN

La aparición repentina del COVID-19 a nivel mundial trajo consigo una serie de transformaciones en diferentes ámbitos de la sociedad, entre estos el sector educativo; pues este, en tiempos de pandemia, afrontó una serie de desafíos y variaciones dentro de sus dinámicas propias y en la relación escuela - estudiante - familia. Sin duda alguna, el sistema educativo colombiano no estaba preparado para enfrentar la nueva realidad que trajo consigo la pandemia, es por eso por lo que el presente estudio intenta reflejar a través de las voces de los maestros el reto que ellos asumieron en las zonas rurales de nuestro país.

Es así como la presente investigación hace de la experiencia del docente rural una significación a través del análisis del estudio, que se dio a partir de las narraciones del profesorado rural de los departamentos de Boyacá y Cundinamarca. Relatos en los que se mencionan aquellos desafíos que enfrentó la educación en el contexto rural, consecuencias a raíz de la emergencia sanitaria COVID-19. Del mismo modo se evidencian las experiencias, las anécdotas, los aprendizajes, las estrategias y las reflexiones que ayudaron a construir una nueva visión de la educación rural a partir de una contextualización de la realidad de los campesinos. Igualmente, estas vivencias ayudan a la cualificación docente para los maestros en ejercicio y en efecto para los que se están formando para ejercer dicha profesión, es así como deberán tener conocimiento sobre las realidades del país, y como estos desafíos y realidades, productos de la pandemia, han sido antecedentes de transformación y resistencia en la educación rural en Colombia.

Este trabajo investigativo se desarrolla en cinco capítulos. En el primero el lector podrá encontrar la justificación, situación problema y objetivos. A lo largo de dicho apartado se expone

la pertinencia de esta investigación, el ‘por qué’ de su importancia y el ‘para qué’ en la formación docente del licenciado en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. En ese mismo sentido, se describe la relevancia del estudio al traer a colación la problemática que fue impactante y crítica para la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familias).

El segundo capítulo está construido por los antecedentes y metodología investigativa. En este apartado se presentan algunos estudios académicos e investigativos que sirvieron como antecedentes puesto que se relacionan con el tema de interés y los objetivos de esta investigación. Del mismo modo se describe el enfoque metodológico, diseño de la investigación y, por último, población participante.

En el tercer capítulo, se expone el marco teórico donde se definen los ejes conceptuales desarrollados dentro de la investigación, entre los cuales son Ruralidad, Escuela Rural, Maestro Rural y TIC en la Educación Rural, puesto que sustentan este trabajo investigativo a partir de los aportes teóricos de diferentes autores permitiendo una comprensión más amplia y concisa sobre el objeto de estudio.

En el cuarto capítulo se realiza el desarrollo analítico construido a partir de los hallazgos obtenidos en las entrevistas narrativas, del mismo modo se procede a la triangulación y al tejido de la información desde las experiencias contadas de los docentes rurales que permitieron la construcción de un proceso analítico que logró dar respuesta a los objetivos planteados en el estudio.

Para finalizar, se establecen las conclusiones y algunas reflexiones por parte del equipo investigador a partir de los resultados obtenidos; los aportes, las reflexiones y los aprendizajes construidos a lo largo del proceso investigativo y que claramente influyeron en la formación las investigadoras como Licenciadas en Educación Infantil.

## I. CAPITULO

### 1.1 Situación problema

La educación rural en Colombia se encuentra atravesada por numerosos aspectos tanto positivos como negativos que le caracterizan, desde un análisis reflexivo de tales particularidades educativas emergen una serie de tensiones relacionadas principalmente con la ruptura existente entre los contenidos académicos y las realidades socioculturales de aquellos que adelantan su formación en instituciones rurales; así pues, se presenta un panorama en el cual, prácticas, costumbres, saberes y cosmovisiones con las cuales se identifican estos pobladores rurales pierden relevancia en la escuela o prácticamente no son retomadas, dificultando entonces, el desarrollo de un ejercicio educativo contextualizado que responda al proyecto de vida del niño o joven campesino.

Partiendo de lo anterior, puede afirmarse que, a pesar de representar una buena parte de la población la participación de las comunidades rurales en la construcción de proyectos o políticas públicas sigue siendo limitada, es así como, aquellos significados que germinan y circulan al interior de su relación con el contexto que habitan y que seguramente aportarían significativamente al desarrollo de una educación íntegra quedan rezagados o se prescinde de estas, prácticas sociales, culturales y económicas como el trabajo de la tierra, la defensa del territorio y la lucha contra problemáticas actuales son objetividades que acontecen de manera ajena a las dinámicas escolares; como justificación de lo expuesto, Arias (2010) afirma que

Las estrategias y programas educativos en Colombia no ofrecen diferencias regionales y locales, donde puedan dar cuenta de su gran diversidad, por ello, una educación “pertinente” es, además, una escuela que pueda adaptarse a dicha diversidad; a



los niños y niñas, a las comunidades indígenas, a los habitantes rurales y sus particularidades. De la misma manera, es pertinente hacer referencia a la ruralidad, a la vida y ritmos del campo. (p.10).

En ese orden, si tanto políticas públicas y departamentales, como proyectos educativos consideraran como perentoria la inclusión de los puntos de vista y formas de vida de las personas que habitan la ruralidad, el acto educativo conseguiría encaminarse hacia la transformación de las situaciones que aquejan a estos territorios, tomando distancia de los modelos de corte homogéneo y centralizado que han dominado a lo largo de los años la educación determinando su horizonte de sentido.

Considerando lo mencionado, comprender las dinámicas propias de la ruralidad desde la diversidad y pluralidad con la que cuentan se consolida en un ejercicio de resistencia ante aquellos imaginarios que erróneamente se han establecido proliferando una mirada errónea de tales territorios, relacionando frecuentemente a los sectores rurales con el atraso y ausencia de desarrollo económico, cultural, social y político que permita considerar que allí se gestan actuaciones enfocadas al progreso, tales perspectivas reduccionistas se han instaurado y trascendido a lo largo de los años y a su vez se han encargado de invalidar y deslegitimar su identidad, diversidad cultural, étnica, tradiciones y saberes, mientras que a su vez, privilegian los sectores urbanos, hiperbolizando las supuestas oportunidades que allí se gestan para quienes migren.

Ubicados en el panorama ya examinado, hablar del sector rural solo como la parte contraria o restante de la partición urbana, responde a perspectivas desarrollistas cuya vigencia podía ser aplicable únicamente en las décadas de los 50 y 60, basadas en ideales de modernización del espacio, y no una apuesta por la conservación del mismo. Los resultados desfavorables que arroja el seguir un modelo de semejante naturaleza, se traducen en dinámicas

claras, como por ejemplo el aumento en los niveles de desigualdad social, pobreza y marginación (Itzcovich, 2010).

Al interior de esta perspectiva conceptual obsoleta, lo rural es comprendido como un espacio en el que predomina el paisaje natural, donde sus habitantes se desempeñan en actividades obvias del lugar, por ejemplo, producción agropecuaria y minera; así mismo, se pregona que, en este sector los niveles educativos y de desarrollo son insuficientes y precarios, mientras que, en los centros urbanos, la concepción vida y realidad se recogen en un ideal modernismo y progreso.

Esta visión tradicional que se tiene del sector rural, se traslada también a las realidades educativas, por lo tanto, los contenidos, currículos y directrices que rigen las escuelas rurales, se sostienen sobre el deseo de universalización de lo que se enseña y lo que se aprende, homogenizando los pilares educativos destinados al sector rural y urbano, desconociendo, como se ha mencionado, las diferencias incuestionables entre estos dos.

Teniendo en cuenta el paneo realizado entorno a las brechas que han emergido en el sector educativo rural en Colombia a lo largo de los años, ahora se precisa, referenciar las rupturas actuales que se originaron también en este a razón de la emergencia sanitaria causada por el virus del COVID- 19. A finales del año 2019, bajo confinamientos y restricciones estrictas de aglomeraciones e interacción directa entre personas, instituciones públicas y privadas cierran sus puertas obedeciendo al dictamen establecido por el Gobierno Nacional Colombiano, trasladando así los procesos formativos de los estudiantes a sus hogares, dando lugar a un modelo de *educación en casa* Rocha, J. O. (2020, agosto 31).

Esa nueva realidad de confinamiento transformó las prácticas educativas y el diario vivir en los hogares, pues para conseguir la implementación de la táctica gubernamental mencionada, hubo que trasladar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia un formato virtual. Junto con

estas modificaciones de las prácticas educativas, y con el fin de asegurar la continuidad de los calendarios académicos, basados en el reemplazo del encuentro presencial por uno virtual, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la Circular No.021 del 17 de marzo del 2020 hace un llamado a la comunidad educativa, estableciendo algunos parámetros para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas en casa, realizando las siguientes consideraciones:

Ante la situación de alerta por la propagación y contagio del COVID-19 y con el fin de proteger la vida y salud de toda la comunidad educativa se hace necesario que las Entidades Territoriales Certificadas, así como rectores y directores rurales de los Establecimientos Educativos definan de manera inmediata las acciones necesarias, para que en las semanas de desarrollo institucional los docentes y directivos docentes realicen su trabajo en casa, con los elementos ya señalados a través de la Directiva Presidencial 02 de 2020. Lo anterior con el fin de proteger de la exposición del posible contagio del COVID-19 a los empleados públicos que laboran en los establecimientos educativos. (p. 3).

Habiendo comunicado a las entidades responsables tal solicitud, es allí donde emerge el punto que sería clave en el decrecimiento del éxito educativo en el país, pues este hecho visibilizó la inequidad incontrovertible que presenta el territorio en cuanto a la posibilidades de comunicación y conexión, sobre todo en los sectores rurales, así pues, terminó quebrándose la línea de correspondencia y conversación entre maestros, estudiantes y padres de familia, dejando en evidencia el desconocimiento de las características poblacionales de los colombianos, sus dinámicas sociales, situación económica, entre otras.

Si bien la emergencia generada por el virus del COVID- 19 develó la problemática expuesta en el párrafo anterior, esta no es de carácter contemporáneo, sino que, por el contrario, se remonta a años y años en los cuales el sector rural ha conseguido subsistir en medio del

abandono estatal, según la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) junto a la UNESCO (2019) se reconoce que, por ejemplo, el acceso al internet es deficiente en el sector rural pues:

En 2016, según el promedio de 14 países de América Latina, alrededor de un 42% de las personas que viven en áreas urbanas tenían acceso a Internet en el hogar, en comparación con un 14% de aquellas que viven en áreas rurales. Estas cifras aumentan en gran medida si se considera el acceso a través de Internet móvil, pero pocos países cuentan con esa información. (p.5).

Aun con todos los pronósticos y escasas de herramientas en contra, desde el mes de abril del 2020 niñas, niños y jóvenes del país dieron continuidad a su formación a través de clases virtuales, empero, los que han podido tener una conectividad a internet continua desde su casa y que cuentan con dispositivos digitales como celulares, computadores, tablets, entre otros, representan una porción reducida de la población total de estudiantes en Colombia, asentados sobre todo en el sector urbano.

Lo mencionado indica que, no a todos los niños, niñas y jóvenes del país se les asegura el acceso a dispositivos digitales, ni a una red estable proveedora de internet, por ejemplo, en el año 2018 para las pruebas Saber grado 5°, 9° y 11° se identificó que aproximadamente el 50% de los estudiantes de colegios públicos tenían acceso a internet, el 53% contaba con un computador y alrededor del 39% tenía internet y computador (Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana., [2020]).

En virtud de la muestra anterior, se evidencia que, el sistema educativo colombiano, como su cobertura, no se encontraba preparado para diseñar e implementar un plan de contingencia basado en virtualidad ante esta situación imprevisible; condiciones como la falta de recursos digitales y acceso a conectividad estable, redujeron la probabilidad de una enseñanza y

aprendizaje mediados por herramientas digitales. Al respecto, en los documentos divulgados por la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación FECODE, se afirma que:

La pandemia sacó a la luz pública las enormes desigualdades sociales presentes en las poblaciones rurales y urbanas de Colombia; hoy la pedagogía y la didáctica deben priorizar todas las estrategias metodológicas y los diferentes métodos donde se valore la vida de las comunidades, su salud, su territorio, su cultura, y las formas en que ellas se organizan para tomar sus propias decisiones a través de los gobiernos escolares y la organización de la comunidad educativa. (pp. 29-30)

En consecuencia, emerge una paradoja al interior de esta situación y se relaciona con que, a pesar de que las grandes ciudades han sido dotadas supuestamente con conexión estable y elementos digitales para usar en beneficio de esta, las familias y los estudiantes aseguraron no contar ni con conexiones de calidad, como tampoco con dispositivos para dar continuidad a sus responsabilidades educativas; según estudios realizados por el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2020) se evidencia que en Bogotá solo el 68% de los estudiantes de colegios públicos encuestados cuentan con internet y computador, mientras que en el Vaupés solo un 7% cuenta con ambos (LEE, 2020) lo expuesto indica que, tanto territorios rurales como urbanos se vieron afectados a lo largo de la implementación de las estrategias de aprendizaje en casa, no obstante, el porcentaje de población más aquejada, indubitablemente, sigue siendo la rural.

Por otro lado, es preciso mencionar que, las dificultades que salen a flote a propósito de ambientes virtuales de aprendizaje en la educación rural, no radican únicamente en la disposición de redes o de implementos digitales para la continuidad de las responsabilidades académicas, sino que, también se relacionan, por ejemplo, con la formación digital y/o en Tecnologías de la

Información y la Comunicación (TIC) con la que cuentan los maestros y estudiantes, pues mientras la educación se desarrolló en el ámbito presencial, con dificultad se le adjudicó la importancia que demandaban, esto porque la atención o el interés de las instituciones se dirigieron durante un largo periodo hacia otros horizontes, en su mayoría de corte academicista, en los cuales no se ve involucrado el uso de ninguna acepción relacionada con las tecnologías.

Debido a esta insustancial formación en el uso de tecnologías por parte de los docentes y estudiantes, la estrategia emergente de educación en casa, ha supuesto un reto para ambos; en el caso de los primeros, han tenido que buscar, diseñar y crear de manera apremiante estrategias que respondan a cabalidad con la nueva normalidad educativa, en ese sentido, realizan guías educativas basadas en acopio y diligenciamiento de información y contenidos, enviándolas a través de correos electrónicos, Facebook, WhatsApp, Plataformas digitales como Zoom o Teams, entre otros canales de comunicación.

Por otro lado, los segundos, no cuentan con herramientas tecnológicas, así que, optaron por recoger el material de estudio suministrado por el plantel en un punto de encuentro acordado previamente con la docente, o bien, encuentran el momento para acercarse a la escuela y allí solicitarlo; quienes cuentan con la posibilidad de transportarse, se movilizan también a las cabeceras municipales y allí imprimen sus respectivas guías, luego de desarrollarlas las regresan a sus maestras por alguno de los medios ya descritos, buscando con ello un proceso de retroalimentación, junto con la adjudicación de una calificación conforme a la responsabilidad académica realizada.

En suma, el haber dado continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje a pesar de las funestas realidades que atraviesa el sector rural, merece y demanda un reconocimiento sensato y empático, pues el ejercicio adelantado por los docentes se traduce en un acto de lucha y resistencia basado en garantizar a como dé lugar el derecho a la educación de aquellos niños y

niñas que apuestan por su formación académica. En ese orden, esta investigación basa su interés en el reconocimiento de aquellos desafíos que tuvieron y que están afrontando los docentes que adelantan su quehacer en los municipios de Madrid y de Páime, como en la zona rural de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá del departamento de Cundinamarca y los municipios de Úmbita, Villa de Leyva y Gachantivá en el departamento de Boyacá, y las estrategias que diseñaron con el fin de dar continuidad a las responsabilidades académicas a distancia, evidenciando el compromiso y entrega inherentes a su labor.

### ***1.1.1 Pregunta Problema***

¿Cómo enfrentan los docentes rurales el desafío de una educación a distancia en tiempos de pandemia a causa de la Covid-19?

## **1.2 Objetivo General**

Indagar cuales han sido los desafíos educativos que han enfrentado los docentes rurales en medio de la pandemia por la Covid-19 en algunos municipios en el Departamento de Cundinamarca y Boyacá.

### ***1.2.1 Objetivos Específicos***

Identificar, a partir de las narrativas de los maestros rurales cuáles han sido los retos educativos que han asumido en tiempos de pandemia por el virus del COVID- 19.

Describir las estrategias utilizadas por los docentes rurales para la realización de un acompañamiento pedagógico a los niños a través de la distancia.

Analizar las posibles afectaciones educativas que la pandemia ha dejado en el contexto de la escuela rural.

### **1.3 Justificación**

Realizar un trabajo investigativo en el sector rural, tiene un componente educativo importante en la formación de maestros dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en la Licenciatura en Educación Infantil, puesto que hace tiempo se viene profundizando, analizando y reflexionando sobre la educación en dicho contexto, en cuanto a diferentes aspectos, los cuales han sido brindados a través de espacios académicos como: las electivas, salidas de campo, prácticas educativas, la participación en los semilleros y el acompañamiento a los proyectos de investigación por parte de las estudiantes, que han traído consigo un interés profundo para trabajar en varios aspectos entorno a la educación rural.

Por lo tanto, uno de los tópicos más importantes que fue considerado por parte de las investigadoras del presente estudio, es el rol del docente rural, en concordancia con Molina, L. (2019) se considera qué: “Los educadores son personas dignas de un reconocimiento que al parecer no se ha otorgado” (p. 175). Dicho lo anterior, no se ha dado la significación y relevancia necesaria al saber del maestro rural construido a partir de su experiencia, desde la lectura de la realidad del contexto, la dedicación, el esfuerzo, y el amor por su labor, que se materializa en el trabajo desarrollado dentro y fuera de la escuela.

El docente rural padece el abandono estatal, enfrenta distintas condiciones sociales, políticas y económicas propias de la ruralidad colombiana, de modo que su quehacer se convierte en una multiplicidad de funciones ajenas a su rol y a su formación; tratando de suplir aquellas



ausencias gubernamentales, de ministerios y dependencias municipales encargados de la educación rural del país. De acuerdo con Molina, L. (2019),

La tolerancia, la resistencia y la flexibilidad son las armaduras que poseen para enfrentar las presiones, los fracasos, las caídas tanto físicas como emocionales, que causan el regular estado de las vías, la lejanía de sus familias, la falta de reconocimiento de sus labores, las críticas a las que son sometidos a diario y la escasa presencia de entes que pueden brindar apoyo y recursos para enriquecer su labor. (p. 175).

Dentro de este marco ha de considerarse que los maestros rurales siguieron consolidando los elementos característicos de su profesión (resiliencia, estrategias, el apoyo incondicional a los estudiantes y a sus familias) con la llegada de la Covid-19 a Colombia, pues esta agudizó las desigualdades y problemáticas que tienen que afrontar en su quehacer en el contexto rural; situación que hizo aún más visible la brecha social, la ausencia de recursos, de inversión e interés por parte del estado para el campo colombiano.

Partiendo de lo anterior, es importante evidenciar los desafíos a los que los maestros se enfrentaron, conocer y resignificar las estrategias que diseñaron y crearon en medio de la contingencia; proceso que fue valioso para las familias y los estudiantes. Todo esto con la intención de establecer el lugar tan importante que tiene el rol docente, pues se han creado imaginarios sesgados que subyacen en las problemáticas que padece la educación rural; para simplificar se podría decir que la responsabilidad de estos fenómenos recae en los docentes, un suceso injusto dado que en su labor ellos son los que afrontan y lidian con las dificultades que se presentan en los territorios.

## II. CAPITULO

### 2 Antecedentes

El rastreo bibliográfico que se presenta a continuación se desarrolla a partir de la indagación de trabajos de grado, tesis, artículos y otros documentos cuyos focos investigativos se relacionan con directamente con la educación rural, como también el impacto que ha tenido la educación virtual en territorios de este talante a lo largo de la pandemia generada por el virus del COVID- 19. Teniendo en cuenta lo reciente de tal emergencia, el acervo académico y literario que se ha generado en torno a la temática en cuestión es reducido, pues, al igual que la presente investigación, son documentos que, conforme pasa el tiempo han ido consolidándose y se encuentran en un estado de constante transformación, por ser esta aun, la realidad vigente.

Si bien el mayor obstáculo se relaciona con las pocas investigaciones en las que figuren la educación, la ruralidad y la pandemia de manera adyacente, se han logrado recopilar algunas que, de manera comedida ofrecen al investigador una mirada amplia de las realidades que atraviesa la ruralidad en Colombia, posibilitando que, en este rastreo se problematice la incidencia de estos factores en la situación actual de la educación rural, haciendo un paneo sobre los modelos educativos, el quehacer docente, los habitantes rurales, saberes campesinos, entre otros; develando desde este análisis puntos clave para la reflexión, como lo son las brechas existentes producto de las desigualdades sociales, educativas, políticas y culturales por las que atraviesan estos territorios.

Atendiendo a los objetivos planteados, es preciso afirmar que, las principales instituciones de talla mundial que han conseguido adelantar investigaciones importantes de las cuales el campo de la educación puede servirse, son por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), así pues, en sus estudios, logran visibilizar el panorama en el que se encuentra actualmente el sector educativo, como también, aquellos factores sociales y económicos que de manera transversal le afectan; según lo investigado, existe un punto de convergencia que versa sobre la necesidad de trasladar, por seguridad, la educación institucional hacia los hogares, atendiendo a un formato virtual que, en medio de la contingencia operaria como herramienta alterna a la educación presencial.

Para iniciar, en el informe COVID – 19, (CEPAL, UNESCO, 2020), se describe como, las brechas diversas existentes en varios de los países de América Latina fueron el precedente para el decrecimiento educativo que se dio con el arribo de la pandemia, pues no existía preparación o prevención que permitiera a las familias y las instituciones garantizar que los contenidos pudieran llegar a sus estudiantes para la continuidad de su formación sin asistir a la escuela; posterior a la descripción de las causas de la problemática, se recopilan algunas de las estrategias diseñadas y/o adoptadas por países latinoamericanos que han garantizado la continuidad académica aplicando con eficacia modelos de alternancia, sin desconocer, por supuesto, la ausencia de materiales educativos digitales en cada uno de los escenarios educativos que hacen parte de los sectores rurales.

Por otro lado, el documento *La Educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI* (Hurtado, 2020), permite construir una mirada problematizadora y reflexiva entorno a las dificultades que han emergido en el ámbito educativo a razón de la pandemia y las peripecias que las instituciones, docentes y estudiantes han desarrollado para evitar el cese de actividades escolares. El desafío sobre el cual se hace mayor hincapié en dicha investigación es el de la virtualidad, pues se considera que, representa la exigencia prima de la realidad actual y la que, en menor número ha conseguido implementarse con efectividad.

Se habla además de la manera en que las TIC, se convierten en el aliado por excelencia para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuyas contrariedades e imposibilidad de aplicación se incrementan al identificar las condiciones en las viven los estudiantes, orientando así, la investigación hacia un ejercicio problematizador, cuya principal exigencia tiene todo que ver con la necesidad de una educación igualitaria, pensada para la diversidad de territorios que componen el entramado latinoamericano.

En esa misma línea, 19 propuestas de Educación en tiempos de pandemia COVID – 19 (Revista Educación, 2020), comparte un compilado de diversas estrategias y métodos que, en Chile, han diseñado e implementado grupos de maestros comprometidos con su quehacer. Un aspecto para resaltar en la consecución de las propuestas es la incidencia de las entidades estatales que han garantizado su desarrollo, pues a diferencia de las realidades que atraviesan otros países echados al abandono por sus gobiernos, allí cuentan con una dirección abanderada que ha dispuesto las herramientas que fuesen necesarias para continuar con los calendarios académicos, reconociendo la educación como un derecho fundamental para cada habitante; así pues, se convierte esta investigación en un referente para el desarrollo de acciones educativas, pero también políticas.

Siguiendo en el enfoque de estrategias educativas emergentes, a propósito de la pandemia, el artículo: Mirada a las prácticas educativas y pedagógicas en tiempos de pandemia (Valencia, s.f.), relata lo retos que la educación en Rionegro, Antioquia, ha asumido con el fin de afrontar comedidamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hace énfasis en que la necesidad emergente de replantear y transformar las prácticas pedagógicas para garantizar un aprendizaje consciente, reflexivo y problematizador; por lo tanto, referencia aquellas estrategias pedagógicas, didácticas y evaluativas que han incorporado en este territorio, basadas en la educación a distancia, ofreciendo por ejemplo, orientaciones para el diseño de unidades curriculares,

contenidos, recursos, métodos, secuencias y mecanismos evaluativos encaminados a la autonomía del sujeto.

Finalmente, se acude al documento: Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19, (Expósito y Marsollier, 2020). Artículo que gracias a su naturaleza cuantitativa y cualitativa, permite identificar las estrategias, recursos pedagógicos y tecnológicos que han usado 770 docentes para dar continuidad a los procesos educativos a pesar del confinamiento; mientras que a su vez se realiza un análisis entorno la incidencia que tienen los estudiantes y las familias en el éxito de las actividades y propuestas planteadas.

Para la consecución de los pormenores, en el desarrollo de la investigación se empleó la encuesta virtual, garantizando así que esta tuviese un alcance considerable y las estadísticas que allí se reflejaran permitieran hacer un análisis sesudo, así los participantes únicamente debían reenviar su encuesta diligenciada por los diferentes medios de comunicación. Los resultados que de allí emergieron demostraron que, los niveles socioeconómicos medio bajo y bajo son los que mayor uso hacen de tecnologías como WhatsApp, redes sociales y documentos digitales, mientras que los niveles medio, medio alto y alto son los que recurren a tecnologías específicas elaboradas para el sector educativo: plataformas virtuales de conferencia, blogs, páginas web, entre otros.

Así mismo, se estipula que, los recursos pedagógicos que más frecuentan tanto docentes como estudiantes son: Clases online, clases subidas a YouTube, documentos digitales, guías de estudio compartidas a través de WhatsApp, evaluaciones y presentaciones en PowerPoint, etc.

Teniendo en cuenta lo expuesto a lo largo de este apartado, es preciso afirmar que, el proceso y ejercicio de rastreo de antecedentes bibliográficos se traduce en un aporte significativo a la presente investigación, pues brinda a las investigadoras la posibilidad de visibilizar las actuaciones de diversas instancias, grupos poblacionales, comunidades, entidades, etc., frente a

una situación común o punto de convergencia, poniendo a disposición una gran variedad de estrategias y métodos implementados para brindar continuidad a la educación en contextos rurales o semejantes, ubicando a la investigación sobre postura crítica, reflexiva y propositiva.

## **2.1 Metodología**

### ***2.1.1 Enfoque Metodológico***

Teniendo en cuenta las particularidades que caracterizan el presente ejercicio y las metas investigativas que se han trazado para el mismo, el enfoque que ha decidido emplearse para el cumplimiento de los objetivos planteados es el enfoque cualitativo, pues este ocupa un lugar preponderante en estudios sociales y educativos, a su vez, permite consolidar en y para el campo educativo investigaciones basadas en propuestas consensadas que favorezcan la comprensión, análisis y reflexión de los distintos fenómenos que subyacen en los escenarios escolares.

En ese orden, adelantar una investigación de corte cualitativo, encaminada al ámbito socioeducativo implica que esta se vea atravesada de manera inherente por discursos, prácticas, realidades y perspectivas tanto del investigador, como de los involucrados, que deben ser tenidas en cuenta y sometidas a un adecuado tratamiento para el logro objetivo y sustancial del ejercicio investigativo, que, según Sandín (2010) puede lograrse, por ejemplo, desde el establecimiento de categorías que aporten orden conceptual al mismo.

De lo anterior se puede resaltar que, este tipo de enfoque investigativo atraviesa diversas disciplinas, es capaz de recoger gran variedad de discursos y perspectivas teóricas, como también, engloba métodos alternativos y confiables para la recogida de datos; la riqueza investigativa y de acción que denota esta modalidad, es la que la cualifica ante la perspectiva de las investigadoras como idónea para adelantar el ejercicio que se pretende, estableciendo así, un

puente entre los valores contextuales y la academia. Sobre esta misma línea, Rodríguez, Gil y García (1996) afirman que,

La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas [...] implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales: entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (p. 10)

A razón de lo expuesto es preciso afirmar que, para el caso de este documento, la investigación cualitativa permite comprender los fenómenos sociales en los que se ven envueltos los actores principales de la misma, además, otorga interés a las dinámicas que de allí emergen, esto desde, por ejemplo, técnicas de recolección que de manera estratégica y coherente reconocen y otorgan valor a los múltiples significados que estas albergan.

**Tabla 1.**

*Métodos y técnicas que se contemplan en la investigación cualitativa.*

Metodología	Métodos	Técnicas de producción de datos
-------------	---------	---------------------------------

---

	Etnográfico	Entrevistas
	Análisis cultural	interpretativas
<b>Cualitativa</b>	Estudio de caso/s	Entrevistas etnográficas
	Biográfico	Observación participante
	Análisis de conversaciones	Observación no participante
	Grupo focales	Análisis de documentos
		Análisis de material visual/auditivo

---

*Nota.* Métodos y técnicas de producción de datos según diferentes estrategias metodológicas. Tomado de tomado de. Auto, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.*

### **2.1.2 Técnicas de recolección**

Teniendo en cuenta la información contenida en la tabla anterior, se precisa resaltar que, los métodos de recolección de datos e información retomados para la investigación cualitativa se ajustan de manera particular a sus objetivos y naturaleza. Es así como, en la presente investigación como técnicas primordiales de recolección de información se emplearán, La entrevista narrativa y La entrevista cualitativa de tipo focal, considerándolas adecuadas para el cumplimiento de los objetivos que se han trazado anteriormente.

Por su parte, la entrevista narrativa reconoce como elemento esencial la narración de historias, experiencias, realidades de los sujetos a través de palabras y significados que reconstruyen el mundo que habitan. Este tipo de instrumento se basa en la entrevista individual a



profundidad, no estructurada, a partir de la cual se anima al entrevistado a contar una historia sobre un evento en particular del contexto social del cual hace parte (Bonilla y Rodríguez, 1997).

Así pues, en el caso de las técnicas narrativas se encuentran cualificadas para posibilitar el reconocimiento de los individuos a partir de las características que lo hacen particular, percibiendo su experiencia como única. En ese orden, la narración permite la formulación de preguntas estructuradas o desestructuradas que amplíen y brinden horizonte a la comprensión de los datos recogidos; para el caso de la presente investigación se concibe como instrumento útil, pues,

...los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos o mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (1995, 11/2) como se citó en Murillo, G. 2015, p. 277).

Siguiendo la línea ya traza, se resalta que, al interior de estas narraciones se presenta una secuencia espacial y temporal, en la que se identifican personajes, situaciones, acciones, experiencias, aprendizajes y emociones, todas ellas responden a una construcción natural del ser humano que le permite expresarse y comunicarse, mostrar aquellas realidades que ha construido y que lo han identificado.

Ciertamente, la entrevista narrativa se caracteriza por ser una entrevista no esquemática de pregunta/ respuesta, sino que, por el contrario le brinda al entrevistado un ambiente acogedor para fluir tranquilamente y narrar de manera espontánea; gracias a esto, el entrevistador tiene influencia mínima en las respuestas que brinda el entrevistado, le bastará entonces ceñirse a la

estructura planteada para la incursión de este tipo de entrevista: inicio, narración principal, preguntas y conclusión del dialogo.

Ahora bien, la entrevista cualitativa focalizada se considera como un instrumento que permite al investigador contar con un enfoque dialógico de recolección de datos, pues brinda la oportunidad de acumular información a través de conversaciones formales e informales con los sujetos participantes. En consecuencia, este instrumento es capaz de recoger las perspectivas personales de los entrevistados gracias a su ausencia de direccionalidad, pues la charla puede oscilar entre distintos temas, sin responder a un tiempo específico ni fijar respuestas absolutas, a su vez, el resultado dependerá también de la construcción de un ambiente propicio para que dicha narración surja de manera libre y natural.

De igual forma, la entrevista cualitativa representa un intercambio de ideas, significados y sentimientos sobre el mundo, es una interacción en la cual se exploran diferentes realidades y percepciones, donde el investigador desde un ejercicio empático procura comprender las situaciones de la forma como la ven los entrevistados (Gaskel, 2000, como se citó en Bonilla y Rodríguez 1997).

En ese orden, para extraer el mayor provecho de la conservación establecida, se vuelve menester que sobre la mesa exista un tema específico sobre el cual hablar, este será determinado y evaluado previamente por el investigador, partiendo del hecho de que el contenido de la entrevista focalizada se realiza a partir de los análisis previos y estudio de situaciones cotidianas de las que el entrevistado es protagonista, para luego proceder a contrastar las hipótesis con la información recolectada, cotejar datos y generar conclusiones (Merton y Kendall, 1946, como se citó en Valles, 1999).

En virtud de lo expuesto, se puede afirmar que, tanto la entrevista cualitativa, como la narrativa ocupan un lugar primordial en el enfoque cualitativo, pues gracias a las características que las hacen particulares el investigado reconstruye la perspectiva del grupo estudiado y obtiene los datos necesarios para dar respuesta al problema de investigación que ha planteado.

### ***2.1.3 Diseño de investigación***

De manera posterior a la identificación, recopilación y explicación de las características del enfoque cualitativo, como su relevancia en la presente investigación, se procede con el diseño de una estructura metodológica para el desarrollo sistemático de las fases de este ejercicio, para ello se establecieron, basadas en Bonilla y Rodríguez (1997) una serie de etapas cuya función radica en la visualización del paso a paso de la planeación y consolidación de esta investigación.

Etapa 1. Exploración de la situación: En este punto se determina cuál es la problemática sobre la cual se va a cimentar el ejercicio investigativo, asimismo, se define qué características cualitativas contiene, se delimitan las categorías de investigación y luego se realiza un diseño apropiado para la recolección de datos.

Etapa 2. El problema de investigación: Se realiza la formulación del problema de investigación, anclado siempre a una pregunta generadora que ha emergido de análisis previos de una realidad específica, realizados por los investigadores, este paso será clave en el trazo del horizonte de sentido de la investigación y el método sobre el que se basará.

Etapa 3. El diseño: En la investigación cualitativa cada ejercicio investigativo que se adelante tiene la calidad de ser diverso y único, empero, para la consolidación del mismo, se establece una serie de parámetros que a lo largo de todo el proceso brindarán orden a las

estrategias empleadas para la recolección de datos y el tipo de análisis que se plantea. A continuación, se ejemplifica el recorrido que transitó la presente investigación.

**Configuración de la muestra:** En este caso, la muestra se construye a lo largo del proceso de recolección de datos. Se debe realizar un arduo trabajo en cuanto a la selección de fuentes, pues solo a partir de estas se podrá brindar respuesta a la pregunta problema. Se determina la población, el número de personas a entrevistar y el número de veces que se hará.

**Recolección de los datos:** Se da continuidad al esquema que se realizó en el diseño, lo cual garantiza que, por un lado, el enfoque se remita al análisis de la realidad a estudiar, y por el otro, se relacione con las fuentes que se han usado como base para el estudio.

**Organización, análisis e interpretación de los datos:** En esta etapa se requiere que los datos sean revisados y organizados desde el primer momento en el que se obtienen, así pues, se llevará a cabo un monitoreo recurrente, evitando que la información recolectada redunde entre sí. Partiendo de allí, se podrá dar paso al muestreo redirigiéndolo a las categorías de análisis a las que pertenece. Como consecuencia surgirán preguntas analíticas.

**Análisis:** Hace referencia a la etapa final, en la cual, podrán extraerse las características causales y analíticas que particularizan el estudio.

**Tabla 2.**

*Matriz de análisis aplicable a los datos recolectados.*

TOPICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDAD DE ANALISIS
<p>Identificar, a partir de las narrativas de los maestros rurales cuáles han sido los retos educativos que han asumido en tiempos de pandemia por la COVID- 19</p>			
<p>Describir las estrategias utilizadas por los docentes rurales para acompañar a los niños a través de la distancia</p>			
<p>Analizar las posibles afectaciones educativas que la pandemia ha dejado en el contexto de la escuela rural</p>			

#### **2.1.4 Población y Contexto**

En la presente investigación, el tipo de población participante responde a un grupo de maestros y maestras rurales que desarrollan su quehacer educativo en el sector rural de la localidad de Ciudad Bolívar ciudad de Bogotá y en el municipio de Paime y de Madrid del departamento de Cundinamarca, también en los municipios de Úmbita, Villa de Leyva y Gachantivá en el departamento de Boyacá. Cada uno de ellos pertenecen a provincias regionales múltiples, aspecto que, brindará elementos informativos diversos a la investigación. Algunos de ellos, adelantan su ejercicio educativo en escuelas rurales de carácter unitario o también multigrado, escuelas en las que un maestro está a cargo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los cursos, mientras que, en la escuela unitaria un maestro o dos atienden a niños de diferentes edades, los cuales cursan distintos grados.

Ahora bien, para la contextualización de los maestros y maestras que participaran en esta investigación, se propone y diseña una serie de preguntas orientadoras, basada en aspectos determinantes como, el municipio al que pertenecen, los grados que tienen a su cargo y el tipo de escuela en la que se desempeñan, como también, la experiencia con la que cuentan laborando en el ámbito educativo rural.

Lista de maestras y maestro participantes del ejercicio investigativo:

- **Maira L. Contreras Avendaño:** Maestra de 28 años quien es Normalista Superior de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y actualmente adelanta sus estudios en licenciatura en Matemáticas y Física en la Universidad Tecnológica de Pereira, cuenta con más de cuatro años de experiencia en el sector rural. Docente de básica primaria en el colegio Rural Pasquilla, Localidad 19 Ciudad Bolívar. Bogotá D.C.
- **Jenny Velandia:** Maestra de 42 años quien es Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, magister en Educación de la Universidad Militar, con

más de cuatro años de experiencia en la educación rural. Docente de básica primaria en la escuela rural Tau Tao, sede adscrita al Colegio Institución Educativa Rural Departamental de Tudela. En Paima, Cundinamarca.

- **Wilson Javier Cubides Suarez:** Maestro de 29 años quien es Normalista Superior egresado de la Escuela Normal Superior Valle de Tenza del municipio de Somondoco, Licenciado en Educación Básica con énfasis en matemáticas, lenguaje y humanidades de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Magister en Educación Matemática también de la Universidad UPTC, cuenta con más de ocho años de experiencia en el sector rural. Docente de básica primaria de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria sede Nueve Pilas en Úmbita - Boyacá.
- **Bertha Marina Pico:** Maestra de 58 años, Licenciada en Básica primaria, Posgrado en Evaluación Pedagógica de la Universidad Católica de Manizales a distancia, cuenta con aproximadamente treinta años de experiencia en el magisterio, (catorce años en el sector rural). Docente de escuela unitaria en el año 2020 de la Institución Educativa Juan José Neira de Gachantivá – Boyacá.
- **Yaneth Monroy Sáenz:** Maestra de 47 años, Licenciada en Básica Primaria de la Universidad Javeriana a distancia, Especialización Educativa en la Universidad de Santander, Magister en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Cuenta con quince años de experiencia en el sector rural, trabaja en la Institución Educativa Antonio Ricaurte en el municipio de Villa de Leyva - Boyacá en la sede rural Cardonal en escuela multigrado.
  - **Pilar Alarcón:** Maestra de 54 años, Licenciada en Educación Especial con énfasis en problemas de aprendizaje. Especialización en Multimedia docente y otra en Recreación Ambiental. Cuenta con veintisiete años de experiencia en el sector rural.

Docente de la Escuela Valle de Abra del Colegio San Patricio en el municipio de Madrid  
– Cundinamarca.



### III. CAPITULO

#### 3 Marco Teórico

A lo largo del presente apartado se explana el respectivo abordaje conceptual de las categorías que transversalizan el ejercicio investigativo adelantado, las cuales corresponden a: Ruralidad Colombiana, Escuela Rural, Maestro Rural y TIC, para con ello, ofrecer claridades, principalmente conceptuales que brindan un horizonte de sentido a los objetivos propuestos. Precisiones que, además, dan paso a la implementación de la metodología, orientan la comprensión y el análisis de los hallazgos emergentes de las entrevistas desarrolladas.

Así pues, para el caso de la primera categoría, se hace un sondeo de aquellas particularidades, problemáticas e imaginarios que emergen en tal contexto; lo cual demanda dirigir la mirada hacia el apartado subsecuente, es decir, La Escuela Rural, donde se analiza, rescata y describe la identidad de esta como lugar y escenario social; de este modo, se vuelve menester erigir como categoría al Maestro Rural, abordándola desde la formación docente, las características que definen su rol dentro del contexto, su participación y compromiso con comunidades. Finalmente, se destina un apartado a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, realizando un análisis sesudo de la pertinencia de estas en el contexto rural.

##### 3.1 Ruralidad

Con frecuencia, el contexto rural se ha visto en un estado de subvaloración, pues al representar la contraposición directa de lo urbano muchas de sus características se desvirtúan, ubicándole más bien, en un estado de aparente atraso y tosquedad en contraste con las realidades que se viven en la ciudad. La dicotomía manifestada, ha ubicado al contexto rural en un estado en el que se le demanda asemejar sus dinámicas y formas de vida a las que se dan en su opuesto,

respondiendo así al ideal de progreso, basado en una mirada globalizadora. En ese orden, se precisa afirmar que, ubicarse desde esta postura desarrollista sesga tanto la mirada de los pobladores, como las instancias gubernamentales, institucionales, económicas, entre otras, restando valor a las particularidades que le otorgan valor a este contexto, así pues, vale la pena precisar lo mencionado a través de la siguiente postura:

Hoy lo rural y lo urbano difieren de la visión dicotómica tradicional que asimilaba lo primero con lo atrasado, lo rústico o disperso, o con el pequeño pueblito rodeado de montañas, y lo segundo con lo moderno, lo avanzado o lo refinado. En cambio, cada vez es más claro que ambos están integrados en una continuidad que impide entender a este sin aquel y viceversa (Programa de Las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] 2011, p. 27).

Así pues, para conseguir desprenderse de la perspectiva circunscrita mencionada, resulta necesario precisar que, la ruralidad abarca características que sobrepasan el mero espacio geográfico, por ejemplo, en tal contexto se ven albergadas una serie de construcciones sociales, culturales, económicas, políticas, entre otras, que particularizan y otorgan sentido a las acciones que desarrollan los pobladores a diario, en las que además se ven contenidas cosmovisiones y tradiciones que responden a un código ancestral, especificidades que emergen de manera exclusiva en estos contextos, en concordancia, Entrena (1998) menciona que, la ruralidad goza de unos rasgos propios y característicos como lo son la esencia natural y veredal, de la mano con ello, señala que:

La ruralidad es una construcción social contextualizada en unas coordenadas temporales espaciales específicas. Como cualquier otra construcción social la ruralidad tiene una naturaleza reflexiva; es decir, es el resultado de acciones (o está condicionada por ellas) de sujetos humanos que tienen la capacidad de interiorizar, debatir o reflexionar acerca de

las circunstancias y requerimientos socioculturales que en cada situación espaciotemporal se le presentan, la naturaleza reflexiva de la ruralidad se manifiesta en su capacidad para adoptar los influjos de las acciones socio-económicas endógenas o exógenas que interfieren sobre ella y para adaptarse a los efectos de esas acciones (p. 77).

A partir de lo expresado se comprende que, la ruralidad se constituye de elementos cuya multiplicidad se relaciona con la diversidad de la que gozan los contextos, la cual, con frecuencia se alimenta de las relaciones que van aconteciendo en este, por tal motivo, trasciende la teoría que puede arrojar una mirada exclusivamente física del territorio. A razón de lo expresado puede considerarse que, la ruralidad hace alusión a un concepto vivo de carácter polisémico, el cual, se ve atravesado por los innumerables significados que componen las realidades de los sujetos, los cuales se construyen, transforman y trascienden hasta la consolidación de una construcción social. Recogiendo la idea expresada, se trae a colación a Arias (2014) quien manifiesta que:

Otras consideraciones que tiene como resorte lo identitario tienen que ver con la no existencia de una definición concisa sobre lo que significa ruralidad, cuando hablamos de ella, hacemos referencia a hábitos muy relevantes de la población rural, pero estas dejan las puertas abiertas para seguir apuntando sobre un concepto más pertinente que sirva a la formulación de políticas adecuadas y pertinentes para el mundo rural (p. 77)

A propósito del concepto de ruralidad, se precisa traer a colación lo expuesto por López (2006) al enunciar que, si la mirada que se da al contexto en cuestión fuese amplia, profunda y correlacionada con las dinámicas emergentes, daría paso a la comprensión del territorio en su sentido literal físico, como también, su naturaleza antropológica, dando cuenta de, por ejemplo, la utilización del espacio, organización y sistemas económicos, relaciones sociales, territoriales y de organización, determinadas por las particularidades de sus regiones, condiciones meteorológicas y su interrelación con los pobladores.

De esta manera, con el fin de ejemplificar la afirmación precedente, se precisa traer a colación a López (2006) en concordancia con Entrena (1998), quienes ratifican que, lo rural responde a una realidad amplia que alberga una relación directa y simbólica con la tierra, que rebasa su nivel de uso y que entreteje a su vez, los saberes y la ciencia, relación que reúne creencias, prácticas culturales, identidades, etc. De esta manera, según el PNUD (2011) se afirma que:

Hoy también es claro que lo rural va más allá de lo agropecuario y que como parte de aquel deben considerarse nuevas actividades productivas de mucho dinamismo. Tal sería el caso de la oferta de recursos naturales del subsuelo, de los servicios turísticos, de servicios ambientales y de la manufactura artesanal (p.27).

En esa misma línea, con el fin de identificar aquellas características que dotan al contexto rural de diversidad, dirige el horizonte de la investigación hacia el reconocimiento de la demografía del país, la cual denota que, la ruralidad colombiana se divide en tres tipos de poblaciones: indígenas, afrodescendientes y campesinos, quienes han visto truncada la posibilidad de tenencia de tierra y territorio, puesto que, conforme a las directrices económicas que se erigen nacionalmente, aquellos que pueden garantizarse el acceso a estos bienes, representan, en suma, las elites del país, tal como se contempla en el PNUD (2011) “en países como Colombia, la tierra no es solo un factor de producción o un activo de inversión; también sigue siendo una fuente de riqueza, poder y prestigio” (p.181).

Para colmo, quienes a razón de los esfuerzos puestos en marcha han conseguido, a pesar del panorama, obtener un terreno para aprovechar, motivo del conflicto interno han sido despojados de estos y a su vez se han visto obligados a migrar de sus lugares de origen, a manos de terratenientes, empresarios de multinacionales, grupos armados, etc.; así pues, desposeídas estas tierras, por su gran extensión se destinan al desarrollo de economías extractivistas como lo

son la minería, siembras ilegales, alzamiento e institución de latifundios; de esta manera, se infiere que, son dos los conflictos que han aquejado al campo y al país colombiano, el conflicto agrario y el conflicto armado interno; es así como,

El conflicto agrario y el armado terminan relacionándose en la medida en que la tierra se convierte en un instrumento de la guerra y de la disputa por el territorio. Por ello, es objeto de expoliación y despojo por vías de hecho, o mediante la utilización ilegal de instrumentos jurídicos, en tanto que el territorio es objeto de control, dominio y violación de derechos de las comunidades. (PNUD, 2011, p.186).

En esa línea, el primero de estos conflictos se relaciona con la deuda histórica, política y social existente entre el estado, el contexto rural y sus habitantes, puesto que este se ha caracterizado por llevar a cabo la adquisición de tierras de manera inequívoca, evadiendo los derechos de propiedad que pudiesen existir, desmeritando a su vez las potencialidades con las que cuentan los territorios rurales, que podrían operar como apoyo sustentable para la nación. El segundo, tiene que ver con los diversos grupos al margen de la ley que se han asentado en los territorios bien sea para sacar provecho de estos o velar por la protección de los mismos, en ese orden,

La compra de tierras por narcotraficantes no sólo ha elevado la concentración de la propiedad, recomponiendo el latifundio, sino que ha contribuido al desplazamiento forzoso de campesinos hacia las ciudades y hacia las zonas de colonización. Por otra parte, el pago de precios muy por encima de los del mercado por esas tierras ha generado una distorsión en el valor real de la tierra y ha desestimulado la inversión en el sector. Muchas de esas tierras se han dedicado a la ganadería extensiva sustituyendo el uso que tenían en actividades de economía campesina, agricultura o como área de bosques (Pérez, Pérez, 2002, p.39).

Ahora bien, se precisa mencionar que, la población campesina al verse desprendida de sus tierras, con el deseo de subsistir se adscriben como trabajadores al servicio de aquellos hacendados con terrenos bajo su mando, empero, las actividades desarrolladas son recompensadas con una paga paupérrima, así pues, aunque es el campesino quien cuenta con las habilidades para trabajar la tierra y hacerla prosperar, recibe un ínfimo porcentaje de todas aquellas ganancias que arroja su aprovechamiento, condición que contribuye al ensanchamiento de las brechas sociales y económicas existentes; según Pérez y Pérez (2002) “el valor del ingreso del dueño de la finca es de aproximadamente 10 veces el valor del ingreso del jornalero rural, lo cual muestra la concentración relativa del ingreso rural por parte de los patronos” (p.40).

De acuerdo con lo expresado, se puede inferir que el campesino junto con su experticia y mano de obra son remunerados misérrimamente, es por ello que, el fortalecimiento de las actividades y labores del campo decrecen, pues no existe un reconocimiento considerable de estas, donde además se le resta a esta población la posibilidad de prosperar económicamente y contar con la capacidad adquisitiva que anhela, sentenciándolo pues, a una vida de abusos, condiciones laborales precarias y dificultades monetarias.

Como consecuencia del funcionamiento dichos sistemas sociales, emergen condiciones de diversa índole, como lo son la pobreza, el abandono estatal, el desplazamiento forzado, la falta de acceso a la educación, servicios de salud, seguridad social y servicios públicos, cuyos vestigios desfavorables recaen sobre las comunidades rurales principalmente, realidades en las que las condiciones de desigualdad prevalecen.

Teniendo en cuenta lo referenciado en párrafos anteriores, es menester hacer alusión a la necesidad de transformar las concepciones que actualmente circulan y se han perpetuado a lo largo del tiempo, las cuales, como se ha venido mencionando, se reducen a una concepción

meramente desarrollista de territorio rural, identificando exclusivamente las potencialidades económicas del territorio.

Por ende, el horizonte investigativo y educativo apunta más bien hacia el reconocimiento de la multiplicidad de características que circundan en los contextos rurales, sus elementos culturales, étnicos e identitarios, lo cuales se ven reflejados en las tradiciones, los saberes y prácticas que, dadas las condiciones actuales representan un ejercicio de resistencia ante el panorama de desigualdad generalizada en la que se encuentran estas poblaciones. En concordancia, Arias establece que:

Ser campesino es sinónimo de pena, de pobreza, de atraso. La sociedad mayoritaria los occidentaliza y resigna a la pobreza, sin necesidad de tierra, sin identidad, sin historia, sin un lugar habitable [...] es una lucha para significar la importancia como pueblo y sostén de la vida rural (Arias, 2014, p.64).

En esta misma línea, es a partir de distintos procesos de lucha que las distintas comunidades consiguen resignificar y dar cuenta de la importancia de sus prácticas culturales, inclinándose así por la necesidad de configurar sus identidades, socializarlas, apostar por su reconocimiento y trascendencia en el tiempo sin caducidad; tomando tal iniciativa como punto de partida, logran dilucidarse los cimientos de ejercicio de resistencia ante diversas políticas diseñadas bajo una lógica centralista que impiden la aparición y reclamación del territorio por las personas a quienes corresponde; así como lo afirma Arias (2014), “cada vez que se implementa una política social, pareciera que esta se hace desde [...] una oficina habitada por maquinas que reciben datos desde el espacio hipersensible, y no, desde la vida real de las comunidades rurales” (p.105).

De este modo, teniendo en cuenta la necesidad de construir y erigir una identidad rural campesina, se considera la educación, pertinente y en contexto como el vehículo apropiado para

el logro de tal fin, pues esta ofrece las herramientas que, llevadas al contexto lograrían la consecución de los propósitos y deseos de las luchas adelantadas. Para el caso puntual de la investigación actual, es la escuela rural el espacio físico que cuenta con las cualidades que permiten gestar propuestas colectivas de acción y transformación; pues es allí donde convergen distintas experiencias, edades, ideas y proyecciones que, basadas en la resiliencia que les caracteriza se inclinan hacia un horizonte de reconciliación, paz y reconocimiento de lo que implica ser un poblador rural.

### **3.2 Escuela Rural**

La escuela rural en Colombia se caracteriza por ser aquel escenario que se ve permeado por distintas realidades sociales, económicas, políticas y culturales propias del contexto, que van de la mano no solo con los estudiantes que acuden a la misma para adelantar sus procesos formativos, sino también por aquellas familias que se involucran en las realidades institucionales de sus hijas, hijos, nietas, nietos, sobrinos, sobrinas, etc., sujetos singulares con identidades construidas que dan cuenta de las características físicas, culturales, económicas y sociales del territorio.

Así pues, la escuela en la ruralidad cuenta con la posibilidad de convocar a la comunidad para que se relacione con la labor formativa y docente, pues desde sus saberes, posibilidades y recursos son capaces de aportar al planteamiento de algunas soluciones a las situaciones problema que puedan presentarse. De la mano con ello, el Plan Especial de Educación Rural (PEER), reconoce la importancia de la educación rural como vía para promover el cierre de las brechas educativas y sociales presentes en contextos de tal envergadura, identificándole como garante de la igualdad y el ofrecimiento de oportunidades relacionados con la calidad educativa, todo esto a partir de círculos educativos inclusivos que respondan a la diversidad que presentan los territorios y sus pobladores; bajo el marco legítimo establecido por el Acuerdo Final, 1.3.2.



*Desarrollo social: salud, educación, vivienda y erradicación de la pobreza*, en donde se establece que la educación rural debe:

(...) brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural (p.7).

Es así como la escuela rural en su búsqueda por la exigencia de garantías por parte de los planes de desarrollo y las políticas públicas, demanda que la comprensión de su foco educativo reconozca la ruralidad como un sector diferente al urbano, que cuenta, como se ha venido mencionando, con unos actores, prácticas y saberes particulares que les identifican. En ese orden, se requiere que, la escuela rural para el diseño de sus planes formativos retome aquellas características para proporcionar experiencias de enseñanza y aprendizaje contextualizadas, tal como lo afirma Marcillo (2016):

La escuela rural es aquella que se caracteriza por la diversidad, en función del contexto demográfico, geográfico, cultural, económico y de comunicaciones, característica que determina que en el medio rural no solamente no hay escuelas iguales sino que tampoco existen contextos similares, pero que se convierte en el escenario que mejor permite la integración y la relación con el contexto debido a la escasa densidad de población; de allí que subyace la idea que la escuela rural sea considerada como un bien cultural comunitario, delimitado por el medio y la cultura de la zona en que se encuentra asentada (p.25).

De la mano con lo expresado, vale la pena hacer hincapié en la capacidad con la que cuenta la escuela rural de involucrar los diferentes actores que conforman la comunidad educativa, estudiantes, docentes y padres/madres/familias, pues es gracias a tal interrelación que logran construirse vínculos adyacentes que posibilitan un ejercicio educativo de tipo colectivo, comunitario, con y para la comunidad, donde en cada acción propuesta convergen la cultura, la identidad campesina, los saberes, prácticas ancestrales y relaciones íntimas con el entorno que convierten al encuentro pedagógico en experiencias únicas de aprendizaje cargadas de significación para la infancia rural y sus familias; para el desglose de la idea ya presentada, vale la pena traer a colación los postulados de Tovio. J (2017), donde afirma que:

La interacción entre la escuela rural y la comunidad, facilita la participación en temas de educación y evidentemente en otros sectores sociales de la misma colectividad, pero sobre todo, permite el desarrollo progresivo de sus propias competencias; la Institución Educativa, que en muchas ocasiones es la única presencia del Estado en zonas rurales apartadas, no solo puede evitar el desarraigo de la población al medio, sino que además, puede y debe potenciar planes formativos que permitan el trabajo comunitario y que impulse a los ciudadanos activos y responsables hacia el afianzamiento y respeto de los valores democráticos (p.72).

Conforme a lo expuesto en la referencia anterior, se puede afirmar que, el vínculo que logra establecerse entre el territorio y la escuela resulta fundamental, pues es este el que mayor significación denota y ofrece a la lucha por la recuperación del territorio por parte de sus pobladores directos, empero, es preciso mencionar que, a pesar de que se procura anclar al ejercicio educativo los saberes y prácticas heredadas que circulan en el territorio, no garantizan su inclusión directa, por dictamen a los currículos escolares y las directrices que rigen la creación y diseño de contenidos educativos; al respecto, Arias (2017) señala que:

La escuela actual, la que existe en la vereda, es una institución social que ha sido motor de profundas transformaciones del mundo del campo, pero desde una perspectiva más ajustada y cercana a las necesidades del modelo económico capitalista del país; esto es, en una dinámica de oferta y demanda de producción en la que la educación pareciera ofrecer una preparación más para ser consumidores (p.60).

Partiendo de lo mencionado, se esclarece la razón por la cual los contenidos y las realidades que viven los estudiantes se encuentran desanclados y en el aula no recobran mayor relevancia para ellos; tal situación tiene que ver con la descontextualización de las temáticas ofrecidas para los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tal motivo, no dan cuenta de las necesidades educativas que demandan los y las estudiantes, así pues, no se pone en práctica un modelo pedagógico que apueste por una educación para la vida, desligándose así de los intereses e identidad de niños, niñas y jóvenes campesinos.

En esa misma línea, la escuela rural, históricamente, ha carecido de identidad propia, pues a lo largo de los años los propósitos de esta se han inclinado por los dictámenes emergentes del contexto urbano, pues se le ha legitimado, desde una perspectiva centralista, como aquel que define los parámetros sobre lo que acontece en el acto educativo, relacionado principalmente con los conceptos de calidad y eficiencia, aspecto que impide que los currículos dispuestos sean de carácter flexible y se encuentren acordes con la realidad de los estudiantes. En relación con lo manifestado, Peña (2014) sostiene que:

En la escuela no se aprovechan sus experiencias, sus vínculos familiares, sus conocimientos de los lenguajes silenciosos; nada de eso es valorado desde el discurso pedagógico urbano, al contrario, se imponen currículos propios de la ciudad, donde se rompe con los valores y sentimientos de pertenencia a un territorio (p.110).

Desde tal perspectiva, es preciso mencionar que, los diseños curriculares, los libros de texto, los exámenes y las pruebas estandarizadas nacionales que se desarrollan en la escuela rural son los mismos que se emplean en las escuelas rurales, tanto de las cabeceras municipales, como también las escuelas adscritas, como también los programas y proyectos destinados para diversos fines. Es así como se evidencia que, no existe una dinámica que haya emergido de las entrañas de la escuela rural, resultando así en un ejercicio educativo cuya pertinencia es cuestionable, a razón de la existencia de desconexiones evidentes entre la identidad, la cultura y los contenidos académicos. El panorama es pesaroso, pues las políticas públicas y planes de desarrollo no han conseguido separar las dinámicas de las escuelas rurales y urbanas, aspecto que, para ser subsanado requiere la comprensión de la identidad, los saberes y las prácticas de las comunidades rurales, apostando por el rescate de sus cosmovisiones y ancestralidad. Tal como lo afirma Arias (2017):

La educación y la pedagogía rural constituyen los mundos, ajustes y reivindicaciones de las poblaciones invisibilizadas que habitan los campos. No es educación rural estudiar en el campo, sino porque integra toda la vida, cosmovisión, cultura y experiencias cotidianas del campo a la relación a otras formas del aprender, del hacer y del enseñar (p. 8).

### ***3.2.1 Maestro Rural***

La formación de maestros y maestras en el país a lo largo de la historia ha estado a cargo de Instituciones de Educación Superior (IES) de carácter privado y/o público, tales como la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Antioquia, entre otras; en este trasegar educativo y formativo, se ven involucradas también Escuelas Normales Superiores (ENS) dentro de las cuales se destacan: La Normal Superior de Tunja, Normal Superior de Pasca y la Normal Superior Nuestra señora de la Paz,

junto con otras dispuestas a lo largo del territorio nacional, sumando una totalidad de 137 Normales Superiores en todo el país.

A estas últimas, se les atribuye un reconocimiento por su liderazgo en la formación de docentes rurales, desde el programa de formación complementaria, el cual, como objetivo principal le apuesta a una relación del docente con los contextos rurales a través de sus prácticas pedagógicas, procurando con esto el reconocimiento de las realidades que allí se evidencian; según Zamora (2012),

Para las instituciones formadoras de educadores de Colombia, el escenario, contexto o componente rural de la educación es invisible. Es decir que para la mayoría de las Escuelas Normales Superiores y especialmente para las Facultades de Educación, lo rural ha estado ausente de sus currículos y planes de estudio. Más que una posición de indiferencia o desprecio hacia lo rural (aunque algo de esto hay), tal cosa puede interpretarse como que, para muy buena parte de estas instituciones, lo rural como contexto para lo educativo carece de cualquier especificidad, por lo que no tendría mayor sentido introducir ninguna distinción (urbano-rural) con miras a la preparación de las nuevas generaciones de maestros (p.33)

Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha cobijado una buena parte en los procesos investigativos y educativos desarrollados con comunidades rurales, ofreciendo a sus maestros en formación experiencias que les permitan visualizar y comprender la educación rural, todo ello desde la participación comprometida de estos en espacios de aprendizaje que abordan no solo las particularidades contextuales, sino también, las distintas áreas académicas, electivas y prácticas pedagógicas.

En el caso puntual de la Licenciatura en Educación Infantil (LIC), tiene a disposición de los estudiantes, una línea de investigación cuyo eje se basa en la Educación Rural, la cual ha

conseguido avances significativos en la comprensión de la ruralidad, su educación, infancias y comunidades.

No obstante, a pesar de los esfuerzos puestos en práctica por aquellas instituciones con la misión ya descrita, la formación docente en educación rural sigue siendo un reto que demanda atención y profunda reflexión por parte del campo educativo, pues en primera instancia se requiere visibilizar la ruralidad como escenario significativo colmado de identidad propia, la cual junto con su realidad, particularidades, requerimientos y necesidades merecen ser reconocidos por quienes se forman como docentes.

Sin embargo, miradas homogéneas aplicadas a la ruralidad han limitado y a la vez simplificado las prácticas pedagógicas y experiencias de aprendizaje brindadas en las IES para quienes se forman como maestros. De acuerdo con Zamora (2012) la formación docente para los contextos rurales ha sido dependiente de una serie de factores poco favorables que han pronunciado aún más las brechas existentes, estos son:

(1) La importancia (política) otorgada por la sociedad a la economía y a la población campesinas; (2) la proporción de esta población dentro del total de habitantes del país; (3) ha sido inversamente proporcional a la claridad con la que ha sido posible diferenciar las categorías urbano y rural, es decir qué tan nítidas resultan ser las fronteras entre lo uno y lo otro. A mayor diferenciación (que fue cosa del pasado), mayor reconocimiento de lo rural en las instituciones formadoras; y a menor diferenciación (que es lo presente), menor lugar para lo rural en la formación de los educadores (p.41)

En ese orden, orientando la mirada al deber ser de una formación docente en contexto, se precisa afirmar que, las IES con tal compromiso han de inclinar su quehacer y esfuerzos hacia el reconocimiento de aquellas características que definen la ruralidad y que a su vez la diversifican, identificando además los tipos de enseñanza formal e informal que allí tienen lugar, pues el

maestro, tras su formación, podría coincidir con cualquiera de estos espacios; de este modo, el docente en formación se vería envuelto en un ejercicio educativo colmado de significados que, dan cuenta de la esencia y vida que se alberga en las entrañas de los campos colombianos; en concordancia, Herrera (2001) citado por Zamora (2005) enuncia la importancia de contar con una práctica formativa docente enriquecida, pues sus alcances, ya en el campo profesional no conocen fronteras.

(...) el horizonte del maestro, desde donde tiene sentido toda su práctica y su trabajo de aula, está conformado por su responsabilidad como formador de sujetos, en tanto futuro, y por su ayuda, en tanto presente, en la construcción de realidad. Desde allí se construye ese sujeto que llamamos maestro rural (p.41).

Así pues, como se ha puesto en discusión a lo largo del marco teórico, la ruralidad es de carácter diverso y su concepto polisémico, esto implica que, al contar con una extensión rural que abarca el territorio colombiano a lo largo y ancho, es requerimiento que el docente en formación tenga la posibilidad de desarrollar ejercicios de inmersión en espacios con diferentes características, pues de esta manera podrá extraer aquellas que coinciden, y otras que, por el contrario distan considerablemente, de las cuales emergen aquellos detalles que particularizarán el entorno, representaciones que de manera inherente se relacionan con realidades sociales, culturales, políticas, educativas y étnicas, a razón de la multiculturalidad que presenta el país. Ante tal panorama, Peña (2014) considera que:

La educación rural, la escuela rural y el maestro deben adoptar una postura epistemológica que se adapte al cambio paradigmático, a través del empoderamiento del conocimiento, de los saberes y de nuevas formas de enseñanza y pedagogía, aquellas que se deben gestar a partir del reconocimiento de lo particular, lo local y lo identitario, desde propuestas propias,

innovadoras y emancipadoras a nivel de currículo, didáctica y desarrollo comunitario (p.120).

En virtud de lo expuesto, es preciso considerar que, el desempeñarse como docente rural, implica la adquisición y fortalecimiento de un quehacer que se cultiva de manera progresiva conforme se esté en interacción con el territorio rural en el que se ha situado. Es un ejercicio que implica relacionarse y comprender las estructuras sociales, culturales, políticas y económicas en las que se desenvuelven sus principales actores, pues de este modo, contará con la posibilidad de realizar un ejercicio contextual del espacio como territorio y de la comunidad que lo habita.

De este modo, se evidencia que, los esfuerzos que lleva a cabo el docente rural son de gran valía, no solo a nivel escolar/académico, sino también social, pues se adjunta a sus responsabilidades, el pertenecer al territorio para esclarecer sus significados y asegurar su trascendencia.

### **3.3 TIC en la escuela rural**

Con la llegada a la vida del ser humano de Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se ha considerado que su implementación y adquisición es fundamental para el desarrollo de las actividades básicas, pues tienden a simplificarlas y permiten realizarlas empleando menos tiempo y esfuerzo, empero, tal comportamiento ha generado que, posicionados sobre un modelo desarrollista los individuos estandaricen los estilos de vida, acto que, desmedidamente, ha “provocado una serie de cambios en diversos ámbitos de nuestras vidas, ya sea en la vida política, cultural, ideológica y económica.” (Chumpitaz, 2007).

Al interior de tal lógica, emerge la necesidad de que los sujetos accedan a diversos tipos de tecnologías, no con el fin de restar cargas a sus diversas responsabilidades, sino con la percepción de que, tal adquisición otorga estatus/poder, en contraste con personas cuyo acceso a



estas es restringido o nulo, por tal motivo, su incidencia se ve reflejada sobre todo en las dinámicas educativas, sociales y educativas (Chumpitaz, 2007).

Emerge entonces una problemática relacionada con el crecimiento de las brechas sociales, pues al verse inmerso en una sociedad desigual, tal accesibilidad y cobertura no se hacen realidad, reflejando también ausencia en sus niveles de uso e implementación, a pesar de que estos se vean contemplados en diversas normativas, leyes y códigos. Para el caso puntual de Colombia varios de los proyectos destinados a tal cubrimiento han sido desviados, malogrados y/o aprovechados de manera ventajosa, aspecto que disminuye la posibilidad de disipar los índices de disparidad social y educativa. En ese orden,

Aquellos que no desarrollen estas competencias quedarán en clara desventaja y serán considerados como marginados. Desde esta perspectiva queda claro que la educación que reciba el individuo se convertirá en un elemento clave para la utilización de las tecnologías y en consecuencia para favorecer su inclusión a la sociedad de la información y el conocimiento (Chumpitaz,2007, p.32).

Por ejemplo, en Colombia, la Ley 1341 del treinta de julio de 2009 en el artículo dos, recoge y socializa los principios rectores de la sociedad de la información, donde resuelve que el estado está en la obligación de ofrecer a cada sujeto, el derecho de acceder a las TIC, posibilitando con esto que, los ciudadanos ejerzan su derecho a la libertad de expresión, reciban y den información, y en un acceso ilimitado al conocimiento puedan educarse íntegramente. Además, se estipula que el estado pondrá a disposición programas específicos que garanticen a las poblaciones menos favorecidas, pobladores rurales, entre otros, tengan acceso a las TIC, es así como,

Se logra vislumbrar la importancia y la necesidad de integrar las TIC como herramientas de aprendizaje en entornos rurales, ya que estas ponen en contacto este sector con la

dinámica global, posibilitan el acceso a un conocimiento mucho más amplio y permite el establecimiento de redes de contacto (Cuadros, et al., 2012, p.110).

Teniendo en cuenta lo anterior se esperarían entonces, que el sector rural fuese privilegiado y priorizado para la recepción de tales beneficios, pues son contextos cuya carencia de las herramientas traídas a colación es evidente. Así pues, se instauran iniciativas gubernamentales impulsadas por el Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación (MinTIC) como Computadores para educar, Kiosco Vive Digital, Zona Wifi; a través de las cuales las entidades “ha buscado dotar de recursos y estrategias tecnológicas a las instituciones educativas de contextos rurales, en algunos casos con acompañamiento a docentes, a cargo de gestores del proceso” (Molina y Mesa, 2018, p.78).

Sin embargo, al ser implementados tales programas, su cobertura y alcance no logran copar los territorios por completo, imposibilitando la puesta en práctica de los proyectos ya descritos por un plazo amplio, pues a razón de la dispersión geográfica y demográfica que se presenta en estos territorios el traslado de insumos e infraestructura se dificulta y a su vez, representa un costo elevado.

También se precisa reconocer que, a pesar de que las iniciativas han conseguido instaurarse con éxito en algunos territorios tampoco lograron mantenerse vigentes por tiempos prolongados, pues presentaban fallos recurrentes que difícilmente recibieron un mantenimiento comedido, así pues, cada software y hardware dispuesto a la comunidad transitó raudamente hacia su deterioro y obsolescencia.

Aterrizada tal realidad a las escuelas de los territorios rurales, puede inferirse entonces, en concordancia con Molina y Mesa (2018) que, “estos programas han logrado dotar de recursos y estrategias tecnológicas a las instituciones educativas rurales del país. No obstante, dichas

políticas no han sido suficientes” (p,81); afirmación que a su vez guarda una relación inherente con lo expuesto por Cuadros, et al. (2012), cuando afirman que:

Este tipo de proyectos se centran en traer beneficios sostenibles a las comunidades excluidas en las que se encuentran focalizados, por lo que se debe tener en cuenta el conjunto de restricciones ambientales y de uso específicos para este tipo de proyectos, los cuales no son comunes en los proyectos convencionales, entre estas restricciones se encuentran: problemas de conectividad, baja densidad de población, carencia de equipos de cómputo y aspectos culturales divergentes frente al uso de las tecnologías (p.106).

Por lo expresado se evidencia que, a pesar de las políticas y proyectos TIC destinados al sector rural, no han sido suficientes ni efectivos, pues a lo largo de su planeación no son tenidas en cuenta las realidades sociales, físicas ni económicas del territorio, o por lo menos no de la totalidad de estos, por tal motivo, al ser desarrollado y llevado a campo caducan o son inviables; tal situación evidencia el desconocimiento de las particularidades de las zonas rurales, y el desarrollo de proyectos educativos de carácter centralizado, invisibilizando aquellas restricciones existentes, las características del diario vivir de los pobladores, los intereses que movilizan su formación como también la finalidad de esta.

Además de lo mencionado, existe otra serie de dificultades que emergen y truncan el desarrollo de estos proyectos, según Pitula y Radhakrishnan (2007) citados en Cuadros, et al. (2012) afirman que también tiene que ver:

1) La desconexión con los objetivos de los actores implicados en el proyecto; 2) las limitaciones y las restricciones de implementación de los proyectos no son tenidas en cuenta adecuadamente; 3) los requisitos de usabilidad y las evaluaciones del proyecto no se encuentran adecuadamente formuladas; y 4) no se consideran los requisitos relativos a la sostenibilidad económica teniendo poca consideración sobre los modelos de negocio

que equilibren los costos y los ingresos para que las soluciones sean sostenibles a largo plazo (pp. 104-105).

En virtud de lo expresado, vale la pena preguntarse por la pertinencia de la cobertura digital, pues, aunque esta ha sido el foco de atención sobre el que se han volcado mayores esfuerzos, la calidad de los elementos suministrados es cuestionable, pues se entregan suministros hardware y software poco útiles, inclusive con fecha de obsolescencia cercana; situación que desemboca en fallos subsecuentes a su instalación.

En ese orden, centrando la mirada sobre tal realidad reprochable, se evidencia que aquellos habitantes que no consiguen formarse a través de tales herramientas junto con los beneficios que ofrecen se mantienen al margen de los requerimientos globales y las competencias que demanda, dejando en evidencia la necesidad de ser tenidos en cuenta al igual que sus realidades a lo largo de las transformaciones que acontecen en el mundo actual; como consecuencia,

La desigualdad de acceso al conocimiento y la información provoca importantes diferencias económicas, políticas, sociales y culturales, lo que genera mayores riesgos de exclusión en las zonas rurales, por lo que las TIC deben constituirse como herramientas que permitan hacer frente a la problemática social que viven las comunidades rurales vulnerables, posibilitando la inclusión a una sociedad activa en los diferentes escenarios de la vida, siendo necesario el acompañamiento de los proyectos de infraestructura en TIC con procesos de capacitación en su manejo y uso (Cuadros, et al., 2012, p.117).

Bajo esta lógica, se obvia que la educación representa un papel fundamental en aquel trasegar, pues si bien se ve obstaculizada por las realidades ya descritas, es también el espacio donde los estudiantes encuentran la posibilidad de relacionarse con las TIC, aun cuando se careciera en número y efectividad, cuenta con la posibilidad de ofrecer formación y capacitación

brindando a los involucrados un nivel de uso de estas en términos comunicativos, formativos o recreativos, pues como lo afirma Muñoz (2017):

El uso de las TIC se ha proyectado como una herramienta de apoyo en el acompañamiento y formación de los estudiantes; es decir, no solo es utilizada para el proceso de la enseñanza y la optimización del aprendizaje de conceptos, sino que estos dispositivos también se han convertido en una oportunidad para generar espacios de interacción de forma eficiente entre familia y escuela mediante el uso de la diversidad de redes sociales, como chats, emails, WhatsApp, mensajes de texto y de voz, plataformas virtuales, entre otros (p.3).

Partiendo de esta premisa, es preciso afirmar que, el papel que desempeñaría la educación estaría relacionado con ser el vínculo que posibilite la relación entre enseñanza, aprendizaje y TIC, dinamizando así las relaciones no solo entre quienes asisten a la escuela como requerimiento, sino también generalizadamente con los pobladores del territorio, logrando con ello ensamblar saberes y conocimientos que emergen del contexto mismo con las dinámicas que acontecen al interior de cada plantel. Por lo anterior, hablar de educación y escuela implica, por supuesto hablar del quehacer del docente, quien será el principal garante de establecer el vínculo del que se ha venido hablado.

De la mano con la idea anterior, Soto y Molina (2018), afirman que, los maestros por dictamen deben responder a una serie de demandas que solicitan las entidades a las que se encuentran adscritos, las cuales manifiestan una tendencia homogeneizadora en cuanto a temáticas curriculares y logros alcanzados.

Es por lo anterior por lo que, el docente se convierte en aquel mediador entre las prácticas cotidianas y las educativas, procurando focalizar las segundas en pro de las primeras; logrando así, que los estudiantes desarrollen habilidades que se correlacionen con el uso de las TIC,

creando estrategias donde como pilares se ubican la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo, la resolución de conflictos, el pensamiento crítico y reflexivo; adecuando así las metodologías conforme a los contenidos que se pretenda socializar en el aula, de este modo,

La formación del profesorado es un reto para lograr un impacto relevante de las TIC en la ruralidad, teniendo en cuenta que investigaciones realizadas encuentran una instrumentalización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, obviando la integración desde lo metodológico, didáctico y pedagógico (Hernández, et al., 2014, como se citó en Soto y Molina, 2018, p. 284).

De esta manera, se precisa afirmar que, al ser el docente quien en el aula cuenta con la posibilidad de diseñar e implementar las formas en las que se enseña y se aprende, depende de sí también decidir en qué momento hacer uso de TIC y cuando prescindir de las mismas.

Lo mencionado implica que, dependiendo el tema a abordar, diseñe sus acciones empleando herramientas que le permitan tanto a él como al estudiante desenvolverse con destreza a lo largo de la intervención que se proponga, identificando así si las TIC dispuestas cumplirían tal función o no; como valor agregado el docente tendrá la posibilidad de “desaprender modelos y metodologías tradicionalistas que centraban su atención de una manera vertical, siendo el maestro, quien ejercía control e impartía un conocimiento específico, como ente poseedor de contenidos” (Soto y Molina, 2018, p.285).

Llegados a este punto, vale la pena centrar la mirada sobre el concepto *desaprender* y las implicaciones positivas que refleja para el docente, es así como, exige a los educadores mantener en constante flujo sus conocimiento entorno a su disciplina, es decir la pedagogía y la didáctica, pero también actualizar sus contenidos conforme a la pertinencia de los saberes emergentes en los diversos contextos, por tal motivo se puede informar que, si bien los planes nacionales velan por

la formación de los estudiantes en TIC, merece también la pena centrar el foco en la formación de los docentes, tanto en los niveles de conocimiento como de uso, en concordancia,

La formación del profesorado es un reto para lograr un impacto relevante de las TIC en la ruralidad. Consideramos que el docente ha de migrar de la mera instrumentalización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y pasar a una la integración desde lo metodológico, didáctico y pedagógico (Soto y Molina, 2018, p.285).

Por lo expresado en líneas anteriores se entiende que es menester que la escuela y los lineamientos que la transversalizan comprendan que, cada acción llevada al aula y desarrolla en esta ha de guardar estrecha relación con los territorios, *in essentia*, implica vincularse con su diversidad, sus comunidades y las dinámicas sociales, económicas, políticas emergentes, situación en la que las TIC, se convertirían en el medio propicio para la construcción y puesta en práctica de un ejercicio comunicativo, cuya intencionalidad se base en la difusión de aquellos saberes y cosmovisiones que nacen de la interacción entre los sujetos y con el espacio mismo. Según Muñoz (2017),

Todo esto se puede hacer a través de las diferentes redes, pues, aunque es un hecho reconocido que el uso indebido o excesivo de estos dispositivos han generado rupturas en las relaciones entre los estudiantes y los docentes, entorpecen muchas veces las clases porque los dispersan, también pueden ser utilizadas como medio académico y social, y beneficiar el desarrollo el desarrollo educativo y personal de los niños y niñas, además de mejorar las relaciones entre la familia y la escuela (p.10)

Teniendo en cuenta las dificultades mencionados a lo largo de este apartado, es preciso afirmar que, integrar las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje continúa siendo un reto latente para la educación y el Estado; resulta impostergable capacitar a los maestros en uso e implementación de las TIC, pues podría significar un tránsito importante hacia la resignificación

de los procesos escolares, ya que actualmente, el panorama arroja que, los docentes a razón del desconocimiento para con estas herramientas prescinden de ellas y limitan la posibilidad tanto de fortalecer su quehacer como de enriquecer los procesos adelantados por las y los estudiantes en las aulas (Corrales y Zapata, 2013).

Habría que comprender entonces que, tales transformaciones e iniciativas se ven atravesadas por diversos obstáculos y problemáticas que responden a otro tipo de realidades que, si bien son ajenas a la educación per se, resultan afectándole directa o indirectamente, esto por la correspondencia que guardan las sociedades con el principio de causalidad. Tal afirmación deja entrever que la reforma de dichas realidades responde a un trabajo mancomunado entre las entidades, las escuela, los pobladores/familiares y los docentes en pro del deseo de aminorar las brechas de desigualdad existentes.



## **IV. CAPITULO**

### **4 Análisis de Estudio**

El análisis de la presente investigación se desarrolla a partir de la información obtenida de las entrevistas realizadas al grupo de maestras y al maestro, donde fue posible evidenciar sus experiencias, aprendizajes y saberes pedagógicos. Lo anterior, sumado a la indagación que desarrollaron las maestras en formación, quienes durante todo el proceso de investigación construyeron una serie de conocimientos que les permitió apoyarse en la sustentación teórica y, de esa manera, relacionar aportes conceptuales que soportan lo dicho por los sujetos participantes en este estudio.

Dicho lo anterior, para efectos de esta investigación, en primer lugar, se llevó a cabo un encuentro con las maestras y el maestro, el cual estuvo mediado por un formato virtual, ya que el estudio fue en el marco de la pandemia, desde el segundo semestre del año 2020 y hasta finales del año 2021, de este modo se utilizó el uso de distintas plataformas para la realización de los encuentros y grabación de las entrevistas, para dar lugar a la posterior transcripción. En segundo lugar, se consideró necesario hacer una lectura de cada una de las narraciones en relación con los tópicos centrales establecidos en el inicio de la presente investigación, con el fin de seleccionar la información en concordancia con las siguientes categorías: escuela rural, maestro rural y TIC en la escuela rural. Asimismo, por medio de la categorización de la información, y a partir de aquellas afirmaciones y elementos recurrentes entre las distintas narraciones que poseen un factor común, se obtuvieron algunas subcategorías de análisis.

#### **4.1 La escuela rural y sus desafíos en tiempos de pandemia**

Como se mencionó en apartados anteriores, la escuela rural colombiana ha venido enfrentándose a diversas problemáticas y desafíos, los cuales se hicieron aún más evidentes y profundos cuando el país se encontró de cara con la emergencia sanitaria por la pandemia del COVID-19 (SARS-CoV-2). Es por ello por lo que, por medio de este ejercicio investigativo, en primer lugar, se propuso puntualizar e identificar algunos de los desafíos que los maestros tuvieron que afrontar en tiempos de pandemia, incluyendo las diferentes situaciones que tuvieron que superar los estudiantes y sus familias. En segundo lugar, se analizan las problemáticas y condiciones a las que se enfrentaron los niños al momento de utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), puesto que hubo muchas realidades que no se contemplaron para poder utilizarlas en los sectores rurales. Finalmente, se evidencia el cambio que tuvieron las dinámicas escolares, a partir del acompañamiento de las familias.

##### ***4.1.1 Retos que se presentaron cuando la escuela se trasladó a casa***

En Colombia, a inicios del confinamiento, se declaró que la educación estaría mediada, en gran parte, por las TIC. Sin embargo, no se tuvieron en cuenta las condiciones que rodeaban la escuela rural, pues como bien mencionaron Usuga y Cortés (2020):

(...) el sistema educativo colombiano no estaba preparado para asumir la educación a distancia desde la virtualidad en sus territorios rurales, ya que estos son diversos y en su mayoría no cuentan con las condiciones mínimas que requiere este tipo de educación, como lo son los dispositivos tecnológicos y la conectividad en las escuelas y los hogares campesinos para aprender a través de las TIC. (p. 62)

Por lo tanto, las dinámicas que surgieron en la escuela rural fueron diferentes a la de los contextos urbanos y en el de las de las cabeceras municipales, tal como lo expuso la maestra Bertha Pico (Gachantivá, Boyacá):

(...) no ven la situación del contexto de cada niño, por decir un niño rural no va a ser el mismo que el del pueblo, que tiene todo, que tiene computador, que tiene internet, tiene todos los servicios, todos los medios; mientras que un niño en algún lugar de la vereda se le fue la luz y duró tres días sin luz, que ni siquiera para hacer la tareíta, ni siquiera la sencilla tarea que se les deja ahí en la escuela. (Bertha Pico, entrevista narrativa, 17 de septiembre de 2021)

Es esta afirmación es posible percibir el dolor y la frustración como consecuencia de las brechas sociales existentes en el sector rural y de un Estado que da la espalda de manera permanente a las realidades y necesidades diarias de los niños que habitan los territorios de ruralidad dispersa o que pertenecen a la Colombia profunda, como se le denomina actualmente. Según Usuga y Cortés (2020), se trata de “una virtualidad que realmente no está acorde con el contexto rural y que no llega a los hogares campesinos porque no se cuenta con los recursos, herramientas y conectividad necesaria para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia” (p. 57). Así pues, esta es la realidad que vive el país en términos educativos, dado que las directrices de los grandes ministerios no son conscientes de las realidades que se presentan en las regiones, en los lugares de trabajo de los maestros y en los territorios de las familias campesinas.

Cabe resaltar que las problemáticas para la conectividad, y por las cuales no se pudieron implementar las TIC, obedecen, en primer lugar, a que no todas las familias contaban con los recursos económicos para obtener un celular de alta gama, ni mucho menos un computador. En segundo lugar, los que tenían un celular u otro dispositivo de comunicación, al vivir en un territorio disperso, no contaban con una buena cobertura de señal móvil. Incluso se presentó el caso contrario: los que tenían buena señal, no contaban con los dispositivos; y quienes tenían

señal y dispositivos, no contaban con las condiciones económicas necesarias para comprar un plan de datos. A propósito, la maestra de Paime - Cundinamarca, Jeny Velandia, afirmó:

(...) el sector está ubicado entre unos cerros, entonces eso impide que la señal llegue, impide la conectividad, hay muchas tormentas eléctricas, entonces no, eso la conectividad es imposible allá en la escuela, en la vereda. (Jeny Velandia, entrevista narrativa, 22 de septiembre de 2021)

Lo expuesto por la maestra se relaciona con el hecho de que los programas estatales propuestos en torno a la conectividad para las zonas rurales no se llevan a cabalidad, ni logran mantenerse por sus altos costos; dado que, al tratarse de un sector de ruralidad dispersa, este cuenta con diferentes condiciones meteorológicas que permean la infraestructura y la permanencia de esta, pues exige un mantenimiento constante. Por este motivo, los convenios con empresas prestadoras de servicios de telecomunicaciones son a corto plazo, momentáneos, de acuerdo con los periodos gubernamentales; y esto conlleva a un serio desinterés por establecer una conexión de calidad. En línea con lo anterior, el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA, 2020) afirmó que esa problemática obedece a “(...) la ausencia de infraestructura, un bajo poder adquisitivo de los usuarios potenciales, el desinterés de los operadores móviles en invertir en esos lugares por los bajos retornos económicos y la falta de políticas públicas e incentivos para revertir esta situación” (p. 49).

Por otra parte, fue posible identificar que la falta de formación en el uso de las TIC involucra a toda la comunidad educativa, esto es, comunidad, profesores, familias y estudiantes. Esto deja mucho que decir, puesto que, como bien lo expresaron Ferrada et al. (2021), “existen grandes brechas tecnológicas en el acceso y uso de las TIC, con altos niveles de desigualdad entre segmentos socioeconómicos, grupos etarios, personas educadas y analfabetas” (p. 152). Sin duda, esto ha propiciado que los estudiantes tengan poco acceso al conocimiento, a una educación

digna, equitativa, con igualdad de condiciones que les permita acceder al mundo digital. Por otro lado, esta situación puso sobre la mesa la importancia de contar con una verdadera formación para los docentes en las TIC, teniendo en cuenta, que entre la población objeto de estudio, únicamente el maestro Wilson Cubides (Úmbita, Boyacá) contaba con una preparación o acercamiento mínimo al uso de las TIC en el campo educativo, expresándolo de la siguiente manera:

Solamente los cursos que he tomado con el Ministerio de las TICS, -cursos los cuales no más de ochenta horas, todos han sido virtuales y pues poco a poco el gusto por la tecnología pues lo hace a uno curioso y empezar a investigar, a explorar. (Wilson Cubides, entrevista narrativa, 4 de diciembre de 2021)

Con respecto a las otras maestras, todas coincidieron en que tenían muy poca formación. Además, afirmaron que, en tiempos de pandemia, les realizaron unas capacitaciones con bastantes compañeros, lo cual lo convertía en una apuesta masiva, que sumado a que estas no fueron lo suficientemente constantes, sino que se llevaron a cabo en solo un día, específicamente en 3 horas, hizo que careciera de inertes y efectividad para sobre pasar los desafíos tecnológicos en la pandemia. En ese sentido, la maestra Jeny Velandia (Paime, Cundinamarca) mencionó:

Porque sí hubo una capacitación de TICS, pero es que el formador es un duro en Tecnología, eso ni siquiera fue gracias al Ministerio de Educación que con 3 horas ya dijo que lo había vuelto excelente. ¡No! El tipo estudió tecnología, pues entonces sabe.

Esto también permite inferir que, debido al alto nivel de demanda, el Estado pretende acaparar todo sin realmente propiciar un aprendizaje significativo para los docentes, ni siquiera para señalar que algo ha hecho con respecto al tema de formación en las TIC. Sin embargo, lo que esto genera es que los maestros rurales se sigan sintiendo solos, apartados, excluidos y usados para fines políticos; puesto que, al realizar estas capacitaciones cortas, el gobierno puede

afirmar que ha cumplido con la función de brindar herramientas para el uso de las TIC a los maestros, cuando en realidad no es así, pues lo cierto es que es un proceso que requiere de tiempo, acompañamiento y lectura de la realidad de los territorios rurales.

Como se explicó anteriormente, la problemática relacionada con el acceso y uso de las TIC en las zonas rurales obedece a un cúmulo de factores; no obstante, según Mejía (2021), el que más incidió:

(...) fue la poca asistencia por parte de las autoridades educativas a nivel gubernamental respecto a la definición de estrategias que fueran pertinentes, dadas las particularidades del área rural. La falta de acompañamiento y coordinación de acciones por parte de la administración macro educativa mermó las posibilidades de tomar decisiones acertadas para superar las vicisitudes. (p. 32)

Desde este punto de vista, se comprende que fue necesario pasar por diversas situaciones para poder conocer y aplicar nuevas metodologías de enseñanza en medio de la pandemia, sin necesidad de depender de las nuevas tecnologías de la información. De igual forma, esto dio paso para que se diera la oportunidad de encontrar nuevas estructuras que ayudaron a afrontar la coyuntura educativa. A su vez, estas aportaron de forma relevante para dar respuesta a las situaciones que antes eran consideradas “imposibles de poner en práctica” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2020, p. 4).

Un ejemplo claro de lo anterior, el cual no había sido contemplado por parte de los docentes y directivos escolares, es que el acompañamiento directo de enseñanza y aprendizaje que iban a tener los niños iba a ser el de sus padres, abuelos, hermanos y demás familiares, quienes desempeñaron un papel muy importante a la hora de brindar acompañamiento a los niños. Adicional a ello, también tuvieron que afrontar ciertos retos y dificultades que permearon el proceso pedagógico de los estudiantes.

Como se indicó en párrafos anteriores, en el contexto rural, los padres de familia tienen un alto sentido de pertenencia por la escuela, y se caracterizan por ser agentes activos y participantes de las dinámicas que convoca la comunidad educativa. Al respecto, Ortega y Cárcamo (2018) manifestaron:

Los espacios al interior de la escuela en donde se expresa la relación entre las familias y la escuela, en muchas ocasiones, no están definidos claramente. En cambio, los espacios de participación de las familias y comunidad educativa son conocidos por todos. (p. 113)

Así las cosas, se puede afirmar que, en las zonas rurales, los padres de familia tienen una relación más estrecha con las actividades extracurriculares que se realizan en la escuela, generando una *interacción* que, a su vez, convoca también a la comunidad que habita el territorio. Por su parte, la maestra Bertha Pico (Gachantivá, Boyacá) expresó:

No, pues ellos siempre colaboran en las actividades, uno hace *un día de logros* que se llama en escuela nueva, y ese día van a arreglar la huerta escolar, van a ayudar a hacer el aseo general de la institución, eso de proyectos de embellecimiento, por ejemplo, que hacer un mural, un letrero, o el aseo, generalmente uno los invita que colaboren con la huerta y ellos van a trabajar. (Bertha Pico, entrevista narrativa, 17 de septiembre de 2021)

Esta relación entre familia y escuela en el contexto rural permitió evidenciar que no estaba muy claro el papel de los padres dentro de los procesos pedagógicos de sus hijos. Es claro que, en muchas instituciones, los maestros habían encaminado a los padres de familia para que fueran partícipes de las actividades extracurriculares, más no de involucrarlos en los procesos pedagógicos de sus hijos. No obstante, se reconoce que por parte de las familias no hay herramientas adecuadas que puedan contribuir al acompañamiento en los procesos educativos de sus hijos, tal como indicaron Medina y Estupiñán (2021):

Hay quienes, como Espitia y Montes (2009) señalan que los padres de familia, especialmente en contextos rurales, carecen de condiciones necesarias para impulsar el proceso formativo ya que sus prácticas educativas, recursos, hábitos, tiempo, responsabilidades son limitados. (p. 100)

Por consiguiente, en el momento en que se pasó de las prácticas educativas presenciales a las clases a distancia, se hicieron visibles las condiciones en las que se encontraban los padres de familia, a saber: el bajo nivel académico, la falta de herramientas educativas, la desescolarización, el desinterés (en algunos casos) y la poca formación en TIC. Esto era insuficiente para los procesos educativos de sus hijos, incidiendo de manera negativa en su formación. Sobre esta situación, la docente Jeny Velandia (Paime, Cundinamarca) señaló que “Otra de las condiciones que hay es que los padres de familia, en su mayoría, el mayor grado que cursaron fue tercero, ninguno terminó la primaria, ninguno pues estuvo en el bachillerato y son jóvenes” (entrevista narrativa, 22 de septiembre de 2021).

En concordancia con lo anterior, el maestro Wilson Cubides (Úmbita, Boyacá) afirmó que “(...) algunos si tienen su bachillerato completo, hay otros que por ejemplo, hay una madre de familia de grado primero que no sabe leer y escribir, y ahí si estaba más que complicada la enseñanza para el estudiante” (Wilson Cubides, entrevista narrativa, 4 de diciembre de 2021).

Por estas razones, las nuevas dinámicas de acompañamiento escolares en casa se vieron afectadas por la escasa formación educativa de los padres de familia. Asimismo, la comunicación con los docentes titulares era escasa por sus condiciones de conectividad y la falta de acceso a servicios digitales como la red de comunicación móvil. En consecuencia, las familias asumieron un papel extra en la formación de sus hijos que no se tenía previsto, tal como lo mencionó Hurtado (2020):



(...) dejar a la familia la responsabilidad de la formación de su representado en la formación como persona; y, además, la formación académica, vislumbra un gran desafío ya que los contextos sociales son muy diversos, además se cuenta con escenarios vulnerables en donde no se recibe el suficiente apoyo por parte de la familia, debido a algunos factores, entre ellos se puede identificar: (a) la realidad académica de muchas familias es escasa y no poseen las herramientas y mucho menos, las estrategias para generar un proceso de aprendizaje. (p. 181)

Por lo tanto, el acompañamiento en el hogar por parte de los padres de familia al momento de orientar y resolver las guías de trabajo no fue óptimo, siendo esta la primera estrategia de acompañamiento utilizada por parte de los maestros desde las distintas áreas del conocimiento que fueron planteadas por los maestros desde un principio de la pandemia y durante esta. Además, tampoco fue significativo, dado que, en otros casos, algunas familias no contaban con el tiempo para realizar un buen acompañamiento a sus hijos. En consecuencia, en muchos casos, tomaron la decisión de no enviarlas, o de resolverle las guías a los estudiantes, entorpeciendo el proceso pedagógico y generando vacíos académicos, como se lee a continuación:

Otra dificultad es que por ejemplo los pequeños, los padres de familia no se preocupaban, algunos, no todos, y ellos les hacían las actividades para evitar. (...) Pues se nota por el tipo de letra que estaba en la guía, se notaba que no era hecha por mano de ellos. Ahí se veía que los padres hacían eso por salir del paso, que porque les tocaba entregar las guías tal día y que no las habían desarrollado, entonces ellos las solucionaban. (...) Otra cosa por la que una se da cuenta es porque uno les pregunta a los niños y no saben, quiere decir que les desarrollaron el trabajo, el hecho es cumplir, pero entonces no es efectivo el aprendizaje así. (Bertha Pico, entrevista narrativa, 17 de septiembre de 2021)

Al encontrar este tipo de realidades y situaciones, los estudiantes empezaron a crear vacíos y permear las dinámicas educativas, lo cual afectó cada vez más su proceso de formación al no tener los elementos de aprendizaje en casa. No obstante, hay que resaltar que esto también se derivó de una descontextualización que incidió mucho en la construcción de los currículos de las instituciones, lo cual se reflejó aún más en tiempos de pandemia, al no tener presente las realidades de los estudiantes. Por lo anterior, “La educación rural debe revisar otros elementos que den cuenta del tipo y condición del contexto de la escuela” (Arias, 2017, p. 58), para asimismo establecer unas estrategias pedagógicas que tengan en cuenta ciertas características, donde los docentes, las familias y los estudiantes sean comprendidos y obtengan ayuda. Todo ello, resignificando la importancia de cada uno dentro de la escuela y, su vez, reconociendo el contexto en el que se encuentran.

En ese orden de ideas, conviene señalar que algunas de las familias se esforzaron por cumplir, hicieron lo que estuvo a su alcance para realizar este proceso con sus hijos, a pesar de las condiciones ya expuestas en este apartado. Bajo dicha perspectiva, existe una problemática de fondo, dado que, en primer lugar, no se cuenta con la formación necesaria para acompañar los procesos académicos de los niños; y, en segundo lugar, porque la primeras guías enviadas no coincidían con el contexto de los niños, aumentando así la dificultad para el desarrollo de estas. A su vez, ante la demanda de los tiempos de trabajo en el campo por parte de los padres, esto incrementó las dificultades para continuar con el proceso formativo, continuo y fortalecido en los hogares. Por lo tanto, en algunos hogares se tomó la decisión de desarrollar las guías en medio de lo que ellos podían hacer y comprender.

A raíz de esta problemática, los maestros entrevistados mencionan que surgió la necesidad de repensar y adaptar el currículo y planes de aula a las realidades y necesidades específicas de cada contexto, lo cual ayudó de cierta manera a las familias a sentirse un poco más identificadas

y reconocidas dentro del material pedagógico que se enviaba para que pudieran acompañar a sus hijos en casa; puesto que estas guías eran más contextualizadas al territorio, por ende, los aprendizajes fueron más significativos. Esto último se discute en apartados posteriores.

#### **4.2 Estrategias usadas por los docentes rurales para acompañar a los niños a través de la distancia**

En apartados anteriores se expuso cómo es la realidad del docente rural en el contexto colombiano, quien se vio permeado en sus prácticas pedagógicas, y por los desafíos que debió asumir al realizar su labor a distancia como consecuencia de la pandemia por COVID-19. De esa manera, las distintas dinámicas de su vida se fueron adaptando a las constantes directrices emitidas por parte de los ministerios de Salud y Educación a nivel nacional. Su rol fue protagonista en medio de dicha pandemia, al asumir nuevas tareas relacionadas con el ejercicio docente. Dicho de otro modo, se vio en la necesidad de reinventarse y transformarse, estando sujeto a la creatividad, innovación y transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un alto sentido de responsabilidad y compromiso con sus escuelas, comunidades y profesión.

En este apartado se abordan las estrategias pedagógicas y los recursos que usaron los docentes rurales para poder ejercer su profesión desde una modalidad a distancia. Cabe señalar que dicha labor no fue para nada fácil, teniendo en cuenta las herramientas y condiciones con las que contaban. Es precisamente en este punto donde se hizo visible la negligencia por parte del gobierno al dejar que los docentes rurales se encontraran en una precariedad en el momento de la pandemia. Sin embargo, esto no fue excusa para ellos, pues la mayoría de las estrategias que usaron se adaptaron al contexto rural, a las dinámicas del territorio, a las prácticas familiares y culturales; dejando a un lado las prácticas educativas centralizadas, para abrir paso a una nueva mirada de la educación rural.

#### ***4.2.1 Estrategias en el momento de flexibilizar el currículo***

A continuación, se describe cómo se empezó a situar el currículo y los contenidos de este durante la pandemia por COVID-19, teniendo en cuenta las problemáticas que se presentaron en los hogares con las primeras aproximaciones a las guías de trabajo que enviaron los docentes. Cabe resaltar que si algo bueno trajo la pandemia fue ese desafío que le puso a los directivos y docentes al apropiarse de las realidades de los estudiantes con las dinámicas y currículos escolares. Del mismo modo, la pandemia hizo que se transformara su implementación y los tópicos para los cuáles fue diseñado, abriendo camino para que otros aprendizajes y competencias tuvieran una mayor importancia (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal] - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020). Fue así como en la educación rural se repensó el currículo desde las diferentes posibilidades que el contexto brinda, flexibilizándose poco a poco, para adecuarse a la realidad de los territorios y los sujetos.

Es necesario recalcar que no fue fácil el proceso de transformación e implementación del plan de estudios, puesto que las instituciones y, sobre todo, los maestros, tuvieron que repensar en términos curriculares lo que ya estaba establecido en su planeación para el año 2020. Por lo tanto, tuvieron que cambiar aquellas prácticas tradicionales que se aplicaban en las aulas, para enfrentar uno de los desafíos más grandes que trajo consigo la pandemia: la educación a distancia. Por su parte, la mayoría de las maestras coincidió en que, desde el principio, se llevaron los contenidos curriculares al trabajo en las guías, lo cual evidenció la falta de pertenencia y de apropiación del contexto en las apuestas curriculares de las instituciones rurales. Al respecto, la maestra Maira Contreras (Pasquilla, Bogotá, D. C.) refirió:

(...) inicialmente fueron unas guías muy extensas y este fue un error que nosotros tuvimos como profes, porque pensamos que el ritmo iba a continuar en la casa y que iba a ser el mismo que en el colegio, y no. Entonces, inicialmente fueron unas guías grandes, pesadas, fuertes para ellos, después del tiempo nos dimos cuenta de que no funcionaron tuvimos que ajustar las guías, enviar unas guías más cortas con actividades un poco más dinámicas y que pues fueran un poco más fáciles de entender para ellos con instrucciones precisas.

(Maira Contreras, entrevista narrativa, 15 de septiembre de 2021)

Por consiguiente, con el afán de que los estudiantes y las familias entraran en las dinámicas escolares de un momento a otro, y al no existir un currículo pensado para el contexto campesino, se fueron visibilizando ciertas problemáticas en el entorno educativo, a saber, poca posibilidad de acompañamiento escolar por parte de los padres, desinterés de los estudiantes, dificultad al momento de realizar las guías, entre otras. Por esta razón, los docentes se vieron en la necesidad de tomar varias decisiones y desafiar los sistemas escolares, ajustando el currículo a partir de una contextualización necesaria a la situación que se vivía a raíz de la emergencia sanitaria (Cepal-Unesco, 2020).

Dado que los directivos educadores no estaban preparados para esta nueva modalidad de estudio, fueron conscientes de que su sistema era poco eficiente y que necesitaba reinventarse. Lo anterior, no solo para la proyección de la educación durante la pandemia, sino para la construcción de un modelo propio y autóctono, basado en las características de la ruralidad, reduciendo así brechas educativas (Soler y Ramírez, 2021).

En relación con lo anterior, los desafíos que enfrentaron los maestros fue reconocer y plasmar en sus prácticas pedagógicas, en primer lugar, que el conocimiento no debe ser segmentado por áreas de conocimiento; en segundo lugar, que estas deben y pueden estar articuladas e integradas al contexto y a los proyectos que puedan plantearse desde este; y, en

tercer lugar, que se puede proponer un proceso de enseñanza y el aprendizaje de estas, a partir de los saberes, prácticas cotidianas, necesidades y realidades del contexto. Esto último, donde los materiales didácticos, en este caso las guías, puedan ser abordadas por las familias y, a su vez, tengan un sentido de apropiación que permita construir un significado importante para los estudiantes. En esa misma línea argumentativa, el maestro Wilson Cubides (Úmbita, Boyacá) mencionó lo siguiente:

(...) nos propusimos como grupo de docentes de básica primaria, somos ocho docentes, dividirnos las áreas disciplinares y cada docente hacia un área como tal, o cada par de docentes hacían un área como tal. ¿Qué hacíamos? Unificábamos áreas, entonces tomábamos un área fundamental con una complementaria y así podíamos enviarle un solo taller al estudiante de esas dos áreas. (Wilson Cubides, entrevista narrativa, 4 de diciembre de 2021)

En el mismo sentido, la maestra Bertha Pico (Gachantivá, Boyacá) narró:

(...) le dábamos actividades a los niños, pero el reto fue que nos tocó crear, empezar a mirar que podíamos hacer para que los niños siguieran estudiando, porque dijimos: “Toca diseñar unas guías apropiadas, bien sencillas y que toquen también el aspecto socioemocional”. (...) Sí, sí, tocaba aplicarlos al contexto, por eso digo trabajo en casa, ahí se tenía que incluirse a la mamá, al papá, a la familia en esas actividades, incluirlas en el proceso.

Lo que empieza a ser interesante es el trabajo en equipo de los docentes, la autocrítica, el estudio y el análisis riguroso de los currículos que por años se han venido reproduciendo en la escuela rural y que carecen de sentido de realidad ante el contexto. No se trata de mejorar lo que ya existe, sino de arriesgarse a realizar cambios profundos en los sistemas educativos, trayendo consigo una *innovación disruptiva* que requiere realizar ese cambio en la praxis y en las

ideologías, dando lugar a la creación de otros paradigmas educativos (Díaz y Barrón, 2020). En efecto, no fue nada fácil gestar un andamiaje donde los maestros y directivos se fueran contextualizando y apropiando de las realidades de los estudiantes, elaborando así un currículo integrado.

Por otra parte, y en cierto modo contradictorio, se identificó que los docentes no dejaron a un lado el pensamiento tradicionalista de priorizar dos áreas de conocimiento (Lenguaje y Matemáticas) en el aprendizaje de los niños, pues bien es sabido que el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) propone una política rural a partir de los resultados de las pruebas Saber, dado que “permiten observar y comparar el desempeño de los estudiantes en áreas como Lenguaje y Matemáticas, brindando, de igual forma, los fundamentos necesarios para tomar decisiones acertadas en materia de política educativa rural” (p. 26).

Es así como se promueve una cobertura, brindando la posibilidad de una “educación de calidad”. Asimismo, los docentes se sienten presionados a tener que darles prioridad a estas dos áreas del conocimiento que para ellos son fundamentales, puesto que no solo es para que sus estudiantes sepan saber y escribir, sino porque los van a evaluar a través de las pruebas estandarizadas. Por lo tanto, durante la pandemia también se privilegió la enseñanza y el aprendizaje de estas dos áreas del conocimiento, tal como lo manifestó la maestra Bertha Pico (Gachantivá, Boyacá):

(...) lo más que intensificamos era lo del área de matemáticas y lengua castellana para poder, pues son las áreas fundamentales digamos, y pues detrás de esas pues si incluíamos actividades de, por ejemplo, los conjuntos, decíamos el conjunto de los animales domésticos, así incluyendo ciencias naturales, el cuidado de, o sea uno iba incluyendo de forma interdisciplinar los contenidos. (Bertha Pico, entrevista narrativa, 17 de septiembre de 2021)

Lo curioso de lo anterior es que, desde una perspectiva histórica, en el sector rural se ha priorizado siempre estas dos disciplinas (Castellano y Matemáticas), como si los niños solamente necesitaran de estos conocimientos para sus vidas. ¿Qué hay del arte, de la ciencia, de la música? Sin embargo, no se desconoce que los contenidos curriculares se fueron adaptando al contexto rural, pues los docentes se dieron cuenta de la importancia de un lenguaje más apropiado y menos tecnicado, de lo conveniente de acercarse a los padres de familia articulando sus quehaceres diarios y los saberes que tienen en relación a su vida en el campo para alcanzar un aprendizaje mucho más significativo y efectivo en los niños y niñas.

Es por ello por lo que se adoptó una pedagogía que se convirtió realmente en dialogante con el contexto rural como una gran posibilidad de transformación de la educación en estos territorios. Si no fuera por la pandemia, probablemente esta seguiría siendo descontextualizada de la realidad. En ese sentido, la maestra Maira Contreras (Pasquilla, Bogotá, D. C.) hizo referencia a los aciertos que se tuvieron al momento de implementar de diferentes formas los currículos:

Todas las guías se trabajaron sobre el contexto, todas, el colegio está dividido por ciclos teniendo en cuenta la pedagogía dialogante. Entonces cada ciclo, en el caso de primaria, ciclo exploratorio y ciclo conceptual, profundiza en su temática. Entonces, los de ciclo exploratorio todo lo que tenían la mayoría de sus guías o todas, ellos tenían que explorar territorio, explorar, preguntar, sembrar, cosechar, ir a ordeñar la vaquita entonces siempre fueron actividades como muy dinámicas sobre su territorio y en conceptual fueron actividades sobre dialogar, preguntar, hablar con el vecino, hablar con la mamá, con el papá, contar historias muy dialogante todo. (Maira Contreras, entrevista narrativa, 15 de septiembre de 2021)

Cabe señalar que se pudo realizar un proceso pedagógico a través de las realidades de las familias. Por otro lado, se resalta ese proceso curricular interdisciplinar que permitió flexibilizar



la educación en tiempos de pandemia en las zonas rurales. Estas nuevas formas de enseñanza dieron paso para que los niños tuvieran un mejor aprendizaje al que venían teniendo a principios de pandemia, los cuales presentaron una serie de problemáticas, como se mencionó en apartados anteriores. El hecho de que las guías fueran contextualizadas también les permitió a las familias sentirse más cercanas a los procesos académicos de sus hijos, construyendo procesos significativos para toda la familia en medio de la emergencia sanitaria por el COVID-19.

Finalmente, fue posible pensar una educación para los contextos rurales (que son habitados en su gran mayoría por campesinos), teniendo en cuenta que esta siempre ha sido homogenizada, invisibilizando las condiciones y características propias. Sin embargo, a raíz de la pandemia, los entes educativos le dieron una oportunidad a aquello que era impensable, articulando de distintas formas el currículo, desde una relación con la escuela, la familia y sus saberes, hasta con la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

#### ***4.2.2 Las guías como estrategia principal***

Los docentes objeto de estudio, al trabajar en un contexto rural, tuvieron muchas semejanzas (entre ellos) a la hora de poner en escena las diferentes apuestas metodológicas y pedagógicas que usaron para dar una continuidad a la formación de los estudiantes. De ese modo, se identificó que la guía fue una de las estrategias más usadas por los maestros, dado que fue su primera herramienta pedagógica de acercamiento a los estudiantes en el territorio rural en medio de la pandemia. De igual forma, se enfrentaron a la carencia de recursos didácticos, lo cual, en gran medida, obstaculizó su labor docente en el campo. No obstante, esto no fue excusa para no poder ejercer su profesión con amor y dedicación, brindando diversas estrategias con el fin de poder facilitar el acceso a la educación, alcanzando una cobertura en medio de la pandemia (Mejía, 2021).

Las condiciones de trabajo por parte de las familias dentro del contexto rural, la falta de dispositivos y recursos digitales, la ubicación geográfica (que afectaba la señal) y los recursos económicos (para realizar compra de paquetes de datos) de los niños, no propiciaron una comunicación virtual. Por lo tanto, los maestros rurales tuvieron que recurrir a diferentes estrategias para desarrollar un proceso educativo con sus estudiantes.

En primer lugar, una de las principales estrategias fue el uso de guías en formato impreso, se llevaban cada 15 días o cada mes, como lo señaló la maestra Bertha Pico (Gachantivá, Boyacá):

Nos tocó a través de guías de aprendizaje, hacíamos proyectos y los enviábamos, incluyendo todas las áreas y todos los grados, imagínese, nos tocaba hacer la guía de aprendizaje de preescolar, segundo, tercero, cuarto, quinto, separadamente, de acuerdo con la temática o los contenidos (...). Llevábamos las guías, cada quince días, se las íbamos a entregar, o los padres de familia venían y las reclamaban, y ahí desarrollaban el trabajo. (Bertha Pico, entrevista narrativa, 17 de septiembre de 2021)

Como se expuso en apartados anteriores, en un primer momento, las guías fueron extensas, pues las temáticas se pensaron de acuerdo con el currículo planteado para la presencialidad, por lo que representó una gran dificultad para las familias y hasta para los mismos estudiantes. En un segundo momento, se obtuvo una transición de ese currículo descontextualizado, al currículo apropiado para las realidades de los niños de las zonas rurales. Lo anterior, permitiéndole entender al maestro que no es la guía por la guía, sino la guía como posibilidad de entrelazar el conocimiento de la escuela con el contexto vivencial de las familias y los estudiantes.

Dentro de las guías de aprendizaje de ese segundo momento, al ser contextualizadas a la realidad de los estudiantes, las maestras intentaban que fueran actividades diarias con las que

ellos se sintieran familiarizados, actividades básicas que tenían componentes pedagógicos, como bien lo indicó la maestra Yaneth Monroy (Villa de Leyva, Boyacá):

(...) ya cuando llegó la pandemia, nos tocó sentarnos y empezar hacer las guías, y nos organizamos por grados, entonces con mis compañeras hacíamos las guías (...) por ejemplo, entonces primer punto tender su camita y enviar una foto, recoger la ropa, segundo, recoger las medias rotas y bueno cada cosa así, tercer punto continuar con la huerta escolar. Entonces ellos tenían que continuar con la huerta en la casa, sino tenía terreno, entonces en una matica que siembre algo, pero seguir con la dinámica que teníamos en la escuela y hubo niños que tuvieron la oportunidad siguieron su huerta y hacían la exposición. (Yaneth Monroy, entrevista narrativa, 18 de septiembre de 2021)

De esta forma, los niños tuvieron un aprendizaje significativo a partir de los proyectos planteados y de las actividades programadas en las guías. Fue todo un desafío para los docentes, puesto que “Se requirió preparar propuestas de enseñanza que puedan ser acercadas a los hogares involucrando la previsión y búsqueda de medios para atender a la enorme diversidad y variantes necesarias” (Annessi y Acosta, 2021, p. 49). A todo ello se suma el hecho de asumir en varias ocasiones el costo de las impresiones, dejarlas en las papelerías, mediar para que alguien las llevara a los hogares, y crear puntos de encuentros en el pueblo o en las escuelas con las familias.

Del mismo modo, con el paso del tiempo, poder llevar las guías y explicárselas de forma presencial fue muy significativo para los estudiantes y los maestros, pues al tener un contacto directo, en la escuela o en la casa, era más grato el aprendizaje; pues ellos trataban de motivar a los niños a continuar con sus procesos de formación, haciéndoles saber que, de alguna u otra forma, ellos buscaban la manera de estar ahí para ellos. Al respecto, la maestra Bertha Pico (Gachantivá, Boyacá) mencionó que en su caso:

(...) iba a la escuela y por ejemplo a los niños que se les dificultaba, se les explicaba en qué consistía el trabajo, qué debían hacer, explicarles y se les entregaba la guía, los tenía uno así como de a dos, tres, en el patio porque uno temía mucho, o sea era un temor terrible, tocaba en el patio explicarles el trabajo y que entregaran la guía anterior y nosotros le entregábamos la siguiente. (...) Les llevaba pues sus oncesitas ese día, y los niños se motivaban, sino que tocaba era así como escalonados para que casi no se encontraran. (Bertha Pico, entrevista narrativa, 18 de septiembre de 2021)

En el caso del maestro Wilson Cubides (Úmbita, Boyacá), las visitas a las casas fueron temporales:

Entonces por eso íbamos de casa en casa, no a todas las casas en la misma semana, pero sí durante el mes poder llegar así sea una vez al estudiante. (...) ¡Funcionó!, funcionó en su momento para poderles llegar a ellos, poderles preguntar, poderles dejar el trabajo, decirles “bueno, a vuelo de pájaro yo le explico lo que le tengo que explicar en un mes, no es mucho, pero usted me pregunta y yo le contesto y vamos rápidamente avanzando”.

Lógicamente eso fue mientras no hubo tanta restricción a la movilidad, porque ya después el municipio empezó a acatar las órdenes que daban desde el Gobierno Nacional, entonces ya nos restringían la movilidad por pico y cedula, entonces ya nos tocó dejar de lado las visitas. (Wilson Cubides, entrevista narrativa, 4 de diciembre de 2021)

Como se puede dar cuenta, a pesar de otras estrategias para poder enseñarle y ayudarle a los niños a partir de las guías, los maestros reconocieron que no era lo mismo pasar una vez al mes o cada 15 días para explicarles todas las actividades a desarrollar de manera efímera. En efecto, no fue lo mismo cuando empezaron de nuevo a restringir la movilidad, dejándolos a todos sin contacto directo. Sin embargo, fue una de las pocas maneras que, con el paso de la pandemia, pudieron tener un acercamiento directo con los niños, monitoreando los procesos de aprendizaje

y fomentando el retorno de la comunicación entre los agentes educativos (Mejía, 2021). En ese mismo sentido, los maestros dejaron la puerta abierta a las llamadas telefónicas (para quienes tuvieran los dispositivos y señal) para mantener una comunicación con los estudiantes y con sus familias. No obstante, les parecía mucho más valioso ese pequeño momento que compartían en la presencialidad.

#### **4.2.3 Estrategias que fueron mediadas por las TIC**

El uso de las TIC en las zonas rurales no se da de la misma forma que en los sectores urbanos. Como se mencionó en apartados anteriores, durante la pandemia se visibilizaron las problemáticas que se tenían frente a la implementación de las TIC dentro de los contextos educativos, por diversos factores (falta de recursos, formación por parte de los maestros y estudiantes, y acceso a la conectividad). En palabras de Usuga y Cortés (2020):

El confinamiento actual puso en evidencia que las TIC como herramienta inclusiva de educación no están al alcance de los estudiantes y docentes de las zonas rurales, quienes no tuvieron la posibilidad de continuar con los encuentros educativos, y se vieron obligados a entregar guías a sus estudiantes como única alternativa propuesta por el gobierno nacional para que el proceso educativo siguiera su curso y el calendario académico no se detuviera. (p. 58)

Sin embargo, de forma aislada, algunos de los docentes pudieron usar algunas de las herramientas tecnológicas para comunicarse con los padres de familia y los niños. Uno de los dispositivos tecnológicos más usado fue el celular. Para los casos de las familias que contaban con este recurso, lo usaron más que todo para las llamadas de los maestros a los padres de familia, o viceversa. Por otro lado, los que tenían *smartphone* y conectividad pudieron hacer uso de las siguientes aplicaciones: WhatsApp, Meet, Microsoft Teams y Zoom. La más usada fue la primera, para mensajería instantánea, llamadas y videollamadas, debido a la facilidad de acceso,

desde la formación para el uso cotidiano hasta para lo económico de los planes de datos que contenían este servicio. Cabe señalar que esto estaba sujeto a la cobertura de señal que tenían los territorios, o la frecuencia con la que las familias bajaban a las cabeceras municipales a realizar recargas y usar datos, obstaculizando la educación a distancia (Annessi y Acosta, 2020).

En línea con lo anterior, la maestra Bertha Pico (Gachantivá, Boyacá) mencionó:

Bueno, a veces si cogía WhatsApp, uno le mandaba los mensajes al grupo. Se tuvo que crear el grupo con los números de los contactos de los padres de familia, para que les llegara los mensajes (...). Bueno, ahí les mandaba uno toda la información. A veces les mandaba actividades por el WhatsApp, pero entonces decían: “¡Profe, no nos mande porque es que no podemos abrir, aquí no hay señal!”. Entonces ya tocó quitar eso de mandarles así las actividades al WhatsApp porque no las podían abrir, porque no había señal y ellos tampoco tenían, así como plan para poder abrir lo que se les enviaba. (Bertha Pico, entrevista narrativa, 17 de septiembre de 2021)

Por lo anterior, se optó por las llamadas telefónicas, en este caso a los docentes les tocaba asumir el costo de planes de telefonía que le permitieran tener minutos ilimitados y poder llamar a los padres de familia en los horarios que ellos disponían, que en su mayoría era después del trabajo. Así lo indicó la maestra Bertha Pico (Gachantivá, Boyacá): “Lo más eran llamadas así comunes por teléfono, llamadas telefónicas, esa era la forma porque no había otro medio para uno hacerlo mejor” (Bertha Pico, entrevista narrativa, 17 de septiembre de 2021). En concordancia con ella, la maestra Yaneth Monroy (Villa de Leyva, Boyacá) enunció lo siguiente:

Hubo varias dificultades, pero una de ellas era que los papitos se iban a trabajar, pues cuando duramos confinados, todos los papitos estaban ahí, por llamada o por videollamada, tratábamos de comunicarnos. Pero en los meses que los papitos tenían que salir a trabajar para conseguir un sustento, ellos se quedaban en el día pues digamos que

solos, y había niños que yo me comunicaba con ellos a las siete y media de la noche o tocaba el fin de semana. (Yaneth Monroy, entrevista narrativa, 18 de septiembre de 2021)

Bajo dicha perspectiva, “El uso del celular entre los docentes-alumnos-padres habilita un lugar de conversaciones para realizar consultas sobre las tareas y ponerse al día con respecto a las cotidianidades de cada uno” (Annessi y Acosta, 2020, p. 15). No solo ayudó a mejorar la comprensión de las guías, sino que también ayudó a reconstruir la relación y la interacción entre el docente y el estudiante, que en muchos momentos se perdía por la falta de señal.

Otro método que usaron las docentes, y al que se le quiere dar un gran reconocimiento, es el uso de la radio como estrategia pedagógica en medio de la pandemia. Es importante reconocer la radio como un medio de comunicación que permite traspasar distancias, convirtiéndose así en un medio informativo y, su vez, educativo.

Es algo muy significativo para los entornos rurales, sobre todo en Cundinamarca y Boyacá, dado que, en primer lugar, es un instrumento de comunicación que los campesinos usan a diario; y en segundo lugar, porque se rememora el proceso que trajo consigo hace unos años Radio Sutatenza, que promovió “un anclaje de educación popular, la cual permitió reconocer el territorio rural, fortalecer los procesos educativos de los campesinos y campesinas y bajar los índices de analfabetismo” (Díaz y Hernández, 2021. p. 22). Al respecto, la maestra Pilar Alarcón (Madrid, Cundinamarca) señaló:

Me pareció muy certera esa propuesta, pues yo igual me remonté a mi época cuando conocí la educación por radio, daban el bachillerato por radio, también yo me imaginaba ¿bueno, yo cómo voy a dictar una clase por radio?, ¿yo cómo voy a enseñarle a un niño a leer y a escribir por radio? (...) Ya cuando inició la propuesta, comenzamos también nosotros a crecer en esa propuesta porque no todo estaba, comenzamos a aprender de todo entre nosotros, entre el grupo de Maestra Tierra y entre los maestros en formación que

estaban en ese momento en la práctica rural de la Universidad Pedagógica Nacional y entre las docentes titulares que hacíamos parte del equipo. (Pilar Alarcón, entrevista narrativa, 2021)

Como lo enunció la maestra, anclar el proceso educativo a la radio en medio de la pandemia fue un gran reto. Sin embargo, al saber las condiciones y las características de sus estudiantes, les pareció una muy buena opción poder usar un elemento cotidiano en la vida de las familias para el aprendizaje de los niños. Cabe recordar que los contenidos radiales fueron un andamiaje entre los procesos pedagógicos y los procesos culturales, como bien lo mencionaron las autoras que sistematizaron una experiencia educativa radial en medio de la pandemia en el sector de Cundinamarca, destacando que lo relevante de esta apuesta:

(...) es el diálogo que se gestó de manera más cercana con las maestras de las escuelas, posibilitando así analizar el currículo institucional y dialogar acerca de sus dinámicas como maestras rurales, lo cual consintió la flexibilización y priorización de las áreas, las temáticas y los contenidos que estas escuelas han planteado en sus currículos, desde donde se logró una transversalización que trajo a colación la vida cotidiana y el contexto. (Díaz y Hernández, 2021, p. 144)

Es importante recalcar que estas estrategias fueron gestadas por los maestros, apoyadas por distintos agentes de las comunidades que compartían un interés en común para que los niños pudieran acceder a la educación. Sin embargo, se visibilizó un abandono por parte de las secretarías de educación municipales y del mismo Estado, al no brindar el apoyo y las herramientas necesarias a los maestros para poder desempeñar su labor a través de la distancia, dejándoles a cargo responsabilidades que no son propias del rol docente. Frente a ello, la maestra Maira Contreras (Pasquilla, Bogotá, D. C.) opinó:



Yo creo que esta pandemia nos dio una luz y nos mostró a todos las brechas sociales y las posibilidades que aún tenemos. Se hizo visible que efectivamente en la ruralidad hay muchas más necesidades que en la zona urbana. Y pues bueno, que el gobierno no la haya visto, que el gobierno haya mirado para otro lado, hace pues ver aún más esta desigualdad social. (Maira Contreras, entrevista narrativa, 15 de septiembre de 2021)

Se trata de una desigualdad que repercute en las dinámicas sociales y educativas dentro de los contextos rurales. La pandemia dejó una cruel realidad al mostrar que la educación rural es un escenario donde no hay muchas probabilidades de que las políticas de Estado y los procesos escolares lleguen con las mismas condiciones de acceso, permanencia y equidad (Úsuga y Cortés, 2020). En el contexto rural colombiano hubo una precariedad en términos educativos, donde los sujetos tuvieron que reinventar muchos de los contenidos homogéneos, adaptándolos a una estructura propia de los territorios.

Sin embargo, lo expuesto en esta categoría no es que haya solucionado en medio de la pandemia dicha problemática que se plantea en el presente estudio (una educación descontextualizada para el sector rural), debido a que las estrategias y las herramientas que usaron los docentes ya existían y eran usadas por los mismos antes de la llegada del Covid-19. Si bien, pudieron darle un nuevo uso y realizaron unas dinámicas diferentes a las que ejercían en el aula de forma presencial. Es aquí donde nace el meollo de una situación particular que emerge en la presente investigación y es que a raíz de las narrativas pareciera que para el profesorado haber logrado una “educación contextualizada” responde a plantear un currículo integrado, adaptar las guías al contexto vivencial de los niños y las niñas y entendiendo unas que otras dinámicas del contexto vivencial de los estudiantes; pero ¿realmente esto responde a una educación contextualizada?

Retomando a Arias (2017) se establece que una educación pertinente para dicho territorio es aquella que garantice una relación con las prácticas sociales y culturales de los territorios campesinos, las cosmovisiones que por años los han ayudado a sobrevivir; del mismo modo esa educación debe preservar la identidad, el arraigo a la tierra, la sostenibilidad ambiental y el propio reconocimiento. p. 60

A partir de lo anterior se puede visibilizar que hay distintas concepciones frente al concepto de educación contextualizada, debido a las múltiples perspectivas que sobresalen en las diferentes narraciones, desde la experiencia formativa y educativa del docente. Sin embargo, en este estudio se visibilizó que algunos entes educativos se acercaron a los primeros pasos que llevaron a una educación que involucró algunas características del contexto vivencial de los estudiantes en relación con los procesos educativos de los niños y las niñas campesinos.

### **4.3 El docente rural como apoyo emocional y como sujeto de emociones**

Durante la pandemia, el acompañamiento docente trascendió de lo académico para aportar a la estabilidad emocional y psicológica de las familias campesinas. De esa manera, se convirtió en un apoyo incondicional y conocedor de sus múltiples realidades que, en vez de juzgarlas, las comprendió y ayudó a sobrellevarlas en los momentos difíciles. Es importante señalar que los maestros también vivieron situaciones que afectaron su estabilidad emocional de diversas maneras, pero estas no pudieron ser del todo atendidas, dado que sus dinámicas de trabajo se alargaron más de lo debido y, además, tuvieron que acompañar los diferentes procesos de las familias.

Dentro de este contexto, es necesario establecer que, en muchas ocasiones, en el ámbito educativo y social se desconoce la labor tan relevante del docente en cuanto a la educación emocional de sus alumnos. Cuando esto ocurre, el maestro no se da cuenta de que él es una de las

personas más importantes en el desarrollo emocional de los niños, pues al haber pasado mucho tiempo con ellos, se ha convertido en una representación de la imagen de los estudiantes (Mejía, 2020). En ese orden de ideas, la maestra Jeny Velandia (Paime, Cundinamarca) manifestó:

La parte emocional fue otro reto porque los niños obviamente no entendían por qué debían tener clase así. Es más, los niños del campo están muy acostumbrados a que uno esté todo el tiempo: ¿Ya terminó?, ¿entendiste?, ¿te explico otra vez? Y eso no se podía hacer por teléfono porque pues yo sí pago un plan, pero no me alcanzaba tampoco a pesar de que solo eran nueve niños, no me alcanzaba para estar pendiente y nosotros procuramos trabajar solamente la jornada, pero pues eso era imposible. Si el niño tenía a las cuatro de la tarde señal pues tocaba contestarle. (Jeny Velandia, entrevista narrativa, 22 de septiembre de 2021)

De esa manera, la maestra dio cuenta de las situaciones en las que los niños dieron a conocer sus emociones y sentimientos. Asimismo, la maestra mencionó las estrategias que usó para poder tener una comunicación con los estudiantes, haciéndoles saber que ella todavía seguía allí y a la hora que lo requirieran. Lo anterior, sabiendo que, así no la estuvieran llamando en el horario laboral, ella debía aprovechar la única oportunidad que tenían durante el día, la semana o el mes.

Sin duda, los maestros se preocupaban por las situaciones familiares, por las condiciones económicas, y por si alguno se encontraba con casos cercanos de COVID-19, o incluso afrontando la pérdida de familiares o amigos cercanos a causa del contagio. Asumieron un rol protagónico en la transformación de la educación, así como en el proceso de formación de personas con realidades particulares, brindando herramientas para afrontar distintas experiencias en medio de la crisis, convirtiéndose así en canalizadores de emociones de sus estudiantes (Ortiz,

2020) y, muchas veces, de sus familias. La maestra Yaneth Monroy (Villa de Leyva, Boyacá) narró lo siguiente:

(...) Una mamita me preguntó un día, decía: - “Profesora, es que Martín no lee bien, porque no le habla, es que Martín está triste”. Entonces yo le dije a la mamita: “Si Martín está triste yo también lo estoy un poco, pero trataré de hablar con él de ahora en adelante, no le mandaré mensajes escritos, sino que le mandaré un mensaje de voz”. Entonces eso fue muy fuerte, porque había tiempos que a uno también se le bajaba el ánimo, y se le bajaba fuerte, y yo una vez iba a enviar un audio y yo lo escuché y yo decía: “Yo no puedo enviarle este audio a un niño, o a las familias, tiene que ser un audio de esperanza, que le suba el ánimo”. (Yaneth Monroy, entrevista narrativa, 18 de septiembre de 2021)

En ese orden de ideas, se puede afirmar que, en su quehacer, los maestros daban esa voz de aliento a las familias y a los niños. No obstante, como seres humanos que son, también se enfrentaron a emociones fuertes que no podían evadir. El confinamiento que se dio de un momento a otro fue una sorpresa para los maestros rurales (Bertha Pico, entrevista narrativa, 17 de septiembre del 2021). Todo ello representó un choque fuerte para su realidad, dado que estaban acostumbrados al trabajo cotidiano en la presencialidad con los niños. Así lo enunció la maestra Yaneth Monroy (Villa de Leyva, Boyacá):

(...) pero lo triste era que ¿quién pensaba en nosotros?, andábamos todos confinados, yo era una persona que nunca estaba en la casa, yo salía a las seis y llegaba aquí a mi casa a las siete de la noche, pues me la pasaba siempre a fuera. (Yaneth Monroy, entrevista narrativa, 18 de septiembre de 2021)

Sumado a lo anterior, tuvieron que ampliar los horarios laborales, pues como señaló Mejía (2021), “La crisis ha demandado que el/la docente esté disponible constantemente los siete días de la semana y, por lo menos, durante la mitad del día” (p. 20), para poder adaptarse a las

dinámicas y realidades de las familias campesinas. Asimismo, la maestra Maira Contreras (Pasquilla, Bogotá, D. C) mencionó:

Otra experiencia u otro cambio grande significativo fue el tiempo, porque pues veníamos acostumbrados de trabajar en nuestra jornada común y corriente de 6:30 a 2:30 en el caso de la escuela donde estamos, y pues tuvimos que flexibilizar horarios muchísimo porque teníamos que adaptarnos al tiempo de los niños y al tiempo de los padres. Porque igual los padres tenían que continuar trabajando, los niños se quedaban solos no se podían conectar, entonces teníamos que abrir disponibilidad de horarios, fueron los retos más grandes, tratar de comunicarnos con los niños. (Maira Contreras, entrevista narrativa, 2021)

En concordancia con lo anterior, Yaneth Monroy (Villa de Leyva, Boyacá) expresó: (...) fue muy fuerte porque también hizo que nuestra dinámica familiar se afectara mucho, porque, siempre, todo el tiempo estábamos como pendientes más de la escuela, de lo que tocaba hacer y pues se olvidaban las responsabilidades de casa, entonces eso afecto un poco la dinámica familiar. (Yaneth Monroy, entrevista narrativa, 18 de septiembre de 2021)

Del mismo modo, cabe señalar que los entornos de confinamiento y el aislamiento social por la pandemia del COVID-19, exigieron cambios en las condiciones laborales para el profesorado. Las experiencias como la poca interacción con el alumnado, los padres de familia, sus compañeros de trabajo, la poca participación en actividades extraescolares, además de sus propios problemas, y la falta reconocimiento y empatía social, generó un gran estrés y, a su vez, un desgaste en el rendimiento profesional (Trujillo, 2020). Sin embargo, con todo esto, los maestros sentían la obligación de continuar con sus labores en el campo, dando lo mejor de sí, asumiendo ese rol tan característico que tienen dentro de las comunidades campesinas.

Esto permite pensar que el rol docente, en tiempos de pandemia, se vio desafiado por las diversas condiciones expuestas en esta categoría. Se reconoce que su labor en la ruralidad es muy importante para la población educativa y de los territorios. “Si bien la crisis sociosanitaria desencadenó eventos críticos que originaron sentimientos de desilusión y tristeza por parte del profesorado, este demostró ser altamente resiliente al momento de desarrollar su quehacer” (Mejía, 2021, p. 21). Lo anterior, siendo capaces de afrontar cada situación problema, creando y tejiendo diferentes estrategias que les permitieron realizar su labor desde las posibilidades que tenían a la mano.

## V. CAPITULO

### 5 CONCLUSIONES

En el presente capítulo se exponen las conclusiones a partir de los hallazgos obtenidos durante el desarrollo del presente trabajo investigativo. Es así como esto se relaciona con las narrativas de los maestros y un análisis crítico de las situaciones que tuvieron que afrontar, en la emergencia sanitaria por la pandemia del Covid-19. Del mismo modo las investigadoras, presentan una serie de reflexiones de tipo personal desde los aprendizajes construidos a partir del ejercicio.

El acompañamiento escolar realizado por las familias a inicios de la pandemia tuvo incidencias negativas, debido a que la educación planteada para los territorios rurales es homogénea y sin ninguna apropiación del contexto. Dicho esto, se plantea como conclusión que es indispensable una política pública para el contexto rural campesino, dado que por varios años ha sido dejado a un lado, invisibilizando sus particularidades y necesidades, por consiguiente, el estado no puede pretender que la educación sea centralizada. La pandemia permitió evidenciar lo importante que es para el campesinado una educación rural pensada a partir de sus prácticas y dinámicas cotidianas, de esta manera las familias se sintieron incluidas en el preciso momento que el currículo se adecuó a partir de lo dicho anteriormente, es justo decir que si se puede pensar una educación con un enfoque cultural y desde una pedagogía dialogante con la comunidad campesina.

En relación a lo anterior, es de profundo análisis y de reflexión desde los procesos de formación docente, el imaginario y la concepción que se tiene en cuanto al concepto de una “educación rural contextualizada”, dado que se pudo evidenciar a partir de las narraciones de los docentes que existe un sinnúmero de posicionamientos, los cuáles sesgan la intencionalidad de

establecer una educación pertinente para estos territorios. Estas miradas deben ir más allá de la relación que se ha establecido en tiempos de pandemia respecto a un currículo integrado, a los proyectos de aula educativos y a las herramientas que se usaron en la educación a distancia. No obstante, se valoran estas iniciativas por parte del profesorado, las cuales lastimosamente quedaron a un lado al momento del retorno a la presencialidad, ya que al estar nuevamente frente a un sistema educativo tradicional, el cuál exigió una rápida nivelación de los estudiantes por aquellas afectaciones académicas que trajo consigo la pandemia.

Hay una brecha gigante entre las zonas rurales y urbanas, debido a que el sistema educativo ha sido genérico y enfocado hacia lo urbano, a diferencia de lo rural que termina siendo invisibilizado, al mismo tiempo es más difícil la presencia del estado y un control por parte de este, en vista que al pensar las políticas sobre la base de una centralización, dejando a un lado las condiciones del territorio, en cuanto a: lo geográfico, lo disperso, económico, social y cultural. En este mismo sentido se pensó la educación en la pandemia, a partir de estas directrices homogéneas, por este motivo las brechas se siguieron ampliando, dado que, para el sector urbano, en cierta medida fue más fácil el uso y el acceso de las TIC como herramienta para el aprendizaje; en tanto que en el sector rural fueron precarias las condiciones. De lo anterior resulta que los maestros, las familias y los estudiantes estuvieron en medio de una inequidad de derechos y condiciones que afectaron los procesos educativos y sociales de las comunidades.

El maestro rural tiene un rol significativo dentro de las familias, los estudiantes y en la misma comunidad, al ser la única presencia del estado, se caracteriza por ser aquel ente que brinda apoyo incondicional, adquiriendo responsabilidades que no son propias de su quehacer. Este estudio, procura realizar un reconocimiento al docente, en vista de que en varias ocasiones



su práctica pedagógica no ha sido valorizada, considerando que ha sido devaluada y estigmatizada, sin reconocer que su profesión está llena de experiencias, estrategias y aprendizajes, que da cuenta de lo mejor de ellos ante una serie de desafíos y retos, los cuales aumentaron en tiempos de pandemia.

A cerca de las afectaciones con mayor relevancia para los maestros, una de las que más incidió fue el componente socioafectivo de los estudiantes, dado que por el confinamiento y el cierre de escuelas, el proceso de socialización de los niños se vio afectado, aquí vale la pena decir que al no tener un espacio como el que brinda la escuela, en donde se gestan experiencias como: el juego, las actividades grupales, la resolución de problemas, los proyectos escolares, las experiencias extracurriculares con las familias, son espacios propicios para relacionarse y crear lazos afectivos, los cuáles no se pudieron desarrollar en el marco de la pandemia. Por ese motivo, el desafío que tiene la comunidad educativa es retomar estos lazos que se crean en los espacios educativos, para que los niños afiancen de nuevo las relaciones personales y su lugar como sujeto dentro del contexto escolar.

## **5.1 REFLEXIONES**

Cabe señalar que este trabajo investigativo se llevó a cabo a finales del año 2021 cuando se estableció el retorno gradual y progresivo para los establecimientos educativos, por consiguiente, los maestros en sus narraciones señalan que al estar nuevamente en el aula de clase, evidenciaron que los procesos pedagógicos de los alumnos sufrieron afectaciones profundas debido a las diferentes razones que enuncian como: la falta de una comunicación constante entre ellos, las afectaciones socioafectivas, las jornadas laborales del campo que realizan los padres de

familia (sus tiempos no concordaban mucho con el de los maestros para establecer un dialogo), el poco interés del gobierno por establecer una conectividad para las zonas rurales.

En cuanto a lo anterior se hace referencia que el gobierno no solo invisibilizo las dinámicas de la ruralidad frente a la implementación de las TIC, sino que entidades supuestamente encargadas de llevar a cabo la conectividad e infraestructura para las zonas rurales del país, saco provecho de esta coyuntura social para efectuar un robo presupuestal; dado que hasta el momento no han aparecido los setenta mil millones de pesos del contrato que realizo el Ministerio de las TIC con Centros Poblados en el año 2021. Por lo anterior se entiende el por qué las comunidades se sienten abandonadas y olvidadas, pues dicha situación es muy dicente al momento de comprender las realidades injustas que aquejan y viven los habitantes del campo colombiano, siendo estas las únicas que han sufrido las consecuencias de la perdida de este dinero proyectado para la implementación y uso de las TIC, privando a los habitantes de las zonas rurales y en efecto a los jóvenes, niños y niñas del derecho al acceso de las tecnologías de la información y comunicación.

La escuela rural en el contexto campesino necesita una reestructuración que abarque las características propias de su población, ejecutando políticas educativas pensadas por y para la comunidad, atendiendo sus necesidades, requerimientos curriculares y tecnológicos. En este estudio se visibilizo que en tiempos de pandemia, se pudieron abordar los contenidos académicos a partir del contexto en el que habitan los estudiantes, sin embargo, desde la práctica pedagógica que se realiza en el escenario rural por parte de las investigadoras durante el año 2022, se reconoce que esa articulación entre contexto-currículo se perdió en algunos casos, en el momento

de regresar a la presencialidad, ya que se retomó el plan de estudios habitual que se enseñaba en las escuelas antes de la pandemia, abandonando las estrategias (significativas) que fueron usadas por los maestros durante la emergencia sanitaria COVID-19. Dicho a lo anterior se suma la importancia de tener un currículo integrado para las zonas rurales, del mismo modo acompañado por esas estrategias y herramientas TIC que fueron posibles usar en su momento, las cuales también fueron dejadas a un lado.

Para finalizar, por parte del equipo investigativo es de suma importancia este estudio y los análisis de este, debido a que ayuda a la formación docente para los contextos rurales, teniendo en cuenta que en la academia algunas veces no tiene previstas estas realidades del país, orientando la educación y formación del profesorado específicamente a los contextos urbanos. Por ende, el proyecto de grado enfocado hacia el contexto educativo rural deja un antecedente importante no solo dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, sino que también trasciende la vida formativa de las investigadoras, puesto que permitió realizar un andamiaje entre las perspectivas que se tenían frente a la educación rural al principio del trabajo investigativo, y entre el reconocimiento de las múltiples realidades que se plasmaron desde lo conceptual y lo vivencial desde las voces de los maestros. Además, hace un llamado a la academia y a la comunidad educativa de la necesidad de profundizar en el tema y repensar los contenidos curriculares, los cuales son esenciales para aquel docente rural.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Annessi, G., & Acosta, J. (2021). La educación rural en tiempos de COVID-19. Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 43-51.

<https://rieoei.org/RIE/article/view/4145/4207>

Arias Gaviria, J. (2014). Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012.

<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/52109/93295746.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad* (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>

Arias, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555> (p. 3)

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos, La investigación en ciencias sociales. Universidad de los Andes. Colombia.

<https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>

CEPAL – UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID – 19. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf).

Chumpitaz Campos, L. (2007). La formación de docentes de educación básica en el uso educativo de las TIC y la reducción de la brecha digital. *Educación*, 16(31), 29-41. Recuperado a partir de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1842>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal] - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Santiago: Cepal-Unesco.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)

Corrales, J. Zapata, E. (2013). Usos de las TIC digitales en el contexto educativo rural: un estudio desde la práctica docente de los maestros del Instituto Regional Coredi en siete municipios del departamento de Antioquia durante el año 2013.  
[https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/1913/Corrales\\_Zapata.pdf?sequence=1](https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/1913/Corrales_Zapata.pdf?sequence=1)

Cuadros, J. A., J.Valencia, y A.Valencia. (2012). Las tecnologías de la información y la comunicación en entornos de aprendizaje rural como mecanismos de inclusión social. *Actualidades Pedagógicas*, (60), 101-120. Recuperado a partir de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1154&context=ap>

Díaz, A., & Hernández, Y. (2021). Sistematización de la experiencia "Maestra Tierra al Aire". La radio como experiencia pedagógica para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas de Sibaté y Madrid Cundinamarca en tiempos de pandemia [Tesis de grado]. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz, F., & Barrón, M. (2020). Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disruptiva. *Educare*, 24(1), 7-11. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-s.3>

EDUCACION 2020 (2020). 19 propuestas de Educación en tiempos de pandemia. Covid-19. Chile. file:///C:/Users/57312/Downloads/DocumentoCovid.pdf.

Entrena, F. (1998). Viejas y nuevas imágenes sociales de ruralidad. *Estudios Sociedade e Agricultura*, 77. <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/136>

Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación Y Humanismo*, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

FECODE (2020). Emergencia Educativa en tiempos del Covid – 19. Comité Ejecutivo Nacional, Secretaría de Asuntos Educativos, pedagógicos y Científicos y CEID de FECODE. [https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2020/Documentos\\_de\\_trabajo.\\_Emergencia\\_Educativa\\_en\\_Tiempos\\_del\\_Covid-19.pdf](https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2020/Documentos_de_trabajo._Emergencia_Educativa_en_Tiempos_del_Covid-19.pdf)

Ferrada, V., González, N., Ibarra, M., Ried, A., Vergara, D., & Castillo, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, 6, 144-168. <https://sabereseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/60715/64525>

Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *CIEG*(44), 176-187. [https://www.grupocieg.org/archivos\\_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera\\_articulo\\_id650.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)

Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura [IICA]. (2020). Conectividad rural en América Latina y el Caribe. Un puente al desarrollo sostenible en tiempos de pandemia. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Iztcovich, G. (2010). Contextos rurales: Continuidades y rupturas en el acceso a la educación. 05 CUADERNO SITEAL. <http://www.siteal.iipe-oei.org>

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana.

(2020) ¿Están preparados los colegios públicos del país para implementar lecciones virtuales ante una eventual suspensión de clases a causa del coronavirus? Recuperado de <https://http://economydeleducacion.org/docs/>

López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245006>

Marcillo, F. (2016). Necesidades de formación de educadores en servicio de escuelas rurales multigrado a partir del análisis de la gestión académica y la planeación curricular en el marco de la política pública educativa. Universidad Nacional. Bogotá, Colombia.

Medina, A., & Estupiñán, M. (2021). Padres de familia en la gestión educativa de escuelas rurales. *Pensamiento y Acción* (31), 91-108. <https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12702>

Mejía, O. (2020). El acompañamiento psicoemocional en la escuela rural-bachiller en México. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/01/acompanamiento-psicoemocional.html>

Mejía, P. (2021). Experiencias docentes en contexto de ruralidad y crisis sanitaria en Honduras. *Revista Saberes Educativos* (7), 26-42. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/171027>

Ministerio de Educación Nacional (2018). Plan especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo Rural y la construcción de Paz. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-385568\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la Circular No.021 del 17 de marzo del 2020. (p. 3)

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional (MEN). [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf)

Molina-Pacheco, L. E., & Mesa-Jiménez, F. Y. (2018). Las TIC en escuelas rurales: realidades y proyección para la integración. *Praxis & Saber*, 9(21), 75–98.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8924>

Mónica, M. (s.f.). Las TIC en la interacción entre familia y escuela como estrategia para el acompañamiento de los niños. *Edu.Co*. Retrieved April 29, 2022, from [https://ridum.umanizales.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12746/2902/3/Monica\\_Marcela\\_Mu%C3%B1oz\\_Art\\_2016.pdf](https://ridum.umanizales.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12746/2902/3/Monica_Marcela_Mu%C3%B1oz_Art_2016.pdf)

Murillo, Gabriel. (2015). Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2020). Informe de políticas: la educación durante la COVID-19 y después de ella. ONU.

[https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf)

Ortega, M., & Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006>



Ortiz, J. (2020). Los docentes en la primera línea emocional de la pandemia. Universidad del Rosario: <https://www.urosario.edu.co/Periodico-NovaEtVetera/Salud/Los-docentes-en-la-primera-linea-emocional-de-la-p/>

Peña, C. (2014). Conocimiento escolar y saberes campesinos. Encuentros y desencuentros en la escuela rural. Praxis Pedagógica.

Pérez, Correa, E., & Pérez, Martínez. (2012). El sector rural en Colombia su crisis actual. Cuadernos De Desarrollo Rural, (48). Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1993>

PNUD. (2011). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Colombia Rural Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano Comités INDH 2011. [https://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/human\\_development/informe-nacional-de-desarrollo-humano-2011.html](https://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/human_development/informe-nacional-de-desarrollo-humano-2011.html)

Rocha, J. O. (2020, agosto 31). Cierre de colegios: rezago escolar y riesgo de deserción. Universidad de los Andes - Colombia - Sitio oficial. <https://uniandes.edu.co/es/noticias/economia-y-negocios/efectos-cierre-de-colegios-por-pandemia>

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) Enfoques de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada (España).

Sandín, M. (2010). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Cap. 7 Tradiciones en la investigación Cualitativa. <http://www.ditso.cunoc.edu.gt/articulos/80a0fe6f70c362a18b808b41699fc9bd62447d62.pdf>

Soler, J., & Ramírez, W. (2021). Educación rural boyacense en época de pandemia. Societas, 23(2), 124-144. <https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/2306>

Soto Arango, D. E., & Molina Pacheco, L. E. (2018). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 13(1), 275–289.  
<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n1.2086>

Tovio Florez, J. (2017). El desafío de la educación rural. *Revista Oratores*, (5).  
Recuperado a partir de <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/oratores/article/view/111>

Trujillo, C. (2020). Manifestaciones del estrés en los docentes rurales en el contexto de la pandemia por el COVID-19 [Tesis de grado]. Roldanillo: Universidad Antonio Nariño.  
<http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/2195/1/2020CarolinaTrujilloTamayo.pdf>

Usuga, Y., & Cortés, J. (2020). La educación de calidad y las estrategias pedagógico-didácticas aplicables al fenómeno de confinamiento por el covid-19 en la educación rural colombiana [Tesis de grado]. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).  
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/38058/yyusugam.pdf?sequence=1&isAllo>  
wed=y

Valencia, W. (s.f.). Mirada a las prácticas educativas y pedagógicas en tiempos de pandemia. Una reflexión desde el Colectivo de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas –REDPPI. Antioquia, Colombia.  
<https://www.uco.edu.co/REDPPI/BiblioRedppi/MIRADA%20A%20LAS%20PR%C3%81CTICAS%20EDUCATIVAS%20Y%20PEDAG%C3%93GICAS%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf>

Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión Metodológica y práctica profesional. España.

[https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/25827/mod\\_resource/content/1/Valles%2C%20Miguel%20%281999%29%20Tecnicas\\_Cualitativas\\_De\\_Investigacion\\_Social.pdf](https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/25827/mod_resource/content/1/Valles%2C%20Miguel%20%281999%29%20Tecnicas_Cualitativas_De_Investigacion_Social.pdf)

Zamora, L (2005). Huellas y búsquedas, una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos. Fundación universitaria Monserrate.

Zamora, L (2012). Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

## 6 ANEXOS

TOPICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDAD DE ANALISIS
<p>Identificar, a partir de las narrativas de los maestros rurales cuáles han sido los retos educativos que han asumido en tiempos de pandemia por la COVID- 19.</p>	<p>ESCUELA RURAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retos y problemáticas que se presentaron cuando la escuela rural se trasladó a casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>el primer reto fue que gracias a que el uso del celular estaba tan satanizado en la escuela pues ningún niño sabía manejarlo, de hecho, ningún papa pues porque acá tenían el “flechita”.</li> <li>uno de los principales retos que se asumió fue llegarles a los estudiantes no teníamos, la vereda como tal no tiene conectividad, difícilmente llega señal de celular entonces para ellos fue difícil poderse comunicar con los docentes o para nosotros podernos comunicar con ellos.</li> <li>el primero la adaptación a lo digital, el colegio inicio o iniciamos trabajando guías y enviándolas a la casa por donde se pudiera, por WhatsApp a los niños que no tenían la oportunidad de entrar a WhatsApp se les imprimía las guías y se les hacía llegar, se dejaban en el colegio para que se pudieran acercar (Contreras. M. entrevista narrativa 15 de septiembre de 2021).</li> <li>pues la dificultad terrible fue en algunos padres de familia que no tienen sino por ejemplo la escolaridad muy baja y ya dicen: - ¡No, yo no recuerdo esos temas! ¡Yo no puedo ayudarle a mi niño porque yo no sé eso!</li> <li>fue acomodarse y mirar la forma de en medio de esta dificultad pues desde la distancia enseñar a los niños de la forma que se pudiera y también nosotros de una manera de la noche a la mañana preparáranos un poco más desde las TIC pues para poder trabajar con ellos.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>no regresamos a las escuelas entonces pues fue muy frustrante porque en la vereda en la que yo estoy la señal de celular es muy mala, nosotros inicialmente nos comunicamos por celular llamadas normales y con algunos padres muy pocos padres con WhatsApp. (...) con tres no tuve ni por llamadas, ni mensaje de texto, ni nada. Con otros dos tenía por llamadas normales, pero pues difícil, muy difícil el proceso así.</li> </ul>
<p>Describir las estrategias utilizadas por los docentes rurales para acompañar a los niños a través de la distancia.</p>	<p>ROL DOCENTE RURAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategias en el momento de flexibilizar el currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poco a poco los docentes tomamos la decisión personal no tanto de la parte docente, sino que actuábamos como personas que no estábamos como docentes y fuimos a las casas nos reunimos con los estudiantes, les explicábamos los talleres porque lo único que se les podía dar a ellos era talleres. (...) Luego cuando nosotros tomamos la decisión de hacerle el acompañamiento a los estudiantes ya empezamos a llevar el material didáctico que teníamos en la sede educativa y empezar con él a trabajar.</li> <li>A veces en mi caso yo iba a la escuela y por ejemplo a los niños que se les dificultaba se les explicaba en qué consistía el trabajo, que debían de hacer, explicarles y se les entregaba la guía, los tenía uno era así como de a dos, tres, en el patio porque uno temía mucho, o sea era un temor terrible, tocaba en el patio explicarles el trabajo y que entregaran la guía anterior y nosotros le entregábamos la siguiente. En mi caso yo iba hasta la escuela y les llevaba pues sus oncesitas ese día, y los niños se motivaban, sino que tocaba era así como escalonados para que no, casi no se encontraran.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>• Las guías como estrategia principal.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• nosotros hicimos el acuerdo de que solo fuera español, matemáticas, naturales y sociales; las cuatro materias principales, (...) de acuerdo con el plan de estudios se hacían las guías, de acuerdo con los temas que se debían trabajar.</li><li>• Pues inicialmente la estrategia de estudiar a casa propuesta por la secretaria de Educación fue una de las que se quiso o se estableció desde la Institución Educativa, esta estrategia de estudiar a casa consistía solamente en él envió de talleres por el entendido de que no había conectividad, ni cobertura de teléfono celular en el sector, como tal es el sector completo caduco que no contaba con señal.</li><li>• el reto fue que nos toca crear, empezar a mirar que podíamos hacer para que los niños siguieran estudiando, porque dijimos: - toca diseñar unas guías apropiadas, bien sencillas también con el aspecto socioemocional. Desarrollábamos unas actividades con la ayuda de la psicóloga del colegio, entonces nosotros desarrollábamos cartillas del aspecto socioemocional, cómo se sentían en la casa, generalmente uno los llamaba y les decía que: - Mire que la educación en la casa pues ahí toca incluir a sus papás.</li><li>• las guías son de nueve, diez hojas máximo y son por periodo. Entonces meter toda la temática en nueve hojas es como difícil y lo digo por ejemplo en matemáticas, es muy difícil más que en matemáticas</li></ul>
--	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias que fueron mediadas por las TIC.</li>   <li>• El docente rural como apoyo emocional y como sujeto de emociones.</li> </ul>	<p>uno tiene que repetir muchos procesos, tiene que hacer muchas más cosas para que los niños puedan coger los conceptos como uno desea.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nosotros usábamos Zoom o Meet la secretaría de educación dispuso de Teams, pero entonces es una plataforma supremamente pesada y había muchos celulares de los papas que no abrían un PDF entonces mucho menos iban a poder descargar Teams, entonces nos tocó por lo básico.</li>   <li>• (...) al comienzo sí fue psicológico porque por lo mismo los niños no entendía por qué se les había cerrado su escuela, no sabía si íbamos a volver o no, (...) a veces en ética les dejaba, así como hacer una cartica de ¿cómo se están sintiendo?, (...) Entonces nosotros sí fuimos psicólogos. fuimos eh no se “pañó de lágrimas” porque si llamaban las mamás contando sus problemas, de que no había trabajo o de que el marido se había gastado toda la plata en gallos, o que no tenían para datos, muchísimas cosas y si todos decían profe “hace mucha falta aquí” porque yo no entiendo las guías, yo no sé qué, yo no sé cómo hacer.</li> </ul>
--	--	---	---

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) realmente en pandemia trabajamos, se trabajó veinticuatro siete, fue muy fuerte porque también hizo que nuestra dinámica familiar pues e afectara mucho, porque siempre todo el tiempo estábamos como pendientes más de la escuela, de lo que tocaba hacer y pues se olvidaba las responsabilidades de casa, entonces eso afecto un poco la dinámica familiar. (...) - Profesora, es que Martin no lee bien, porque no le habla, es que Martin esta triste.- Entonces yo le dije a la mamita:, -si Martin esta triste yo también lo estoy un poco, pero tratare de hablar con el de ahora en adelante, no le mandare mensajes escritos, sino que le mandaré un mensaje de voz.- Entonces eso fue muy fuerte, porque habían tiempos a uno también se le bajaba el ánimo, y se le bajaba fuerte, y yo una vez un audio, y yo lo escuche y yo decía: - Yo no puedo enviarle este audio a un niño, o a las familias, tiene que ser un audio de esperanza, que le suba el ánimo.</li> </ul>
<p>Analizar las posibles afectaciones educativas que la pandemia ha dejado en el contexto de la escuela rural.</p>	<p>AFECTACIONES QUE DEJO LA PANDEMIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En términos académicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) pues el aprendizaje se volvió más lento de lo que ya era en los niños, por lo mismo perdieron esa disciplina escolar.</li> <li>• Afectaciones, de pronto mal acostumbrar, pereza en los estudiantes, el facilismo también ha sido uno de los “baches” que ha dejado la pandemia.</li> <li>• retroceso educativo en los niños. Entonces, ellos ya no tienen hábitos educativos, o sea no tienen sus horarios, no siguen instrucciones, se acostumbraron que en casa los papas o quien les hace el acompañamiento para los trabajos les decían “hagan una suma” y ellos la hacían, pero nunca pensaban más allá de por qué se hace una suma.</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• En términos socioemocionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debido a la falta de comunicación que fue lo primordial el año pasado yo tuve niños que desertaron, no desertaron porque quisieran los niños. Los papas decidieron que no seguían trabajando así, con esas guías porque para ellos era llegar de trabajar, coger a los niños, sentarlos a trabajar. Muchas veces las señoras que trabajan en las flores si están en temporada llegan muy tarde, muchas veces levantaban a los niños que ya estaban durmiendo hacer las tareas o adelantar la guía y lógico pues los niños no respondían.</li> <li>• la interacción entre los niños, (...) entonces volverlos a ver ya género en mi un cambio de comportamiento con ellos, ya no soy como tan estricta, sino que soy un poquito más flexible. Y se notó bastante, ellos me decían “profe usted ya no es como antes” yo “no, creo que todos cambiamos”.</li> <li>• Que los niños tuvieron que quedarse en la casa y poco socializaron, imagínese, casi año y medio en la casa, los niños hasta perdieron como esa capacidad motriz porque en la casa a veces los ponen es a trabajar, ellos pierden creatividad porque en el juego ellos aprenden mucho y uno les enseña actividades grupales, actividades de socialización sobre todo, ahí fue que la socialización disminuyo y como que perdieron el interés, pues no todos pero si existe que pierden interés por el estudio, se desmotivan.</li> <li>• yo creo que afectaciones en todos los aspectos, afectivo, emocional, psicológico, y obviamente en el rendimiento académico de los niños, el nivel académico finalmente, pues todo fue afectado.</li> </ul>
--	--	--	--

