



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
CONVENIO POLINORTE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Pedagogía, currículo y formación docente



**FUNDAMENTACIÓN DE UNA TEORÍA TRANSDISCIPLINAR PARA UNA PRAXIS
PEDAGÓGICA EN CONTEXTOS RURALES DESDE LA MIRADA DE LA
COMPLEJIDAD**
Tesis presentada como requisito para optar el grado de Doctor en Educación

Autor: Mg. Félix José Parra Domínguez

Tutora: Dra. Delia Mera

Caracas, enero de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260134-57-455

**“FUNDAMENTACIÓN DE UNA TEORÍA TRANSDISCIPLINAR PARA UNA
PRAXISPEDAGÓGICA EN CONTEXTOS RURALES DESDE LA MIRADA DE LA
COMPLEJIDAD”**

*POR: Félix José Parra Domínguez
Pas. BA398511*

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 14 días del mes de enero de 2026.



Dra. Delia Mera Mendes
C.I. N. 14.287.767
(Tutor)



Dra. Belkys Maza
C.I. N- 8.637.887



Dr. Evelio Salcedo
C.I. N. 5.030.383



Dra. Mildred Centeno
C.I. N. 10.633.428



Dr. Argenis Perdomo
C.I. N° 6.136.299



Tabla de contenido

	Pág.
RESUMEN.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I.....	11
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
Contexto del problema.....	11
Propósitos de la investigación.....	19
Propósito General.....	19
Propósitos Específicos.....	19
Justificación.....	19
CAPÍTULO II.....	23
Marco Referencial.....	23
Antecedentes de la investigación.....	23
Antecedentes Internacionales.....	23
Antecedentes Nacionales.....	26
Antecedentes Locales.....	31
Bases Teóricas.....	35
Teoría relacionada a la transdisciplinariedad.....	35
Teoría relacionada al Pensamiento Complejo.....	38
Fundamentos históricos de la Ruralidad.....	39
Aspectos teóricos de la ruralidad.....	40
Bases Legales.....	43
Fundamentos Normativos internacionales de la Educación Rural.....	43
Fundamentos Normativos Nacionales.....	44
CAPÍTULO III.....	49
METODOLOGÍA.....	49
Paradigma.....	49
Enfoque.....	50
Fundamentos Pentadimensionales.....	50
Dimensión ontológica.....	50

Dimensión Epistemológica.....	51
Dimensión axiológica.....	52
Dimensión teleológica.....	53
Proceso metodológico.....	53
Contexto e informantes clave.....	54
Técnicas e Instrumentos.....	55
Procesos de observación directa y participante.....	55
Entrevista en profundidad.....	55
Técnica para Interpretación de la Información.....	57
Confiability de los Instrumentos de Recolección de Información.....	58
La credibilidad.....	58
La transferibilidad.....	58
La dependencia.....	58
La confirmabilidad.....	59
Sustento Bioético.....	59
CAPÍTULO IV.....	60
RESULTADOS.....	60
Fundamentos ontoepistémicos rurales a la luz de los referentes curriculares.....	60
Contexto rural europeo.....	60
Contexto rural asiático.....	62
Contexto rural Latinoamericano y del Caribe.....	63
Contexto rural colombiano.....	65
Fundamentos metodológicos de praxis pedagógica del profesorado rural.....	69
Deconstrucción de enseñanza en la ruralidad.....	70
Actitudes de Cualificación y mejora profesional.....	73
Integración de referentes curriculares en la ruralidad.....	75
Reconstrucción de la enseñanza rural.....	77
Estrategias problematizadoras.....	80
Redes comunitarias.....	82
Aproximación teórica: Praxis pedagógica del profesorado en el contexto rural.....	84
Sinergias subyacentes del contexto rural bajo la praxis del profesorado.....	86

Desarticulación del Saber Territorial y Cultural de la Escuela Rural.....	87
Disonancia y Fragmentación Epistémica Curricular.....	90
Praxis del Profesorado desvinculada del Saber Rural.....	93
Prácticas Pedagógicas Rural Integradoras y Sistémicas.....	97
Retos y Desafíos en la Praxis del Docente Rural.....	100
Sinergias entre el saber instituido y el saber rural: prácticas pedagógicas hacia la complejidad y la transdisciplinariedad.....	104
CAPÍTULO V.....	106
Síntesis Teórica desde la transdisciplinariedad y la complejidad sobre praxis pedagógica rural	106
Fundamentación filosófica que comprenda la praxis pedagógica rural.....	106
Dimensión ontológica.....	107
Dimensión epistemológica.....	108
Dimensión Metodológica.....	108
Dimensión Teleológica.....	109
Dimensión Axiológica.....	109
Incorporación de referentes curriculares y lineamientos teóricos transdisciplinarios y de la complejidad para la praxis pedagógica en la ruralidad.....	110
Ruta Transdisciplinar y Compleja de Aprendizaje.....	113
Ejes Articuladores.....	114
Estrategias Metodológicas Activas.....	114
Caracterización Rural y Territorial.....	115
Planificación y ejecución.....	116
Evaluación y Seguimiento.....	117
CAPÍTULO VI.....	118
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	118
Conclusiones.....	118
Recomendaciones.....	121
Referencias.....	123
ANEXOS.....	131
ANEXO A-1.....	131
Consentimiento informado.....	131

ANEXO A-2.....	132
Guías de entrevistas 1 y 2.....	132
ANEXO A-3.....	134
Transcripción y consignación de respuestas de informantes clave de guía 1.....	134
Transcripción y consignación de respuestas de informantes clave de guía 2.....	139
ANEXO A-4.....	146
ANEXO A-5.....	157

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1 . Matriz categorial de Deconstrucción de enseñanza en la ruralidad.....	72
Tabla 2 . Matriz categorial de Actitudes de cualificación y mejora profesional.....	75
Tabla 3 . Matriz categorial de Integración de referentes curriculares en la ruralidad.....	77
Tabla 4 . Matriz categorial de Reconstrucción de la enseñanza en el contexto rural.....	79
Tabla 5 . Matriz categorial de Estrategias problematizadoras.....	83
Tabla 6 . Matriz categorial de Redes comunitarias.....	85
Tabla 7 Relación de categorías frente a macrocategoría.....	87
Tabla 8. Categoría Desarticulación del Saber Territorial y Cultural de la Escuela Rural....	89
Tabla 9. Categoría Disonancia y fragmentación epistémica curricular.....	93
Tabla 10 Categoría Praxis del profesorado desvinculada del saber rural.....	95
Tabla 11 Categoría Prácticas pedagógicas rural integradoras y sistémicas.....	99
Tabla 12. Categoría Retos y Desafíos en la praxis del docente rural.....	103
Tabla 13. Categoría Sinergias entre el saber instituido y el saber rural.....	106
<i>Tabla 14 Guía pedagógico-didáctica transdisciplinar y complejo educativo rural</i>	<i>117</i>

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1 . Red semántica sobre Deconstrucción de enseñanza en la ruralidad.....	74
Figura 2 . Red semántica sobre Actitudes de cualificación y mejora profesional.....	76
Figura 3 . Red semántica sobre integración de referentes curriculares en la ruralidad.....	78
Figura 4 . Red semántica de Reconstrucción de la enseñanza en el contexto rural.....	81
Figura 5 Red semántica de Estrategias problematizadoras.....	84
Figura 6 Red semántica de Redes comunitarias.....	86
Figura 7 Red semántica de Redes comunitarias.....	87
Figura 8 Desarticulación del Saber Territorial y Cultural de la Escuela Rural.....	90
Figura 9 Disonancia y fragmentación epistémica curricular.....	94
Figura 10 Praxis del profesorado desvinculada del saber rural.....	98
Figura 11 Prácticas pedagógicas rural integradoras y sistémicas.....	101
Figura 12 Retos y Desafíos en la praxis del docente rural.....	105
Figura 13 Sinergias entre el saber instituido y el saber rural.....	107
Figura 14. Dimensiones filosóficas sobre transdisciplinariedad y la compleja rural.....	109
Figura 15 Referentes curriculares desde la complejidad y la transdisciplinariedad.....	113
Figura 14 . Praxis pedagógica transdisciplinar y complejo para la educación rural.....	114



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
CONVENIO POLINORTE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de investigación: Pedagogía, currículo y formación docente

FUNDAMENTACIÓN DE UNA TEORÍA TRANSDISCIPLINAR PARA UNA PRAXIS PEDAGÓGICA EN CONTEXTOS RURALES DESDE LA MIRADA DE LA COMPLEJIDAD

Tesis presentada como requisito para optar el grado de Doctor en Educación

Autor: Mg. Félix José Parra Domínguez

Tutora: Dra. Delia Mera

Fecha: enero de 2026

RESUMEN

Esta investigación, parte del propósito de generar una teoría emergente transdisciplinar que contemple una praxis pedagógica en contextos rurales desde la mirada de la complejidad en establecimientos educativos rurales del municipio de Sincelejo, como respuesta a la variabilidad del contexto rural y las sinergias que subyacen desde aspectos económicos, sociales, ambientales, culturales, que se relacionan de manera directa e indirecta con las dinámicas educativas de estos escenarios. En consideración, se precisó un paradigma interpretativo fundamentando el enfoque cualitativo, así como la Teoría Fundamentada o método comparativo constante, en el cual se llevó a cabo la aplicación de técnicas e instrumentos como la entrevista en profundidad, procesos de observación y la investigación documental con sus instrumentos propios, guía de entrevistas, registro fotográfico, diarios de campo o guía de observación, sobre informantes clave de establecimientos educativos rurales del Municipio de Sincelejo - Colombia como escenario o contexto de la investigación. En consecuencia, la información recolectada fue analizada a partir de técnicas de análisis hermenéutico específicas como la categorización, estructuración, contrastación y la teorización, que se realizó desde ATLAS.ti con procesos de codificación abierta, axial y selectiva. En correspondencia, los resultados logran encontrar connotaciones onto-epistémicas propias de la educación rural que disocian con la práctica pedagógica del profesorado, haciendo evidente una desarticulación curricular de saberes instituidos con los conocimientos del contexto rural y territorial. Esto derivó en la configuración de una sustentación teórica transdisciplinar basada en la complejidad que fundamente la praxis del profesorado rural.

Palabras clave. Contexto; enseñanza - aprendizaje; pensamiento complejo; transdisciplinariedad, ruralidad.

INTRODUCCIÓN

La educación rural en la actualidad muestra una realidad anacrónica en cuanto a los avances que han venido configurando los procesos de enseñanza y aprendizaje como respuesta a la complejidad de estos contextos, por cuanto, ha sido permanente el uso de métodos tradicionales por encima de estrategias activas donde el estudiante sea más participativo, así como la búsqueda de integrar a la comunidad como un factor crucial para un aprendizaje situado y consonante con las identidades contextuales. Dentro de esas estrategias se pueden señalar el uso de proyectos productivos pedagógicos, las huertas escolares y comunitarias, el uso de estrategias artísticas que permitan la interacción de saberes locales, entre otros.

En definitiva, los escenarios educativos de los contextos rurales demandan al profesorado dinámicas cada día más consonantes con la realidad de sus educandos y en efecto de las particularidades que les caracterizan. Donde, fácilmente, se requiere una mirada transdisciplinaria y en efecto compleja.

Al respecto esta investigación configura un apartado inicial (Capítulo I) donde se estructura un contexto problematizador de tales escenarios educativos rurales donde se percibe una educación rural reduccionista, excluyente y poco coherente con las necesidades discriminadas en torno a lo social, económico, político, ambiental, entre otros, así como preguntas problematizadoras que direccionan propósitos en torno a generación teórica transdisciplinaria de la praxis del profesorado desde una mirada de la complejidad, justificando la necesidad de incidir desde esta investigación en aspectos teórico prácticos que respondan de manera coherente a sus demandas y precisiones.

De igual manera, esta investigación subyace aspectos referenciales (Capítulo II), que connotan investigaciones tanto internacionales como nacionales y locales frente a la transdisciplinaria, la complejidad y la ruralidad. Aunado a ello, postulados y fundamentos teóricos desde los planteamientos de Basarab Nicolescu, Edgar Morín, entre otros aspectos asociados a la educación rural. Además de marcos normativos que conciben el accionar de la educación rural.

Otro apartado trascendente que se configura en esta investigación tiene que ver con el marco metodológico (Capítulo III), el cual se estructura desde un paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, dinamizado desde la operacionalización de la Teoría Fundamentada o método comparativo constante, que sujetan la aplicación de técnicas e instrumentos como la entrevista en profundidad, procesos de observación y la investigación documental con sus instrumentos propios, guía de entrevistas, diarios de campo o guía de observación. Estos al aplicarse sobre informantes clave de las instituciones educativas rurales Técnico Agropecuario Cerrito de La Palma y Centro Educativo San Rafael, del Municipio de Sincelejo, Colombia como escenario o contexto de la investigación, permitieron recabar la información, la cual fue analizada desde la asistencia de ATLAS.ti como software de procesamiento cualitativo en relación con las técnicas de análisis de categorización, estructuración, contrastación y la teorización.

Considerando los fundamentos estructurales anteriores, se detallaron resultados (Capítulo IV) análisis y discusiones frente a la consecución de cada uno de los propósitos que enmarcan la misma, conduciendo a la configuración de un constructo teórico basado en una praxis transdisciplinaria alineado al pensamiento complejo para los procesos de enseñanza y aprendizaje del profesorado rural (Capítulo V). Finalmente, se logra concluir sobre los registros que dan lugar a la pertinencia de la teorización en torno a la transdisciplinariedad y la praxis del profesorado desde una perspectiva de la complejidad.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Contexto del problema

El contexto rural ha sido un escenario de gran relevancia social por sus implicaciones sobre el suelo, el campo, las plantas, el cultivo, la agricultura, la ganadería, entre otros, cuyas connotaciones según Suárez y Tovasura (2008) pareciera ser, caracterizan y conceptualizan este escenario desde un enfoque productivo y/o economía local. Así mismo, advierte Romero (2012), lo relacionan como un escenario rústico, anacrónico, subdesarrollado, tradicional, y contraponente a las variaciones que demanda el concepto de desarrollo social.

Es decir, las connotaciones conceptuales que se entienden de la ruralidad han girado en torno a tales especificaciones o características particulares del campo, donde se contempla la ruralidad como un concepto ajeno a progreso y crecimiento social y más próximo a un territorio distante y coloquial fundamentado por ser el punto central del campesino.

Sin embargo, aunque se presentan conceptos desestimados de la ruralidad, otros autores como Araujo (2018), reconstruyen perspectivas desde sus complejidades características en relación con lo social, cultural, políticos, ambiental, cosmogónico, productivo y/o económico e incluso educativo, llevando a destacar que su concepto no puede ser tan limitante y reduccionista, e implica un holismo propio y territorial que merece atención y comprensión.

De acuerdo a los anteriores señalamientos, se puede concebir que cada una de esas sinergias presentadas en la ruralidad desde el concepto reduccionista y excluyente de desarrollo, así como el de integrados y holístico, contrastan en las escuelas y/o dinámicas institucionales educativas, y en su defecto, forman barreras en la interacción de los diversos actores que interaccionan en estos escenarios (docente - educando, padre de familia, entre otros).

Dentro de esas discusiones formadas por determinadas barreras en la educación rural, ha estado latente la homogenización de la enseñanza de manera paralela con la urbana. Es decir, lo que se imparte en las escuelas urbanas se espera desarrollar conceptual, metodológica y actitudinalmente en las escuelas rurales, desestimándose cada una de las particularidades que caracterizan estos contextos y territorios (rural) en torno a lo ambiental, cultural, social, económico.

En correspondencia a lo anterior, algunas revisiones documentales realizadas por los estudios abordados en los últimos años en los que podemos mencionar a Santamaría y Sampietro (2020); Martín (2020) y Cano y Juárez (2020), quienes denotan retos y desafíos en la educación rural, que llevan a cuestionar si ¿la escuela rural conoce o comprende cuán complejo es el contexto en el que se encuentra? En ese orden, los autores señalan análisis contextuales rurales en el ámbito internacional europeo desde España, Francia e Inglaterra o Reino Unido en relación con aspectos asociados con la accesibilidad, la formación del profesorado, y las políticas educativas poco coherentes con las necesidades de las poblaciones.

Por su parte desde el contexto latinoamericano y El Caribe desde países como Perú, Bolivia, México, Venezuela, Cuba y Colombia, existen algunas similitudes problematizadoras en torno a sinergias educativas rurales desde la accesibilidad por la geografía característica de estos países, los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo desde la interacción educador-educando son poco coherentes con las características propias de las comunidades respecto a la cultura, economías locales, idiosincrasias, entre otras, Latinoamérica y El Caribe, en cuyos ámbitos mencionan Bustos (2011) y Thomson Reuters y EduRural, (2019) generan mayores barreras.

Sobre la base de las anteriores consideraciones, se puede resumir que las condiciones rurales problematizadoras en Europa, Latinoamérica y El Caribe presentan aspectos similares, sin embargo, en el estudio Martín (2020), y Cano y Juárez (2020), se discute que marcadas diferencias políticas y administrativas, difieren en el ámbito europeo frente al latinoamericano, teniendo un mayor impacto, por cuanto, existe mayor disponibilidad de recursos para responder a las barreras posibles de la educación rural, con mayor compromiso parental, administraciones locales y el

profesorado se integran para el alcance de logros y propósitos comunes en materia de accesibilidad, tecnología y recursos en naciones como España, Francia y Reino Unido.

Ahora bien, aunque, las comparaciones contextuales pueden ser obvias entre Europa y Latinoamérica y El Caribe, se pone en evidencia que, el trabajo mancomunado con los diversos actores que se relacionan con la ruralidad puede jugar a favor frente a la educación rural. De modo que, según la Unesco (2020), las maneras de enfrentar las barreras de la ruralidad como la accesibilidad han seguido latentes a lo largo del tiempo por sus imprecisiones al momento de adecuar estrategias realmente coherentes con las consecuencias que generan estas.

Tal es el caso que suscita Faure (2017):

La presencia del multigrado tiene su base en la necesidad de buscar alternativas viables para la educación de los escolares que viven en lugares de baja densidad de población y que por las condiciones geo-físicas del entorno requieren de un nivel de atención diferenciado dado por la existencia de asentamientos poblacionales rurales con un cierto grado de concentración, lo cual se toma como punto de partida para la atención educativa de la población infantil de estas comunidades. (p. 2)

Desde la óptica de Faure, se puede señalar que las modalidades multigrado al tener algunas particularidades diferenciales en torno a las edades, niveles adquisitivos y destrezas variadas, requieren un mayor compromiso por parte del profesorado para atender este tipo de retos. Sin embargo, la radiografía rural latinoamericana caracterizada por la accesibilidad difícil, poca infraestructura y redes de información, analfabetismos marcados, deserción escolar, pobreza extrema, entre otros, son retos que han ido transformándose en barreras complejas de asumir. Por cuanto, los docentes atienden este tipo de oportunidades con prácticas pedagógicas homogéneas y tradicionales sin considerar la diversidad y por ende, la complejidad existente en el aula y fuera de la misma.

En consonancia, Molina (2019) menciona que tales dificultades surgidas en el aula se deben por la formación que han adquirido los educadores desde las universidades que no presentan planes de estudios con enfoques diferenciales en torno a la enseñanza en la ruralidad y el territorio. Al respecto, Cano y Espino (2020); y Cano y Juárez (2020), señalan que los programas de educación superior aún siguen en etapa embrionaria para profesionales que respondan a las

complejidades del contexto rural, por el contrario, los planes de estudios siguen siendo homogenizantes y se sitúa una enseñanza en balanza con el accionar urbano.

Las anteriores implicaciones hacen eco en la realidad educativa rural, de manera que, las dinámicas educativas mantienen una descontextualización desde el macro, meso y microcurrículo. Es decir, los horizontes institucionales, así como los ejes misionales, visión y demás componentes que deben movilizar el accionar docente no guarda coherencia con lo que se vivencia en las aulas. Es decir, los contenidos y saberes conceptuales y procedimentales suponen que la educación en el país debe ser la misma.

Por su parte, como se puede analizar, la realidad problematizadora en Latinoamérica y El Caribe trasciende no sólo en el ámbito geográfico propio de las escuelas rurales, sino también de la formación del profesorado, la cual no es consonante con las complejidades del contexto rural, por tanto, su ejercicio tiende a ser descontextualizado y homogenizante, lo que agudiza más la situación al comprender que las escuelas donde se imparten procesos de enseñanza y aprendizaje sigue desestimándose.

De igual manera, el departamento de Sucre, perteneciente a la región Caribe de Colombia, en territorialidad abarca una ruralidad mayoritaria en relación con la urbanidad, y en consecuencia, ha estado influenciada por factores conflictivos de insurgencia, pobreza extrema, analfabetismo, problemáticas ambientales, poco desarrollo social y cultural (Gobernación de Sucre 2024), dentro de lo cual, se puede inferir un abandono latente por los entes gubernamentales quienes no adecuan programas educativos consonantes con las complejidades de la región sucreña y en especial del municipio de Sincelejo, y las familias propias de estos territorios no han estado exentas de este abandono estatal, con pocos o nulos programas que los beneficien, a las escuelas en términos formativos al profesorado, a las comunidades colindantes de las zonas veredales, así como los corregimientos.

La accesibilidad a esta zona suele ser incomunicable cuando se presentan temporadas de lluvia, y por si fuera poco, el concepto de desarrollo está íntimamente ligado a la expansión urbanística frente a la rural, es decir, al igual que en el contexto latinoamericano, las familias tienden a desplazarse a las zonas urbanas o municipales para mejorar la calidad de vida, lo que

implica el surgimiento de invasiones en los terrenos extremos de los municipios estatales o privados con pocas garantías en términos de vivienda y servicios básicos como salud, agua, fluido eléctrico y alimentación.

Para dar mayores perspectivas ante el panorama local, cito el informe del “Plan de Desarrollo Municipal” de la Alcaldía de Sincelejo (2020), donde se muestra que, la ruralidad cuenta con una extensión de 26.169 hectáreas rurales, distribuidos entre corregimientos y veredas como: “La Arena”, “San Rafael”, “Laguna Flor”, “Las Huertas”, “San Antonio”, “Buenavística”, “Buenavista”, “Cerrito el Naranja”, “Babilonia”, “San Jacinto”, “Chochó”, “Sabanas del 28 Potrero”, “La Gallera”, “Castañeda”, “Las Palmas”, “La Peñata”, “Las Majaguas”, “Cerrito la Palma”, “Cruz del Beque” y “La Chivera”, dentro de las cuales existen características predominantes de una cultura indígena Zenú que progresivamente ha ido menguando sus prácticas ancestrales relacionadas con las expresiones artísticas, aspectos como el cultivo, la caza, la orfebrería entre otros, en los que se asume como factores incidentes la incursión desmedida de las culturas foráneas y el desplazamiento de las familias rurales a las zonas urbanas donde existe mayores prácticas culturales foráneas.

Cabe señalar que, dentro del factor productivo, se ha mantenido la agricultura como la yuca y el maíz. Así mismo, una producción asociada a la ganadería que ha ido apoderándose de zonas boscosas y convertidas en terreno para el sobre pastoreo (Alcaldía de Sincelejo 2020; Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] 2019).

Tales connotaciones socioeconómicas y culturales demandan un ejercicio educativo que guarde relación con su complejidad. Es allí cuando nacen cuestionamientos inquietantes sobre la precisión pedagógica, didáctica e investigativa que se desarrolla o validan en los escenarios educativos rurales del municipio de Sincelejo. ¿Es realmente acorde el quehacer docente con la diversidad rural? ¿Cómo se orienta macro y meso curricularmente, y cómo se validan tales lineamientos desde lo microcurricular o desde las planeaciones?

Por su parte, uno de los mecanismos estratégicos que ha fundamentado en Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha sido el “Plan Nacional Decenal de Educación – PNDE 2016- 2026” enfocado principalmente en el concepto de desarrollo rural desde cada una de sus diversidades. Sin

embargo, la panorámica educativa en estos escenarios sigue poniendo en duda los planes gubernamentales y/o estatales desde el MEN.

Al respecto, autores como Millán y Montoya (2020) consideran que si no se tiene en cuenta una enseñanza realmente heterogénea, diversa y holística que se centre a las características esenciales del contexto rural y contrario a ello se establezca en una misma balanza los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación con lo urbano, es de esperarse que estos últimos tengan mejores resultados en las pruebas que desarrolla el Instituto Colombiano para la autoevaluación de la Educación (ICFES) en las distintas competencias específicas de lenguaje, matemática y ciencia que evalúa (ICFES, 2019).

En ese sentido, el municipio de Sincelejo presenta once establecimientos educativos rurales como lo son Institución Educativa La Peñata, Centro Educativo Rural San Miguel, Institución Educativa San Isidro De Chochó, Establecimiento educativo de Buenavista, San Jacinto, Institución Educativa San Martín, Institución Educativa Técnico Agropecuaria La Gallera, San Antonio, Institución Educativa Técnico Agropecuario Cerrito de La Palma, Centro Educativo San Rafael, Institución Educativa Técnico Agropecuario La Arena, con sus respectivas sedes distribuidas en zonas dispersas limítrofes con municipios de Sampués, Corozal, Tolviejo y San Antonio de Palmito.

Por consiguiente, cuyos escenarios, dada las características rurales se encuentran en corregimientos y zonas veredales, en zonas dispersas con algunos casos de problemas de accesibilidad, donde las temporadas de lluvia en la mayor parte consecuencia la no escolarización por el impedimento a la movilidad en medios de transporte como motocicletas y bicicletas, quienes les toca transitar por vías precarias y dañadas por la inclemencia del entorno, y el tiempo que han permanecido sin la intervención de entes gubernamentales. Situación que ha ido convirtiéndose instaurándose en un indicador infalible: “si llueve no hay clase”.

Por su parte, según Tenorio y Diaz-Conde (2022), los procesos pedagógicos tienden a ser tradicionales y conductistas, donde impera la figura autoritaria, expositiva y poco flexible de un maestro que ha estado expuesto a las complejidades del entorno, la diversidad de los educandos en cuanto a su cultura, formas de pensar, interaccionar y que suponen atenciones pedagógicas propias

que generan barreras de aprendizaje en los procesos de enseñanza por el desconocimiento del maestro para precisar metodologías consonantes con las particularidades de la ruralidad. Es decir, la enseñanza homogénea producto de su formación es reflejada en el aula, y demanda una mirada más consonante con las características de las escuelas que presentan currículos propios.

Aunado a lo anterior, desde el currículo se presentan disonancias entre lo escrito y detallado en sus aspectos macrocurriculares con lo que validan desde lo meso y microcurricular. Es decir, aunque una institución educativa sea técnica y agropecuaria, éstas distan de prácticas coherentes con sus horizontes institucionales, misión, visión y filosofía. El profesorado desarrolla mayormente prácticas pedagógicas tradicionales. En otras palabras, aunque sus fundamentos curriculares exijan al profesorado que se desarrollen planes pedagógicos y didácticos en torno a las particularidades que representan al contexto y en efecto a las comunidades como la crianza avícola, pesquera, cultivos agrícolas entre otros, estos no se validan y acceden por un quehacer en el aula sin novedades prácticas rurales.

Esto ha llevado a estimar que el padre, madre de familia y/o cuidadores del alumnado, se desliguen en su totalidad de participaciones escolares, desarrollando hábitos marcados en excluirse en la toma de decisiones y responsabilidades que conduzcan a su integración en las dinámicas pedagógicas y didácticas, excusándose con un discurso de disponibilidad laboral que lo llevan a priorizar por encima de los compromisos con sus hijos, mostrando presencia cuando se realizan reuniones por entrega de calificaciones o desempeños académicos o en su defecto, al llevar a los estudiantes a la escuela.

Los planteamientos expuestos suponen una mirada diferencial a la educación en los contextos rurales que consienta las posibilidades procedimentales desde los elementos y/o sinergias que caracterizan estos escenarios. En ese sentido, Nicolescu (1994) nos muestra la transdisciplinariedad como una posibilidad integradora con el propósito de interpretar y comprender las realidades y fenómenos que emergen en estos entornos, redundando en la reducción de una visión disciplinaria y homogénea establecida en las escuelas rurales. En efecto, la transdisciplinariedad puede representar una oportunidad para dialogar con los diversos componentes, actores y factores que integran la ruralidad y el territorio, siendo esto realmente

apropiado para conectar aspectos relacionados con el currículo y la realidad que caracteriza a las comunidades rurales.

Partiendo de los anteriores planteamientos, se establece la siguiente pregunta: ¿De qué manera, se puede fundamentar una teoría emergente transdisciplinar que contemple una praxis pedagógica en contextos rurales desde la mirada de la complejidad en establecimientos educativos rurales del municipio de Sincelejo?

Al respecto, se derivan las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los fundamentos ontoepistémicos actuales que validan la praxis pedagógica del profesorado en el contexto rural a la luz de referentes curriculares?

¿Cuáles son los fundamentos metodológicos actuales que caracterizan la praxis pedagógica del profesorado en el contexto rural a la luz de referentes curriculares?

¿Cuáles son las sinergias subyacen del contexto rural frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan bajo la praxis del profesorado en relación con los referentes curriculares?

¿Qué aspectos teóricos formales permiten la construcción de la praxis pedagógica del profesorado a partir de la transdisciplinariedad y la complejidad en escuelas de contextos rurales?

Propósitos de la investigación

Propósito General

Generar una teoría emergente transdisciplinar que contemple una praxis pedagógica en contextos rurales desde la mirada de la complejidad de los actores en establecimientos educativos rurales del municipio de Sincelejo

Propósitos Específicos

Identificar los fundamentos ontoepistémicos actuales que se configuran en el marco de la educación en el contexto rural a la luz de los referentes curriculares

Develar los fundamentos metodológicos actuales que caracterizan la praxis pedagógica del profesorado en el contexto rural a la luz de referentes curriculares.

Interpretar las sinergias que subyacen del contexto rural frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan bajo la praxis del profesorado en relación con los referentes curriculares.

Construir una teoría emergente formal desde la transdisciplinariedad y la complejidad que comprenda la praxis pedagógica del profesorado en escuelas de contextos rurales

Justificación

Como se ha entendido desde apartados anteriores, la ruralidad es un escenario diverso, dinámico, cuyas interacciones de factores y componentes propios lo señalan como un medio complejo que demanda un ejercicio de la educación adaptativa y heterogénea, distante de fundamentos prácticos pedagógicos homogéneos, tradicionales, conductistas, y exigente de precisiones contextuales en relación con sus particularidades.

Al respecto, tales sinergias se enmarcan, haciendo síntesis en los planteamientos de Puruncajas (2023) de quién se puede entender están relacionadas con el nivel de escolaridad en función de los índices de analfabetismo que generalmente es proporcional en las mujeres; la pobreza que trae consigo niños y niñas que acceden a labores del campo dejando a un lado sus compromisos y metas académicas; la accesibilidad por la ruralidad dispersa comprendida por las ubicaciones geográficas presenta limitaciones por las distancias comprendidas entre los pobladores y la escuela. En consecuencia, las asistencias a la misma son intermitentes, y en algunos casos los maestros comienzan labores académicas tardías. Aunado a ello, en temporadas de lluvias la asistencia se da por tracción animal como caballos, asno o mulas.

De igual manera, la existencia de modalidades multigrado en donde el docente es responsable de desarrollar procesos pedagógicos con varios grados al tiempo, pero que su impacto es poco significativo dada los escasos en cualificación para este tipo de modalidad educativa que redundan en barreras en el aprendizaje que adquisiciones y destrezas (Faure 2017).

Desde esa óptica, cabe hacer aclaraciones que, esta investigación cobra relevancia no por darle solución a cada una de las problemáticas anteriormente señaladas, sino que, conviene su desarrollo toda vez que, se instaura como una posibilidad para comprender tales sinergias del contexto rural donde se llevará a cabo las dinámicas educativas del municipio de Sincelejo, es decir, al discriminar la radiografía real de estas instituciones y sus procesos pedagógicos, didácticos e investigativo, se podrá tener un mayor acercamiento a los cuestionamientos que emergen desde las diversas prácticas que desarrolla el profesorado, así como las vivencias de actores comunitarios clave y educandos.

Como puede observarse, los planteamientos anteriores suponen en esta investigación un valor teórico, por cuanto, la comprensión de los componentes y factores que se interrelacionan en el contexto rural irá forjando progresivamente una teoría emergente que se establezca como un modelo radiográfico de la educación rural del municipio de Sincelejo, y en efecto, permita contrastar con las realidades diversas del contexto colombiano, latinoamericano e intercontinental.

En ese orden, las implicaciones prácticas de esta tesis doctoral señalan posibilidades de interacción entre el maestro y la comunidad, como una oportunidad de construcción cartográfica

rural para la identificación de las diversas brechas, retos y desafíos que surgen en la escuela y la comunidad. Así, la discriminación de las necesidades reales suscitadas en este binomio conducirá a la comprensión de significados a partir de las situaciones que logren generarse como diálogos reconstructivos entre cada uno de los actores o participantes clave.

En correspondencia, esta investigación culmiada cobra relevancia al comprender el papel que han asumido cada uno de los actores clave en la construcción de paz, de cultura, de ambiente, de economía, de aprendizaje, de enseñanza, y en efecto, tal mirada deconstructiva reconstruya el tejido social rural. Aspectos que pueden trascender desde la consecución de propósitos comunes reconociendo su posible integración en las dinámicas educativas más allá de lo administrativo, y precisar un microcurrículo menos homogenizante partiendo de la inclusión de los elementos deconstruidos del contexto rural como sinergias que hacen más coherente un aprendizaje tendiente a minimizar sus problemas y debilidades y potenciar sus fortalezas.

Al fundamentar una teoría transdisciplinaria que interaccione con el pensamiento complejo, asumirá mayores aproximaciones y precisiones a las necesidades emergentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la ruralidad, especifica Hermoso (2022), dió lugar a una visión integradora del conocimiento, y por ende de diversas disciplinas que atiendan problemáticas reales del contexto. De esta forma, se coadyuva a un desarrollo de habilidades, competencias y destrezas consonantes con la resolución de problemas, la toma de decisiones ante las situaciones vivenciadas que deriven de la ruralidad.

Esta tesis doctoral también pudo justificarse dada la contribución sustantiva a la línea de investigación: *Pedagogía, currículo y formación docente*, en el que se pudo promover una construcción ontoepistémica frente a la praxis del profesorado en torno a la complejidad del contexto rural. Desde esa óptica, la generación de una teoría transdisciplinar puede alinearse y trascender como respuesta a las visiones fragmentarias de la educación rural, y en su defecto, ofrecer dentro de la línea investigativa, un marco integrador donde se pueda articular sinergias contextuales rurales desde el ámbito social, político, cultural, ambiental, educativo, entre otros, con la escuela en función de dimensiones pedagógica, curriculares e investigativas desde la mirada de la complejidad.

En concordancia, la afinidad entre la fundamentación teórica transdisciplinar para la praxis del profesorado desde la complejidad en el contexto rural, y la línea de investigación *Pedagogía, currículo y formación docente*, guardan precisión con una pedagogía contextualizada y reflexiva, que atienda al llamado de la diversidad del territorio y sus necesidades en el contexto de la ruralidad del Municipio de Sincelejo - Sucre, Colombia, exigiendo heterogeneidad a un currículo homogéneo que demanda la conexión con los saberes locales, con un currículo vivo y las dinámicas propias del territorio rural.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

En este aparte, se consideran los fundamentos investigativos, teóricos, conceptuales y normativos que dan lugar a un soporte referencial de la transdisciplinariedad, el pensamiento complejo y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ruralidad.

Antecedentes de la investigación

Antecedentes Internacionales

En México, la investigación realizada por Llanos Valencia (2023), titulada “Didáctica transdisciplinar para a la enseñanza de la física en estudiantes de educación media rural”. Se enfoca en aspectos problematizadoras de la física y su visión de la ciencia, la cual es percibida de manera fragmentada generando dificultades marcadas en su interpretación y comprensión. Es así como el investigador asumió el diseño de una propuesta didáctica integradora que concibiera la transdisciplinariedad como marco de enseñanza de la física en correspondencia con la cinemática a estudiantes de la media de una escuela rural, considerándose en ella el paradigma emergente de la complejidad. De esta forma, se instaura una metodología cualitativa desde la investigación acción educativa relacionando tres ciclos característicos de la misma que dan lugar a la instauración de la propuesta.

Al respecto, se aplicaron técnicas e instrumentos asociados a la entrevista, grupo dialógico, y procesos de observación participante, grupo de discusión y la revisión documental. La información recolectada fue sometida a análisis desde el software cualitativo ATLAS.ti. En correspondencia, se logra constatar que el profesorado es consciente de la relevancia de poder integrar tanto conceptos, teoría y práctica en relación con aspectos contextuales en los que se halla inmerso el estudiante, lo cual lo conducirá a tener una coherencia comprensiva del fenómeno. Así mismo, se logra reflexionar sobre la visión transversal que manejan los docentes en sus dinámicas

de enseñanza y aprendizaje, denotando leves aspectos procedimentales de transdisciplinariedad y pensamiento complejo.

Por su parte, en el contexto boliviano, específicamente en la ciudad de La Paz, se relaciona la investigación de González Velasco (2022) la cual, presenta como objetivo “Categorizar las implicaciones teóricas y prácticas frente al postulado del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad en la educación como paradigma emergente en la Educación Latinoamericana”. En ella el investigador parte de la poca literatura que se ha generado frente al desarrollo epistemológico y metodológico que conciba un acercamiento en la praxis del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad. El primero abordado por Edgar Morin y el segundo según Barasan Nicolescu y Uiratan de Ambrosio. Los cuales se vuelven sujeto de estudio en la comprensión de sus implicaciones epistemológicas siendo paradigmas emergentes que han tenido iniciativas de validación en la educación latinoamericana.

En correspondencia a la intencionalidad de González Velasco (2022), hace uso de un enfoque cualitativo, considerando relevante el método de la Teoría Fundamentada asumiendo procesos de codificación para la generación de una teoría sustantiva que aproxime la comprensión entre el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad en la educación latinoamericana. En su orden, toma como elementos clave los aportes de cada autor en sus producciones representativas. Así, para el Pensamiento complejo asume los productos “Los siete saberes necesarios de la Educación del futuro” (Morin E. 1999); “La epistemología de la Complejidad (Morin E. 2006); y de Nicolescu B. (2013) contempló a “La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación Superior”

Al respecto, los resultados concebidos como teoría sustantiva dan cuenta de componentes multidimensionales sobre la no linealidad de ambos postulados en cuanto a aspectos epistemológicos, ontológicos y axiológicos y metodológicos. Toda vez que, desde lo epistemológico, se adecuan bases del pensamiento para ser aplicables en la educación y que cada día han ido tomando fuerza progresiva desde una visión holística, en respuesta a las realidades de los diversos contextos en los que han tratado de adaptarlas y validarlas (ontológico). De este modo, en lo metodológico se ha tratado de integrar nuevas formas estratégicas para abordar la

complejidad de dichos entornos y la aplicabilidad que pueda tener frente al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje la integración de diversas disciplinas. Asumiendo desde lo axiológico, la posibilidad de garantizar dentro de los enfoques diferenciales que demandan los contextos complejos y cambiantes, asumir el valor humano, la naturaleza y las representaciones individuales y colectivas que requieren ser atendidas desde la escuela.

Con González Velasco (2022), existe mucha consonancia metodológica, de manera que, al concebirse propósitos comunes, el direccionamiento metodológico puede confluir en la teoría fundamentada para la generación de teorías sustantivas desde la complejidad y la transdisciplinariedad como marcos de abordaje epistémico en la educación rural. Concibiéndose como el referente de mayor proximidad conceptual, teórica y metodológica para validar, sintetizar y contrastar algunos constructos emergentes.

Ya en el contexto español, se hace referencia al estudio realizado por Cabrera, (2017) relacionado con “Saberes relacionales: una experiencia transdisciplinar en un instituto de secundaria de Barcelona”. En él se parte de la complejidad de la educación al guardar correspondencia con las interacciones de los estudiantes en los diversos contextos del mundo, los cuales siendo diversos demanda que desde el currículo se proyecte el alcance a tales necesidades desde una educación vivencial que potencie de acuerdo con el autor, “aprendizajes y saberes relacionales”. Desde esa óptica, Cabrera, (2017) direcciona la investigación desde una mirada fenomenológica, hermenéutica y narrativa, en la que da cuenta la importancia de la cotidianidad y su vinculación con la escuela para dar a tales propósitos. Es decir, si la misma se imparte para alcanzar un aprendizaje que realmente sea “para la vida”.

En consonancia, toma como escenario una institución educativa de carácter público de la ciudad de Barcelona - España, en la cual se llevan a cabo dinámicas educativas desde el marco de la transdisciplinariedad, donde el educando interacciona con saberes vivenciales y globales, es decir, que le sirva al estudiante a relacionarse con su entorno y el mundo. Por lo tanto, existe un carácter comunitario en los propósitos al propender por la transformación social desde las respuestas que van deconstruyendo y reconstruyéndose en torno a sus necesidades.

Las reflexiones finales, llevan al investigador a comprender que el cuerpo docente presenta poca formación en lo conducente a la transdisciplinariedad, sin embargo, esto no ha sido una barrera para poder encontrar una “oportunidad para el auto y co-formación” (Cabrera, 2017, p. 360). De igual manera, presentan un enfoque diferencial que dista de la enseñanza tradicionalista y homogenizante, por cuanto, su currículo se centra en la conexión con la vida, lo que lleva a la relación docente - estudiante en un diálogo reconstructivo de posibilidades para acceder al aprendizaje en función de su cotidianidad.

Se puede connotar que las investigaciones realizadas en el contexto internacional (Latinoamérica y España), existen unas apreciaciones sobre la incidencia que puede generar la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ruralidad, por cuanto puede adoptar las especificidades de esta como una oportunidad y no como una barrera, integrando la diversidad de áreas, y por supuesto de saberes que pueden tributar a la consecución de propósitos comunes relacionados con las problemáticas que caracterizan dichos escenarios.

Por su parte el referente español Cabrera, (2017) abordado con anterioridad, al asumir una metodología más cualitativa y por ende interpretativa (hermenéutica y fenomenológica), asume una perspectiva más centrada a la realidad del ser rural cobra relevancia y protagonismo, por lo cual, conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje, requieren una mirada a la cultura local, las expresiones propias del contexto, las connotaciones vivenciales del territorio donde interaccionan.

Antecedentes Nacionales

Ahora bien, desde el contexto nacional (Colombia), se relaciona la investigación realizada en el municipio de La Unión, Antioquia por Llanos Valencia (2023) recomienda que existe una urgencia por articular de manera holística los procesos de enseñanza y aprendizaje en función a los problemas que emergen del contexto, lo que demanda una integración entre la escuela y la comunidad rural para propender por una educación de calidad, la motivación constante en el educando quien aprende de sus vivencias y cotidianidades, sin embargo, tales relaciones han estado distantes. Es por ello que este trabajo investigativo guardó como propósito la construcción de una

propuesta didáctica desde el marco de la transdisciplinariedad para mejorar procesos de enseñanza de la física en relación con el paradigma emergente de la complejidad.

En concordancia, se establece una metodología cualitativa desde los fundamentos de la investigación-acción educativa abordando técnicas como la entrevista, la observación participante y grupos focales, recolectando información que fue procesada a partir del Software ATLAS.ti. Al respecto, los resultados determinan que el profesorado comprende la importancia de asumir procesos teórico-prácticos y su conexión con el contexto rural, mostrando reconocimiento y apropiación inicial de fundamentos transdisciplinares y del pensamiento complejo. En consecuencia, se abren posibilidades de articulación de manera holística sobre la enseñanza de las ciencias, especialmente de la física. Aunado a ello, sugieren que se reconozcan los conocimientos propios de los educandos, y los conocimientos experienciales que han venido construyendo los maestros, aunque estos no los evidencian ante la comunidad científica por la no sistematización de sus prácticas pedagógicas rurales.

Ahora bien, con Téllez Siabato (2023), se tiene la investigación realizada en localidades del departamento del Atlántico. Por su parte, aunque no se asume una investigación bajo el marco de la transdisciplinariedad, contempla aspectos iniciales desde la interdisciplinariedad, la cual, también se enfoca en la integración de disciplinas para responder a problemáticas o propósitos comunes desde una perspectiva compleja y holística. En ese sentido, su estudio titulado “Práctica pedagógica interdisciplinar para la ruralidad, potenciadora del arraigo y la identidad socio cultural”, parte del evidente asignaturismo y tradicionalismo en la enseñanza caracterizada por ser transmisionista y fragmentada, las cuales han ido en aumento pese a la crisis del confinamiento preventivo vivido por la Covid 19, y algunos factores incidentes como la deserción, la repitencia y los altos índices de extraedad en las aulas.

Es así como, Téllez Siabato (2023) tiene en cuenta un paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y de metodología tipo investigación acción participativa. La cual le da un protagonismo a las comunidades para tomar partido en la consecución de objetivos y resolución de problemáticas a partir de ciclos característicos que connotan la comprensión del problema. En ese orden, se aplicaron técnicas e instrumentos como encuestas, entrevistas, y grupos participativos, cuyo

análisis permitió encontrar que, en los establecimientos educativos rurales del departamento del Atlántico, existe un evidente asignaturismo y transmisionismo del conocimiento, es decir, el maestro es quien tiene el conocimiento y ha de impartirlo al educando de manera conductista y pasiva. Además, los procesos desarrollados en las escuelas no son consonantes con los modelos pedagógicos que fundamentan en su currículo, lo que ha demandado la instauración de una posible propuesta interdisciplinar que guarde coherencia con las implicaciones señaladas problematizantes y que requieran lineamientos que consoliden una práctica pedagógica rural en torno a sus características y particularidades.

Los resultados expuestos en Téllez Siabato (2023) replican algunas realidades contextuales rurales en torno a la enseñanza y el aprendizaje tradicionales y conductista como fundamentos problematizadores en diversos escenarios educativos rurales como ya se ha podido revisar en apartados anteriores. En ese sentido, puede darle aportes relevantes a esta investigación concibiendo algunos planteamientos teóricos y conceptuales que se validan en la educación rural. Aunado a ello, también representa acercamientos metodológicos asociados al paradigma sociocrítico el cual puede denotar relaciones de aproximaciones reflexivas, críticas y de emancipación de suma relevancia en relación con la práctica educativa rural deconstructiva y reconstructiva.

Para continuar con el contexto colombiano, se asume la investigación de Mora (2022), titulada "Constructos didácticos orientados al desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes con una educación de calidad para el sector rural", cuyo propósito fue generar fundamentos teórico-prácticos (constructos didácticos) para orientar y fortalecer las prácticas pedagógicas de aula, con el fin de impactar positivamente en la calidad educativa del contexto rural específico de la Institución Educativa "José María Potier" en Chita, Boyacá. Para ello, Mora (2022) adoptó un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y un método fenomenológico. El contexto de estudio fueron las 22 sedes rurales de dicha institución, donde se seleccionaron como informantes clave a 7 de sus 28 docentes. La técnica principal para la recolección de información fue la entrevista semiestructurada. Los datos obtenidos fueron analizados mediante un proceso de clasificación, codificación y sistematización que permitió la emergencia de unidades temáticas, categorías y subcategorías, posibilitando develar las teorías subyacentes en la práctica docente.

Los resultados más relevantes permitieron identificar los elementos constitutivos de la planeación didáctica y las prácticas pedagógicas de aula, a la luz de teorías educativas contemporáneas. Se logró teorizar sobre los procesos didácticos hallados, identificando enfoques innovadores y pertinentes. La conclusión central propone aplicar constructos didácticos que integren el modelo pedagógico constructivista y la metodología Escuela Nueva, con didácticas coherentes al contexto rural, para garantizar aprendizajes significativos.

Este antecedente aporta un marco procedimental metodológico cualitativo-fenomenológico válido para develar las teorías implícitas en la praxis docente rural. Ofrece, además, una noción clave de "constructo didáctico" que puede ser reelaborada desde la transdisciplinariedad y la complejidad, y subraya la imperiosa necesidad de que las propuestas pedagógicas partan de un diagnóstico situado y se articulen con modelos flexibles ya existentes (como Escuela Nueva), lo cual es fundamental para el diseño de una praxis pedagógica contextualizada en Sincelejo.

Por otra parte, la investigación realizada por Medina (2023), titulada "Aproximación teórica del docente rural de aula multigrado desde el paradigma de la complejidad", tuvo como propósito fundamental teorizar acerca de la labor del docente en aulas multigrado, entendiendo esta práctica como un fenómeno complejo que integra diversas perspectivas onto-epistémicas propias de la educación rural, con el fin de comprender sus dinámicas y desafíos intrínsecos. Para lograr este propósito, el investigador adoptó un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y un método interpretativo-fenomenológico. La investigación se llevó a cabo en centros educativos de zonas rurales multigrado ubicados en el departamento de Norte de Santander, en el que se consideraron cinco (5) maestros en calidad de informantes clave. Además, se seleccionó la entrevista semiestructurada como técnica para recopilar la información, cuyos datos se analizaron a través de la técnica de triangulación, lo cual posibilitó comparar y analizar en profundidad las prácticas reales de enseñanza.

En los resultados se determinó que los maestros necesitan incorporar metodologías pedagógicas flexibles y estrategias personalizadas e innovadoras que permitan abordar la heterogeneidad de edades y niveles dentro del aula. Los hallazgos permiten concluir que, es fundamental integrar la educación con el contexto cultural local, no obstante, se constatan

restricciones, tales como el acceso limitado a la tecnología. De este modo, el ejercicio investigativo recomienda la creación de políticas educativas específicas que generen asignación de recursos financieros y pedagógicos idóneos para las aulas multigrado.

Este estudio contribuye el punto de partida sobre el cual se puede desarrollar la presente investigación; entender la praxis docente rural mediante teorías del conocimiento como la complejidad, posee una virtud empírica de las categorías de análisis como: diversidad, flexibilidad contexto y limitaciones tecnológicas y de recursos. Las anteriores, son indispensables para llevar a cabo este tipo de estudio en el territorio escogido para esta investigación. El enfoque en el aula multigrado y de acuerdo al punto de vista onto-epistémico del docente provee bases sólidas para el desarrollo de la dimensión transdisciplinar sobre la teoría emergente, ya que al evidenciar la necesidad de incorporar los distintos saberes y miradas que son indispensables para comprender la verdadera realidad en la que se da el ejercicio educativo en las aulas de contextos rurales.

Otra investigación realizada específicamente en el departamento de Norte de Santander, se señala la investigación de Medina (2023), “Aproximación teórica del docente rural de aula multigrado desde el paradigma de la complejidad” quien parte de las características propias que representan la ruralidad y que demandan una mirada heterogénea, articuladora y holística. Ante ello, nace como propósito en esta investigación teorizar esas sinergias que subyacen en la práctica docente tomando especial interés las aulas multigrado asumiendo abordar aspectos onto-epistémicas de la educación rural manifiesta en estos escenarios.

En ese orden, Medina (2023) adopta un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y un método interpretativo fenomenológico. Considerando como escenario algunos establecimientos educativos del contexto rural con modalidades multigrado del departamento en mención. En cuyos actores clave, se les aplicaron entrevistas semiestructuradas para la recolección de información relevante que fue procesada desde técnicas de triangulación frente a los aspectos prácticos de la enseñanza en multigrado tal cual suceden en dichos contextos.

Al respecto, se logra constatar que los maestros requieren de manejos teórico prácticos de métodos flexibles propios de la educación rural, de manera que, al estar en aulas multigrado, se les presentan barreras de aprendizaje por situaciones de estudiantes con extraedad, diversos grados en

un aula conlleva a una mirada metodológica más precisa y coherente con las situaciones vivenciadas por éstos. En consecuencia, considera el autor que algunos limitantes como el manejo de las tecnologías que son relativamente nulas inciden en desafíos más complejos por cuanto los recursos digitales pueden ser un aliado en los niños, adolescentes y jóvenes. De esta forma, la investigación hace recomendaciones de tipo administrativo, toda vez que se necesitan apoyo financiero y recursos idóneos para responder a las necesidades que surgen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las aulas multigrado.

Atendiendo el anterior antecedente nacional se puede connotar algunas apreciaciones de interés desde aspectos epistemológicos y metodológicos, de manera que presenta algunas similitudes en el propósito a nivel de alcances teóricos y de representación metodológica para la práctica pedagógica rural. De esta forma, pueden adoptarse algunos postulados desde la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, así como conducir elementos procedimentales interpretativos para comprender la realidad problematizadora del contexto rural desde sus sinergias, características y particularidades.

Antecedentes Locales

En relación con los antecedentes locales, la investigación “Educación rural: en busca de la significación de las prácticas pedagógicas” de Forero y Jiménez (2019), en los Montes de María, región que se ha caracterizado por padecer el conflicto armado, y por ende los niños y niñas, así como los adolescentes y jóvenes se han visto involucrados en esta de manera activa y pasiva de manera forzada. Las escuelas han tratado re renacer en voz baja o silente por sus profesores quienes con el temor latente de no sufrir amenazas y en el peor de los casos lesiones físicas o muerte, llevan procesos de enseñanza y aprendizaje sin salir de sus aulas ni generar protagonismos o cambios que los lleve a sobre salir y ser foco de atención.

Al respecto, Forero y Jiménez (2019), trazaron una metodología cualitativa asumiendo la investigación acción. En correspondencia aplicó técnicas e instrumentos relacionados con entrevistas y cartografías pedagógicas a participantes y actores clave como docentes (30) de cuatro establecimientos educativos rurales de la región montemariana. La información recolectada permitió el desarrollo de experiencias significativas entre la comunidad y el profesorado,

enriqueciendo el saber pedagógico desde el territorio y la ruralidad, asumiendo las características propias que representan a estas comunidades, la idiosincrasia, la cultural, aspectos económicos y ambientales, que demandaban su inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje con un significado más filosófico y ontológico.

Considerando los factores característicos del trabajo realizado en Forero y Jiménez (2019), se muestran aportes significativos y valida un trabajo integrado entre la comunidad y el profesorado como formas de consolidación de perspectivas complejas que respondan a necesidades contextuales como las que emergen en la población de los Montes de María donde el conflicto armado ha sesgado posibilidades de desarrollo social, educativo, cultural, ambiental, entre otros, y la escuela trata de generar ecos participativos que resuenen desde el papel protagónico que representan las familias para poder generar posibles oportunidades. Esa óptica reflexiva, crítica y emancipadora puede contrastar en otras dinámicas educativas rurales y en efecto en esta investigación para modelar síntesis teórica y metodológica.

Otro trabajo investigativo importante que cabe señalar dentro de la construcción referencial es el de Tenorio y Diaz-Conde (2022), titulado “Formación del maestro de la Institución Educativa Normal Superior De Sincelejo como sujeto de procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto sociocultural rural: Retos y desafíos desde los procesos pedagógicos investigativos” donde se hace un análisis de los procesos formativos de maestros normalistas que deben dar lugar una enseñanza coherente con las complejidades de los escenarios rurales donde validan su práctica pedagógica avanzada, y en las cuales encuentran barreras que se convierten en retos y desafíos para sus dinámicas en torno a lo curricular, pedagógico y didáctico.

Es así como Tenorio y Diaz-Conde (2022), reflexionan sobre estos postulados como alternativas conducentes de miradas holísticas del maestro en formación que puede adoptar una postura más consonante con el contexto rural en su construcción de saber pedagógico, toda vez que, puede enfatizar su práctica o quehacer docente a partir de las costumbres, e identidades culturales, contribuir al desarrollo de hábitos sostenibles, perspectivas éticas, científicas e investigativas que van forjando su imaginario de docente rural y validando desde su incursión en el ámbito micro, meso y macrocurricular. Es decir, direccionar planeaciones más heterogéneas y

articuladoras con otras áreas; contribuir al desarrollo de proyectos transversales e interdisciplinarios que rompan con el tradicionalismo y el asignaturismo

Esta investigación de Tenorio y Díaz-Conde (2022), le posibilita aportes relevantes en torno a la contextualización educativa rural de establecimientos educativos rurales del municipio de Sincelejo, posicionando alternativas pedagógicas emergentes que pueden asociarse desde un marco de la complejidad como la ecosofía y el conocimiento diverso, los cuales posibilitan perspectivas transdisciplinarias que enfocan procesos de enseñanza y aprendizaje más holísticos y menos reduccionista, en un entramado articulador de la comunidad, la escuela y el territorio.

En consonancia con las pedagogías emergentes, Vargas (2022), con su estudio investigativo titulado “Prácticas pedagógicas religadas por los saberes ancestrales y la intergeneracionalidad en la educación rural del municipio de San Pelayo” toman como punto de partida especificidades prácticas pedagógicas que deben ser una necesidad para responder a las diversidades contextuales rurales. De esta forma, tiene en cuenta una de las apuestas emergentes como la ecosofía, la cual ha tomado fuerza como producto de procesos deconstructivos y reconstructivos de la enseñanza y el aprendizaje.

Es así como se tiene en cuenta una metodología propia de los procesos pedagógicos como la investigación acción, en relación con el paradigma sociocrítico. Al respecto, las reflexiones de la práctica pedagógica cobran relevancia y señalan el desarrollo de un saber pedagógico, en este caso desde la ecosofía, como respuesta a las características propias de los saberes ancestrales que han ido menguando en las escuelas rurales por conocimientos homogéneos que toman mayor posicionamiento contextual urbano que rural. Como resultado en esta investigación, se determina de manera prioritaria que la educación rural en estos escenarios tome parte frente a procesos de enseñanza y aprendizaje realmente identitarios, que le de relevancia a los aspectos representativos de estas poblaciones en lo cultural, económico, ambiental, social, entre otros, donde el educando, el maestro y la comunidad confluyan como elementos indispensables en la construcción de tejido social desde y para la ruralidad y el territorio. Esto lleva a conducir un proceso más holístico y menos reduccionista que demande una visión integradora, complejizante y transdisciplinaria.

Esta investigación al igual que la realizada en los Montes de María, asume una propuesta transdisciplinaria desde la ecosofía como posibilidad pedagógica emergente, y en su defecto, puede generar aportes significativos en torno a modalidades teórico-prácticas que giren en torno a procesos de enseñanza y aprendizaje que le dan validez al enfoque transdisciplinario en los contextos rurales. De igual manera, los resultados alcanzados en Vargas (2022) pueden contrastar con algunos hallazgos que connoten perspectivas transdisciplinarias o que se relacionen con el pensamiento complejo.

En la misma línea contextual local sincelejana, se tiene la investigación de Tenorio (2024), "Orientaciones curriculares para la integración de procesos pedagógicos investigativos en contextos rurales", se planteó como propósito diseñar lineamientos curriculares que permitieran integrar procesos de investigación-acción en la práctica de los docentes en formación inicial, a partir de un análisis profundo de las sinergias, limitaciones y particularidades (exógenas, institucionales y de aula) que caracterizan los establecimientos educativos rurales del municipio de Sincelejo donde ellos realizan sus prácticas. En ese orden, Tenorio (2024) fundamentó su estudio en el paradigma sociocrítico con un enfoque cualitativo, empleando específicamente el método de Investigación Acción Educativa-Pedagógica.

El contexto incluyó la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo (IENSS) y los establecimientos rurales convenio donde los docentes en práctica realizan su labor. Los informantes clave fueron estudiantes-docentes de tercer semestre y actores de las comunidades rurales de las sedes educativas. Se utilizó un amplio espectro de técnicas como lectura de contexto, cartografía social pedagógica, observación participante, diarios de campo y revisión documental. El análisis de datos se realizó con el software ATLAS.ti para la codificación, categorización y construcción de redes semánticas.

Entre los resultados se constataron las complejas sinergias del entorno rural y los procesos deconstructivos y reconstructivos necesarios en la formación docente. La conclusión pertinente es la validación de un proceso cíclico de diagnóstico, acción y reflexión que culmina en una propuesta de intervención educativa concreta (las orientaciones curriculares), destacando la importancia de formar al docente rural desde y para la investigación de su propio contexto.

Este antecedente es de capital importancia, ya que comparte el contexto geográfico específico (municipio de Sincelejo) y se centra en la formación y práctica docente rural. Su aporte metodológico desde el paradigma sociocrítico y la investigación-acción ofrece un robusto modelo para vincular la teoría con la praxis transformadora. Además, su enfoque en las "sinergias del entorno" y en los procesos deconstructivos aporta directamente al marco de pensamiento complejo requerido para la generación de la teoría emergente, proporcionando incluso instrumentos de diagnóstico contextual (como la cartografía social) que pueden ser adaptados.

Bases Teóricas

En este apartado se da lugar a la fundamentación teórica del pensamiento complejo, asumiendo los postulados de Edgar Morin y algunos alternativos que le han dado fuerza conceptual; así mismo, se instauran aspectos teóricos de la transdisciplinariedad de Nicolescu, seguido de elementos clave de la educación rural y el territorio, haciendo énfasis en contenidos históricos y avances de la misma en Colombia.

Teoría relacionada a la transdisciplinariedad

La humanidad ha ido emergiendo según los cambios y adaptaciones que demanda el contexto en consecuencia a los nuevos conocimientos generados para dar respuestas a las nuevas problemáticas (Saavedra y López, 2022). Tales adaptaciones de acuerdo con Mora (2022) y Benito (2022) convocan una mirada diferente, holística y heterogénea. Realidad que ha emergido diversos enfoques, modelos, teorías, paradigmas, entre otros, conducentes a darle significado y comprensión a los fenómenos que se desarrollan en los contextos y que, en efecto, ha generado debates sobre las formas de abordar dichas comprensiones.

En correspondencia a lo expuesto por los anteriores autores, se puede entender que los contextos cada día requiere una mirada diferencial y en efecto, la ruralidad y el territorio no es la excepción, por cuanto, sus connotaciones específicas y particularidades demandan que puedan validarse sobre estos enfoques, modelos y paradigmas emergentes, dentro de los cuales, la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo pueden ser una apuesta coherente con tales necesidades holísticas y heterogéneas mencionadas.

Por su parte, autores como, Lepez y Eiguchi (2022); Cano y Castillo (2022); Carrillo y Solórzano (2022); Zambrano et al., (2023), confluyen en que la transdisciplinariedad y la complejidad han tomado fuerza para representar una dimensión epistemológica, metodológica y ontológica. Es decir, en torno a la ruralidad (como escenario y universo de esta investigación) pueden responder a integraciones holísticas, complejas, de enfoques heterogéneos y diferenciales para poder modelar prácticas pedagógicas y didácticas que se adapten a las necesidades del contexto o sean más próximos a la realidad de estas comunidades.

Para tener un mayor acercamiento conceptual, la transdisciplinariedad nace a partir de un seminario internacional llevado a cabo por la OCDE, menciona Ruiz (2023), “(...) Jean Piaget, promotor del constructivismo cognitivo, argumenta que el aprendizaje es un proceso interno que se realiza a través de la interacción con el medio e incorpora el término “transdisciplinariedad” al referirse al enfoque capaz de superar y trascender las disciplinas promoviendo su integración” (p.17). Sin embargo, bastó hasta 1985 cuando Basarab Nicolescu considerado máximo exponente de la transdisciplinariedad diera claridades conceptuales.

Es así como dentro de tales definiciones expuestas, Nicolescu (1994) asume un paréntesis en conceptos diferenciales desde la disciplinariedad, multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, es decir, para entender lo que es la transdisciplinariedad, es determinante señalar aquello que no es. En ese sentido, explica que, aunque existe una complementariedad entre los unos y los otros, en propósitos causales para responder a problemáticas, la transdisciplinariedad sería una “consecuencia lógica e interconectada”

De esta forma, se entiende desde el autor que la disciplinariedad consecuencia un enfoque, campo o área de acción unilateral; mientras que la complejidad del problema puede consecunciar una multidisciplinariedad si se requiere, donde distintas áreas o campos pueden responder a un mismo objetivo sin que estas tengan que interrelacionarse; ahora bien, si existiese la necesidad de cooperar entre sí, la integración de campos emerge en una interdisciplinariedad donde el logro del propósito u objetivo demanda conexiones metodológicas y teóricas; ahora bien, la realidad problematizadora de los contextos cambiantes, emergentes y desafiantes, convocan miradas holísticas y complejas que trascienden las complementariedades disciplinarias, que tratan de

estimar el todo de las cosas y sus implicaciones específicas para ser comprendidas desde sus diversas interconexiones.

Nicolescu (1996; 2013) lleva a considerar que la transdisciplinariedad tiene un propósito de comprender las realidades y fenómenos, pero con la convicción manifiesta de que esta es imposible desde una óptica o visión disciplinaria, reduccionista o de simplificación, por tanto, que, al analizar el problema, las disciplinas deben converger y no verse sementadas en la unidad, sino que trascienden en la complementariedad.

Desde esa óptica, se ha enriquecido el concepto de la transdisciplinariedad, desde autores como Klein (2001) quien la define como el producto de la conjugación interdisciplinaria que logra estabilidad y riqueza epistemológica, así como metodológica; Morín (1992), le da correspondencia de interdependencia entre las ciencias; Así mismo, Moreno y Martínez (2019) mencionan que la transdisciplinariedad “incluye lo que la ciencia de manera común excluye, el conocimiento experiencial indígena intuitivo y espiritual, la inteligencia emocional y corporal y las voces y perspectivas de los pueblos y las comunidades que generalmente no se encuentran incluidos en la investigación académica”(p. 133).

Martínez-Miguélez (2007) especifica que la transdisciplinariedad tiene un propósito en torno a la superación de las barreras que emergen de la fragmentación del conocimiento de las áreas y las limitaciones que presentan para poder comprender la complejidad de los problemas, realidades y sinergias que se caracterizan por sus múltiples interconexiones e interdependencias.

En correspondencia, con los planteamientos asumidos por los diversos autores que conceptualizan la transdisciplinariedad, se ha podido entender que, surge desde una modelación de perspectivas críticas y reflexivas que adoptaron algunos autores de la época frente al reduccionismo disciplinario y visión fragmentada que se manejaba en la época para atender situaciones problematizadoras contextuales redundando en la necesidad de combinar áreas o disciplinas para responder a enfoques homogéneos. No obstante, también se puede interpretar que, los mismos, no establecen direccionamientos procedimentales para validar con precisión la aplicación de la transdisciplinariedad para poder materializar dicha integración disciplinaria sin que ello no se confunda con la interdisciplinariedad.

Desde esa óptica, tales reflexiones suscitan en esta investigación la necesidad de abordar desde el marco de la transdisciplinariedad el quehacer docente en los escenarios rurales, por cuanto, la visión fragmentada y reduccionista que se concibe en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estos escenarios demanda la integralidad de disciplinas y áreas para la consecución de propósitos comunes.

Ello, lleva a que, desde los fundamentos epistemológicos de la transdisciplinariedad señalados anteriormente trasciendan dentro y fuera de las aulas, reconociendo la importancia de instaurar desde el meso y microcurrículo aspectos trascendente que deben derivar en un ejercicio docente que asuma la complejidad del contexto rural, sus sinergias, diferencias, divergencias, características, identidades, entre otros factores que no pueden verse desligadas en los enfoques curriculares. Es decir, la transdisciplinariedad puede redundar en prácticas pedagógicas que respondan a la complejidad del entorno y en efecto, tributar en los desempeños disciplinares desde su integralidad.

Teoría relacionada al Pensamiento Complejo

Uno de los aspectos confluyentes en las perspectivas conceptuales y teóricas abordadas en el apartado anterior de la transdisciplinariedad, es que esta tiene implicaciones epistemológicas con el Pensamiento Complejo. Prueba de ello se manifiesta en señalamientos de Hermoso (2022), por cuanto, sugiere que, tal enfoque (transdisciplinariedad) es congruente sí y solo sí, se mira desde el pensamiento complejo.

Por su parte, así como hablar de la transdisciplinariedad es evocar a Basarab Nicolescu, para el Pensamiento Complejo es inconfundible relacionar a Edgar Morin. Sin embargo, estos autores llevaron a cabo precisiones interrelacionadas conceptuales frente a la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo.

La realidad y los fenómenos complejos no pueden ser comprendidos desde una única realidad disciplinaria, sino que requiere integrar los enfoques de varias disciplinas, por tanto, la capacidad de interconectar las distintas dimensiones de la realidad. Si se quieren resolver los problemas de un mundo cada vez más globalizado, es imperativo cambiar la forma de pensar simple, fragmentada y reduccionista hacia un esquema de pensamiento complejo, global y holístico, que como sugiere el origen del término, entrelace de manera

completa las diferentes partes del todo y el todo con las partes (Nicolescu 1996, citado en Santaella y Ruiz 2023, pp. 17 - 18).

Como se puede apreciar, la complejidad se contrapone al paradigma de la simplificación, y se apoya desde una perspectiva sistema, holística y transdisciplinaria. En correspondencia, desde las fundamentaciones ontológicas de esta investigación, en torno a la complejidad rural y del territorio, tanto el pensamiento complejo como la transdisciplinariedad, pueden conjugarse asumiendo precisiones para dialogizar con los diversos componentes, actores y factores que integran las sinergias y componentes que subyacen en la escuela rural desde las características propias del contexto, que merecen comprensión holística y no reduccionista, fragmentaria u homogénea.

Fundamentos históricos de la Ruralidad

El concepto de ruralidad, menciona Araujo (2018) ha estado condicionado por su origen etimológico en relación con lo agrario, la dependencia de los suelos, la agricultura, entre otros, prácticas realizadas por el campesinado, quien generalmente asume estos procesos como fuente de subsistencia y desarrollo local pocas veces valorado y muchas veces confundido con el tradicionalismo humano, subdesarrollo y anacronismo de una población que no pudo evolucionar. Otros, como Romero (2012) la asocian con una realidad compleja, en amenaza y de relevancia social, cultural, política, y por supuesto ambiental. Características que merecen atención y comprensión.

Al respecto, se puede entender que la ruralidad ha tenido connotaciones históricas en torno al desarrollo económico, administrativo, ambiental, político, social entre otros relegado en comparación a la urbanidad, sin embargo, existen diferencias desmedidas en torno a países desarrollados o industrializados en el contexto europeo frente al latinoamericano como ya se ha mencionado en apartados anteriores.

Estados Unidos, Europa, Japón y China, el modelo de desarrollo vio en el campo una necesidad de seguridad alimentaria autónoma, con una reforma agraria para distribuir la tierra, generar riqueza y aumentar la base monetaria del consumo, con una planificación urbanística y de infraestructura con red vial que integra rápidamente lo rural y lo urbano (Ramos y Herrera 2023, p. 8800).

El contexto rural latinoamericano al estar influenciado por condiciones políticas el desarrollo local ha sido precario, conducente a la exclusión y por ende a la inequidad, así como a la violencia social que ha perdurado por varias décadas, y en consecuencia incidido de manera desfavorable en el ámbito educativo.

En América Latina, el sistema educativo se montó de acuerdo con un esquema del gran latifundio de baja productividad para el Estado nación, con unas dinámicas de producción estructuradas alrededor del monocultivo demandado en los mercados internacionales. La fuerza laboral en este esquema de producción, la constituye seguramente un campesino pobre, sin tierras y sin vías de comunicación, con escuela carentes de tecnificación y sin criterios de educación financiera. (Ramos y Herrera 2023, p. 8806)

Claramente, se puede asumir que la ruralidad ha estado influenciada por aspectos socioeconómicos, lo cual resulta relevante tener en cuenta en esta investigación, por cuanto puede representar una de las sinergias de mayor incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, toda vez que, las familias que dependen del sustento diario priorizan en la mayoría de los casos que sus hijos vayan al campo a laborar, desestimando la educación como una posibilidad de desarrollo social.

Aspectos teóricos de la ruralidad

Desde fundamentos teóricos que mueven la educación en el contexto rural, Ramos y Herrera (2023) señalan que, a lo largo de la instauración de la misma, se han validado algunos enfoques relacionados con la educación rural clásica, la escuela de la alternancia, la Escuela Nueva, Escuelas rurales étnicas y la Educación para la paz. En ese sentido, para la escuela rural clásica, Pelosi (2019) menciona que se desarrollaron fundamentos teóricos del conductismo, donde el propósito fundamental giraba en torno al desarrollo capitalista y la industrialización, así como la productividad, sin embargo, los enfoques pedagógicos eran tradicionales e instruccionales.

Claramente este primer modelo educativo rural no es vigente desde lo macrocurricular, es decir, desde los lineamientos curriculares que condiciona el Ministerio de Educación Nacional en Colombia para direccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos rurales, sin embargo, algunas prácticas pedagógicas y didácticas en estos escenarios siguen siendo mediados por el conductismo, así como las prácticas instruccionales y tradicionales.

Por otra parte, con la Escuela de la alternancia, distinguen según Albarrán (2010) corrientes pragmáticas y populistas desde la educación marxista, centrado en una transferencia de saberes específicos para la tecnificación, en lo que se evidencia un tránsito significativo del conductismo marcado a un intercambio de conocimientos a partir de visitantes, y el intercambio de saberes experienciales con los científicos, llevando a un diálogo participante entre la comunidad rural y las escuelas.

Cabe mencionar que, algunas instituciones educativas que caracterizan el escenario rural del municipio de Sincelejo presentan este tipo de modelos técnicos curriculares, donde tratan de integrar (tendencia fallida) a las familias a sus prácticas educativas y agropecuarias desde lo avícola, el cultivo, el uso de granjas porcinas, entre otras para contribuir a competencias laborales como el emprendimiento para estimular economías locales.

La Escuela nueva, siendo otro modelo teórico de enseñanza y aprendizaje en torno a la ruralidad, concibió postulados de la educación constructivista. Al respecto, Alarcón-Ferrari (2020) y Bazurto y Bernabe (2021) mencionan que los indicios de esta práctica pedagógica rural comenzaron a proyectarse desde el uso de la radio como medio tecnológico. No obstante, algunas críticas al modelo surgieron como protesta, por cuando se consideraba que no promovían economía rural solidaria.

Contiguo, nace las Escuelas étnicas en el que, según Castillo-Guzmán (2016), se presenta como forma de cumplimiento a los derechos de las minorías étnicas desde lo establecido en fundamentos normativos y legales de Colombia frente a la constitución política, constatándose libertad a los pueblos para acceder a la etnoeducación y a una educación “propia” desde aspectos ontológicos, culturales, étnicos de estas comunidades. Es decir, las comunidades recuperaron dominio en sus prácticas ancestrales y la validaban desde las escuelas.

Algunas comunidades educativas rurales del municipio de Sincelejo presentan estos modelos y representan una oportunidad favorable en torno al desarrollo de esta investigación, por cuanto, las particularidades expuestas desde sus prácticas ancestrales, étnicas, hacen un llamado a visibilizar las características identitarias de estas comunidades desde su educación “propia” como protesta al dominio de culturas foráneas, expansionistas y capitalistas.

Finalmente, en Colombia, la incursión de un nuevo gobierno de política progresista, asume un modelo de reconstrucción de tejido social frente al conflicto armado que ha permanecido por décadas en el país. Es así como desde el Ministerio de Educación Nacional en Colombia (MEN 2022), se establece el modelo de Educación para la paz, cuyo propósito giró en torno a brindar garantías a los campesinos para el logro de desarrollo local social, humano.

Los anteriores modelos teóricos que han direccionado la ruralidad en Colombia hasta la actualidad denotan dos aspectos trascendentes en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el territorio. En primer lugar se puede connotar que han existido intenciones para favorecer a un desarrollo local a partir de la escuela, sin embargo (segundo lugar), las precisiones en cuanto a la diversidad característica de estas comunidades dificultan el mantenimiento de los modelos a lo largo de sus ejecuciones, prueba de ello se evidencia en que algunos establecimientos educativos presentan en lo práctico el desarrollo de los mismos en una actualidad en la que se debería llevar a cabo la validez de la Educación para la paz, es decir, hay un anacronismo persistente en las dinámicas contextuales educativas rurales del país.

Al respecto, entender cada uno de esos aspectos incidentes del contexto rural, puede trascender en una justificación de miradas transdisciplinarias y redundantes en la complejidad, para comprender al campesino, al grupo étnico, al padre de familia, a la madre cabeza de hogar, en el todo que comprende el escenario rural. Visto de ese modo, la complementariedad existente entre la complejidad y la transdisciplinariedad pueden corresponder a un llamado holístico y totalizador de una enseñanza tradicionalista, expositiva y conductista vigente en las aulas rurales. Donde no se le da un enfoque sistémico a la enseñanza en relación con el contexto heterogéneo que caracteriza la ruralidad y el territorio.

En consecuencia, Loreto y González (2016), Gürdür (2022) Ruiz (2022) y Gamboa et al. (2022), soportan las anteriores afirmaciones, de modo que, justifican la necesidad de instaurar en las escuelas rurales procesos educativos bajo estos enfoques emergentes que particularizan las sinergias a través del diálogo horizontal e interdependientes de las distintas disciplinas para poder responder a las problemáticas que suscitan las dinámicas rurales en torno a lo cultural, social, político, ambiental y económico.

Entendiéndose de ese modo, la fuerza que ha adoptado la transdisciplinariedad según mencionan los anteriores autores desde precisiones teórico-prácticas, dada la capacidad adaptativa metódica que conlleva la aplicación de estos enfoques emergentes para romper barreras de currículos homogenizantes, y procesos de enseñanza y aprendizajes unilaterales, pueden propender a una visión más diferencial ante la diversidad característica de estas comunidades educativas.

Bases Legales

En este entramado normativo, se relacionan algunos lineamientos internacionales que señalan aspectos relevantes de la educación rural desde la Unesco como órgano rector, y del Ministerio de Educación Nacional, así como decretos, leyes y artículos que sigan vigentes y que actúan como faro macrocurricular para direccionar procesos de enseñanza y aprendizaje en los escenarios educativos rurales y/o del territorio.

Fundamentos Normativos internacionales de la Educación Rural

Hablar de marcos normativos internacionales de la Educación Rural, es traer consigo al órgano rector de la “La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura” (UNESCO), el cual ha promovido lineamientos específicos en pro del desarrollo rural, asumiendo la educación como el instrumento de mayor impacto en las comunidades de estos escenarios.

En un primer momento, se señala el programa de ¡Educación Rural ahora! Cuya agenda la ha venido promoviendo en países latinoamericanos para poder favorecer condiciones educativas en torno a la ruralidad, la cual debe ser de calidad y para todos, es decir equitativa e incluyente (UNESCO 2021). Dentro de tal iniciativa, se tuvo en cuenta algunas temáticas de sumo interés a partir de los actores representativos de la triada escuela, familia y territorio, para lo cual, las discusiones llevaron a establecer políticas educativas que debe tratar de materializarse.

En correspondencia, tales políticas educativas fundamentadas desde la UNESCO (2021) como organismo rector educativo internacional, se centraron en cinco aspectos fundamentales como el acceso a la igualdad de condiciones en los establecimientos educativos rurales para los

niños y niñas; una formación continua del profesorado para atender las complejidades emergentes del contexto; establecimientos educativos idóneos para atender los programas que se desarrollen en torno al territorio rural; compromiso parental y/o de las comunidades y las familias; y finalmente una participación activa de las comunidades indígenas, culturales y étnicas en las escuelas rurales.

Fundamentos Normativos Nacionales

No es un secreto que bajo los lineamientos internacionales que sugieren los órganos rectores internacionales como la Unesco, los nacionales los toman como base para poder validarlos desde lo macro, meso y microcurricular. Es decir, lineamientos que sean visibles y tengan alcance desde la misión, visión, proyectos transversales e interdisciplinarios, así como en las planeaciones.

Tal es el caso de la Agenda 2030, a partir del cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales “hace especial énfasis en una educación para el desarrollo y la vida sostenible, contribuyendo a la formación de ciudadanos rurales conscientes y partícipes de este tipo de desarrollo, el único posible para la conservación futura del planeta” (Ministerio de Educación Nacional [MEN] 2020, p. 17). En ese orden se contemplan algunas leyes, normas, decretos, y resoluciones de interés.

Dentro de los fundamentos normativos que marcan relevancia se asumen algunos de los apartados legales como la Constitución Política de Colombia de 1991, con artículos propios como el 64 y 65, donde se exalta la importancia y por ende la necesidad de ofrecer una educación rural de calidad en las diversas regiones del país. De igual manera, la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994), asume en uno de sus capítulos (4), las “Modalidades de atención educativa a poblaciones” la cual hace hincapié en la educación rural campesina en el que se propende un fomento que apunte a sus necesidades, con mayores precisiones, de tal forma que se le de validez a los artículos de la Constitución Política anteriormente suscitados (64 y 65), en la búsqueda de la implementación de proyectos educativos rurales, campesino y de servicio social que comprendan el desarrollo social local, humano e informal.

Frente a los anteriores planteamientos, no ha sido un secreto que los aspectos normativos que se rigen desde la Constitución Política de Colombia, así como fundamentos legales desde la

Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994), propenden por un desarrollo social y comunitario en el territorio rural, donde la escuela ha sido el escenario para direccionar algunos de estos propósitos en torno a los modelos curriculares vigentes, sin embargo, las distintas barreras generadas por la complejidad del contexto como las brechas de accesibilidad, infraestructura, implementación sesgada de proyectos públicos por la poca o nula consonancia de enfoques diferenciales, ha redundado en retos para garantizar una educación de calidad que pueda generar aportes significativos desde lo estipulado en la obligatoriedad del cumplimiento de los marcos legales educativos rurales.

De esta forma, esta investigación puede derivar en la comprensión de fundamentos teórico-prácticos que validen el cumplimiento de los mencionados aspectos legales, asumiendo que, desde la complejidad y la transdisciplinariedad la educación rural puede coadyuvar al desarrollo de prácticas pedagógicas en relación con el cumplimiento de enfoques holísticos, multidireccionales, sistémicos, que señalen la participación de las comunidades como una oportunidad de construcción de tejidos entre la escuela, la comunidad y el territorio rural para tener mayor coherencia en la resolución de los diversos problemas que emerjan de los contextos.

Cabe destacar que, la anterior perspectiva reflexiva tiene bases sobre la Ley Estatutaria de Educación, la cual le da importancia al campesinado y autonomía para que estos tengan voz y voto en las decisiones frente a los procesos educativos de sus territorios. Esto con el fin que la educación no sea un privilegio sino un derecho fundamental. Entre los fundamentos, se contempló la necesidad de “Potenciar una educación rural pertinente al territorio, convertir la educación media en obligatoria y fomentar programas de tránsito inmediato que faciliten el acceso a la educación superior para así garantizar trayectorias educativas completas” (Ministerio de Educación [MEN] 2023, párr. 5).

Otro fundamento normativo de suma importancia que reglamenta la educación en el territorio, es El Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016 - 2026 (MEN - PNDE, 2017). Presenta dentro de sus lineamientos un subapartado en relación con la ruralidad, en la cual se establece que se debe “dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación” Lo cual, conlleva a que se dé una mirada diferente a la educación rural, entre los que se menciona

profundizar conocimientos consonantes con el contexto; así mismo, hacer uso de modalidades específicas para condicionar procesos de enseñanza y aprendizaje específicos para la diversidad en el territorio, como la ruralidad dispersa; el uso de tecnologías; llevar a cabo procesos bajo un marco investigativo y extensión para capacidades instaladas, y se coadyuva a la calidad de vida.

La educación rural debe garantizar que se propicien equidad e igualdad de condiciones para los educandos, para ello es determinante que los docentes puedan tener una formación continua promovida desde las secretarías locales, esto con el fin de tener mayores precisiones metodológicas con las particularidades que caracterizan a dichas comunidades sean étnicas o no.

De igual manera el MEN hace algunas décadas había enfocado la mirada a la educación rural consciente de que esta debe ser diferente a la forma como se concebía la educación convencional, sin embargo, sus estrategias asignadas como las Concentraciones de Desarrollo Rural, y Escuela Nueva el impacto si bien ha sido visible, aún presenta dificultades para atender la diversidad rural, por lo que ha requerido mayores acciones estratégicas para incidir de manera significativa en estos contextos territoriales.

Ahora bien, algunos de estos modelos educativos rurales que se establecieron a lo largo de estos últimos años están fundamentados desde el Decreto ministerial 708 de 1973, relacionado con las Concentraciones de Desarrollo Rural, donde la educación era nuclearizada, es decir, asumida en una sede central donde se desarrollaban procesos de enseñanza y aprendizaje de sexto hasta noveno. De igual manera, había sedes satélites que por su posición geográfica desarrollaban sólo la básica primaria. Realmente, este programa se enfocaba más en la accesibilidad educativa que en una educación coherente con las necesidades de sus estudiantes en términos pedagógicos, didácticos y de desarrollo local. Época en la que imperaba el tradicionalismo y el asignaturismo.

Como se puede ver este modelo educativo tuvo implicaciones desfavorables para atender las necesidades emergentes del contexto rural, por cuando pocos podían tener acceso debido a las barreras que ofrece la geografía colombiana para asistir a escuelas distantes de las poblaciones o comunidades pequeñas en el territorio.

Por su parte, la Escuela Nueva amparada por el “Decreto Único Reglamentario del Sector Educación” (Decreto 1075 de 2015) se da un tránsito más favorable, por cuanto le da importancia a las teorías educativas que estaban a la vanguardia para responder a las complejidades de los niños, adolescentes y jóvenes, asumiendo que a la fecha existían educandos con extraedad. En consecuencia, se desarrollaban metodologías activas, dándole relevancia a un aprendizaje mediado por el docente, pero no expositivo y tradicionalista, siendo más creativa a la hora de abordar situaciones contextuales como las aulas multigrado. Así su etapa expansiva comienza en departamentos del interior del país como Norte de Santander, Cundinamarca y Boyacá.

Aunque la Escuela Nueva tuviese mayores precisiones contextuales en torno a las metodologías activas, aulas multigrado, estudiante con extraedad y la presencia del modelo en lugares muy apartados de las áreas territoriales, sin embargo, su amplio potencial para generar impactos significativos con las comunidades pudo generar choques en torno a las complejidades del contexto.

Otro aspecto normativo macrocurricular de gran relevancia en torno a la educación rural fue emitido por el Ministerio de Educación Nacional denominado “Proyecto Educativo Rural” (PER), la cual tuvo dos fases específicas entre 1999 - 2008, y 2009 - 2015. Producto a una crisis que se dio en cuanto a lo agropecuario, generándose desde una incursión ministerial de la época (Ministerio de Agricultura) “el pacto Social Rural” en el que se buscaba reducir brechas de inequidad entre la ruralidad y las zonas urbanas, o en otras palabras, entre el campo y la ciudad.

Ahora bien, para la fase 1999 - 2008, se asumió ampliar la cobertura para los estudiantes, de tal forma que tuvieran mayor acceso a la educación de calidad y con propósitos territoriales a estudiantes rurales desde preescolar hasta la básica (educandos entre 5 y 17 años), concibiéndose el desarrollo de una educación rural más técnica que respondiera al territorio. De manera que, tuvo favorabilidad para las zonas rurales dispersas; mientras que, para la segunda fase correspondida entre el 2009 y el 2015, para esta nueva etapa el propósito persiguió aumentar la accesibilidad desde transición hasta la media académica. Es decir, ya se pensaba en aumentar un nivel educativo desde la básica que finalizaba hasta noveno grado, proyectándose a la media que correspondía a los grados décimo y undécimo.

El anterior modelo curricular rural consideró dos fases para responder a las crisis que surgieron en la época sobre aspectos agropecuarios así como la tenencia de tierras, los cuales incidían respecto a la ruralidad y marcaban brechas frente a las zonas urbanas, como el acceso a la tecnología, la infraestructura, entre otras cosas transformaciones paisajísticas por la expansión rural, determinaron desafíos para las escuelas rurales, toda vez que, se habían convertido en escenarios de reflexiones críticas donde se demandaba políticas públicas consonantes con cada uno de los requerimientos de las comunidades para atender a las necesidades emergentes. Es decir, la escuela tuvo un papel importante, pero adolecía de instrumentación política pública para cumplir con sus propósitos de transformación social.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Considerando el propósito de esta investigación que gira en torno a generar una teoría emergente transdisciplinar que contemple una praxis pedagógica en contextos rurales desde la mirada de la complejidad en establecimientos educativos rurales del municipio de Sincelejo, se establece una ruta metodológica desde el paradigma interpretativo, asumiendo un enfoque cualitativo que se fundamenta desde el accionar de la teoría fundamentada, cuyo proceso del método comparativo constante contempla la aplicación de técnicas e instrumentos validados por criterios de confiabilidad, a informantes clave relacionados con el profesorado de escenarios educativos rurales del municipio de Sincelejo - Sucre, Colombia, quienes para ser sujetos de investigación se les considerarán aspectos éticos para su participación. La información que será sometida bajo técnicas cualitativas propias que permitirán determinar los principales hallazgos que connotan esta investigación.

Paradigma

El paradigma de acuerdo a algunos autores como Marín (2007); y Ricoy (2006), es concebido como la estructura conceptual, lógica y operacional que permite trascender un marco investigativo para comprender un fenómeno o realidad dada. De esta forma le aporta al investigador la forma de acceder a métodos y técnicas específicas durante el proceso que dará lugar la adquisición de un conocimiento como fin último de la investigación.

En correspondencia a los planteamientos anteriores, se abordó la perspectiva del paradigma interpretativo, por cuanto, este paradigma según Martínez (2013), trata de abordar la comprensión de la realidad desde las particularidades y significados de los sujetos o grupos sociales. En ese sentido, cobra relevancia este paradigma, de modo que, se contemplaron las características propias que representan el entorno rural, y las sinergias que se interrelacionan con las dinámicas institucionales y el contexto.

Aunado a ello, concebir este paradigma va en consonancia con los fundamentos ontológicos de la transdisciplinariedad, toda vez que al no ser lineal requiere una visión holística, reflexiva y crítica del contexto donde se validarán sus postulados desde la mirada de la complejidad.

Enfoque

Ahora bien, si se adopta un paradigma interpretativo, seguramente el enfoque ha de ser cualitativo. Este enfoque estudia a los sujetos en sus contextos naturales, asumiendo sus particularidades representativas (Sandoval 1996). De acuerdo con Monje (2011) Presenta fundamentos epistemológicos de característica inductiva, es decir, tiene en cuenta información recolectada que facilita la comprensión de un comportamiento, realidad e incluso generar teorías; asimismo, es holística de manera que, no reduce a los participantes a objetos de estudio, sino que los asume como un todo. Se enfoca claramente en entender no la realidad en sí, sino como la conciben los informantes.

En concordancia, el enfoque cualitativo, permitió una perspectiva inductiva, holística y comprensiva de la realidad de la educación rural a partir de las connotaciones de los informantes o participantes claves. En ese sentido, cada una de las particularidades, características y sinergias que condicionan la ruralidad no requerirá la validación de hipótesis ni la representación numérica de eventos particulares, sino más bien, conocer y comprender desde las perspectivas de los autores cada una de las relaciones que subyacen las interdependencias entre la escuela, la comunidad y el territorio.

Fundamentos Pentadimensionales

Dimensión ontológica

La dimensión ontológica cobija el criterio de concepción de la realidad, la cual desde la perspectiva del paradigma antes mencionado se aborda desde la interpretación de la realidad fuera del sujeto, por lo tanto, es preciso indicar que desde el abordaje de este trabajo investigativo, esta fundamentación parte del análisis de problemáticas sociales que emergen de la realidad y que en su

defecto se relacionan directamente con el quehacer del profesional de la educación desde la praxis pedagógica, porque brinda alternativas heterogéneas para leer, analizar e interpretar los diferentes contextos y sus posibles problemáticas, y por consiguiente, plantear alternativas de solución de forma intencionada, las cuales inviten a una verdadera innovación, con miras a promover la formación de nuevas sociedades desde una perspectiva crítica.

En coherencia con los planteamientos realizados anteriormente, se establece que el tipo de realidad que se asumió como categoría independiente, única y tangible, la cual se refleja en este trabajo investigativo desde el análisis y la interpretación de diferentes situaciones problémicas visibles en las instituciones educativas, al igual que el papel que juegan las múltiples relaciones sociales en los procesos de comunicación entre sujetos, como actores principales que movilizan la enseñanza y los aprendizajes al interior de los escenarios educativos. Así como la posibilidad de construir conocimiento científico alrededor de la pedagogía, con el objeto de buscar explicaciones y comprensiones alrededor del rol que cumple la praxis pedagógica en relación con la promoción de acciones metodológicas que conduzca a plantear soluciones a las problemáticas presentes en los entornos sociales, culturales y políticos donde se moviliza de forma permanente el ser humano.

Dimensión Epistemológica

La dimensión epistemológica hace referencia a la relación entre el investigador y lo investigado, donde la presente investigación tuvo en cuenta dicha relación desde una concreción correlativa-recíproca, por lo que el investigador establece una correspondencia directa con los diferentes actores que participaron de dicho proceso. Por consiguiente, es importante indicar que la relación teoría práctica se determinó a partir de procesos de conocimiento fundamentados en hechos, considerando que el propósito fundamental del presente planteamiento investigativo gira alrededor de diseñar una teoría emergente frente a los procesos de la praxis pedagógica que se validan en los contextos.

En este orden de ideas, se establece que el significado de la teoría emergente se ejerce desde el estudio de las acciones humanas y de la vida social; considerando el saber pedagógico, como aquel que permea directamente el rol que debe jugar en la actualidad el profesional de la educación, para permitir desde su actuar e interactuar con los contextos, la comprensión en cuanto a las

diferentes maneras de generar procesos de aprendizaje, y al mismo tiempo admitir que las teorías validadas se evidencien en el desarrollo de la praxis educativa, donde cada actor que participa del proceso se analiza y es analizado en la diversidad de las realidades que lo rodea, con miras a que dichas realidades se transformen en la consecución de los aprendizaje y del desarrollo de competencias.

En correspondencia se establece un paradigma interpretativo en consonancia con el enfoque cualitativo, asociándose como tipo de investigación la teoría fundamentada desde los planteamientos de Strauss y Corbin (2002), por cuanto, se genera teorías explicativas y/o comprensivas de una realidad o fenómeno dado, Sujeto además a un método inductivo. Proceso que demanda el uso de técnicas (la entrevista, observación participante y la investigación documental) e instrumentos (grabadora de audio, guías de entrevistas, ficha de revisión bibliográfica, diarios de campo, registro fotográfico), en respuesta a fases específicas que son consonantes con la consecución de los propósitos de la investigación en relación con los fundamentos procedimentales de la teoría fundamental: Clasificación teórica, Procesos sociales básicos, revisión de la literatura, escritura teórica y construcción de teoría emergente. Procesos que demandaron codificaciones sustantivas, teórica y de forma IN -VIVO, desde el acto operativo de códigos abiertos, axiales, y selectivos, en apoyo del software cualitativo ATLAS.ti para la construcción de categorías centrales que darán lugar a redes semánticas.

Dimensión axiológica

Bajo el propósito de la generación de una teoría emergente que comprenda la praxis pedagógica del profesorado en escuelas de contextos rurales debe permitir comprender cambios, transformaciones e innovaciones sobre el acto educativo. En ese sentido, los sujetos investigados cumplieron un rol indispensable en la recolecta de información para entender cada una de los elementos que se conjugan en su quehacer. No obstante, cabe resaltar que la información que se recolectó fue con previo consentimiento informado. Cumpliéndose con políticas de seguridad de la identidad de los mismos, de manera que, los resultados que se constataron no fueron divulgados ni tratados de forma individual. Así mismo, se deja señalado que, la investigación no tuvo fines lucrativos ni en su momento brindó recursos económicos para llevarse a cabo los procesos. Cabe

aclarar que, la información si precisó fines académicos, los cuales pueden trascender al contexto de su práctica. Es decir, que la teoría generada puede ser representada como un postulado a validar dentro de sus dinámicas educativas.

Dimensión teleológica

Desde la perspectiva de la dimensión teleológica, la investigación que se planteó, buscó establecer unos fines y metas que desde el escenario de las causas justifiquen el quehacer del investigador; lo anterior entendido e interpretado como un todo que se orienta al logro de un determinado fin, dando respuesta al para qué de la investigación, el cual se determina desde la intencionalidad que el investigador persigue, para el caso particular se enfatizó sobre la el diseño de una teoría emergente que conduce de manera innovadora la praxis pedagógica de los profesionales de la educación en los contextos rurales; buscando de antemano la generación de diferentes acciones educativas e investigativas que conlleven como fin último a la generación de conocimiento científico desde la mirada de la pedagogía como ciencia que reflexiona permanentemente sobre los cambios y transformaciones de la educación.

Proceso metodológico

Llevar a cabo cada uno de los propósitos en torno a la fundamentación de una teoría a partir de la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, demanda el uso de un tipo de investigación asociado con la Teoría fundamentada la cual de acuerdo con Glaser y Strauss (1967) permite la generación de teorías que aproximan la interpretación y comprensión de una realidad. Al respecto, agregan los autores que, es necesario un proceso de recolección de información como entrevistas a profundidad o información percibida por el investigador quien va detallando e incorporando la información a partir de conceptos específicos o códigos que refinan la teoría desde sucesivas entrevistas.

Glaser y Strauss (1967) mencionan que la Teoría Fundamentada se desarrolla a medida que la recolección de información de va materializando, sin embargo, considera que para que el proceso tenga mayor credibilidad no depende del tamaño o cantidad de informantes o participantes

clave, sino de la riqueza de los datos recolectados y las capacidades del investigador para poder analizar la información.

Precisar la Teoría Fundamentada es relacionar el método comparativo constante, el cual nace desde los fundamentos de Corbin y Strauss (2002) en cuyo caso, permite la comparación de manera sistemática aquellos códigos que emergen como producto del análisis realizado a la información recolectada y discernir diversos patrones que van dando lugar a la teoría.

Teniendo en cuenta los fundamentos epistemológicos relacionados con la teoría fundamentada, es determinante relacionar el método comparativo constante, como investigador fue necesario una flexibilidad metodológica, de tal forma que, mientras se abordaron a los participantes en la aplicación de las técnicas e instrumentos y la recolección de información relevante, comparándose de manera sistemática los procesos de codificación con los nuevos datos obtenidos.

Contexto e informantes clave

El escenario o contexto donde se llevó a cabo la investigación fueron instituciones educativas rurales del municipio de Sincelejo, en el departamento de Sucre - Colombia. Cuya región predominan comunidades campesinas que subsisten de la agricultura y la ganadería, así como de la informalidad. Por su parte, los sujetos de investigación e informantes considerados fueron específicamente profesores de la básica primaria de la Institución Educativa Técnico Agropecuario Cerrito de La Palma y Centro Educativo San Rafael. La cuales son escuelas rurales concéntricas en la zona occidental del municipio en mención.

Cabe mencionar que, dado los fundamentos metodológicos que consecuencia la Teoría Fundamentada, no se tenía un número exacto de informantes o participantes clave, sin embargo, Glaser (1992) Coyle (1997) confluyen en que, al momento de recolectarse la información y analizarse de manera previa, se va determinando el número real de participantes. En otras palabras, el investigador desconoce el número real final de actores, es por ello que, el tamaño en este método no implica mayor credibilidad. Aun así, se consintió la determinación de 6 docentes como sujetos de investigación

Técnicas e Instrumentos

Para llevar a cabo la consecución de los propósitos en torno a las fases características de la Teoría Fundamentada, se tuvo en cuenta la aplicación de técnicas e instrumentos propios. En ese sentido, se utilizó la entrevista en profundidad, así como procesos de observación directa, indirecta, participante y la investigación documental. Cabe mencionar que, los instrumentos, que se adaptaron por entrevista, respectivamente fueron la grabadora de audio, guías de entrevistas, ficha de revisión bibliográfica, y registro fotográfico entre otros que demandó el proceso investigativo.

Procesos de observación directa y participante.

Dentro de los procesos de observación, se encuentra la directa y la participante. Al respecto, desde Useche (2019), se puede entender que, los procesos de observación son técnicas que emplea el investigador para tener una relación con el fenómeno ya sea de forma indirecta, directa o participante. En las dos primeras no se precisa interacción con los participantes o sujetos, mientras que, en la segunda si es determinante, y éste debe ser miembro del grupo que se investiga. Aunque los procesos de observación presentan instrumentos como registros de observación y registros fotográficos.

En consecuencia, desde la aplicación de estas técnicas e instrumentos, se recolectó información relevante frente al contexto donde convergen los informantes clave, ya sean aspectos culturales, sociales, económicos, ambientales, que representaron interés particular para el investigador, convirtiéndose esto en una posibilidad enriquecedora de los datos recolectados que pudieron ser interpretados para detallar códigos y categorías emergentes.

Entrevista en profundidad

Dentro del proceso de recolección de información se precisó como técnica cualitativa la entrevista en profundidad, la cual según Seidman (2013) menciona que esta es una de las técnicas más usuales en la investigación cualitativa, presenta algunos tipos entre los cuales se asocia la entrevista estructurada, semiestructurada, abierta y en profundidad, con características marcadas entre estas. En ese orden, desde la conexión del propósito mismo de la investigación, se asume la

entrevista estructurada, de modo que, según Seidman (2013), en esta el investigador presenta unas preguntas preestablecidas, y el participante responde abiertamente desde la flexibilidad del instrumento o guía de entrevista y del manejo apropiado conducente a una adecuada comunicación que debe propender el investigador para garantizar la consignación de las respuestas del participante desde su lenguaje.

En ese orden, esta técnica permitió recolectar la información detallada requerida para la consecución de los propósitos, llevándose a cabo su aplicabilidad sobre maestros de los establecimientos educativos rurales considerados como escenarios y participantes clave del municipio de Sincelejo, hasta el punto que se vaya forjando la teoría frente a la transdisciplinariedad y la complejidad, concibiendo los postulados de Corbin y Strauss (2002), donde se explica que el número de informantes clave puede variar frente a los hallazgos que se vayan determinando al momento de construir las teorías sustantivas.

Desde esa óptica, las preguntas que configuraron la entrevista a profundidad, giraron en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en los contextos de las escuelas del territorio. En correspondencia, si las dinámicas de enseñanza y aprendizaje son reduccionista, expositivas, monodisciplinares, transmisionista, entre otras, donde se omite la visión holística o perspectiva de la complejidad, superada por una simplicista y mecanicista, ajena de la heterogeneidad del ámbito rural donde transitan y emergen situaciones problematizadoras respecto a lo sociocultural y étnico, socioeconómico y ambiental.

Por otra parte, cabe destacar que se dispuso la investigación documental, como un complemento indispensable para la búsqueda exhaustiva de fuentes primarias y secundarias de información pertinente y extraerlas para integrarlas en el tema investigativo relacionado con la generación de la teoría respecto a la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo. Aunado a ello, su pertinencia radica en la representatividad de la Teoría Fundamentada en cumplimiento a sus fundamentos epistemológicos, de manera que, especifican Strauss y Corbin (2002) como exponentes principales de este método, que cuando se tengan los primeros resultados constatados a la luz de los códigos y categorías que se vayan formando, es necesario la búsqueda de referentes

teóricos que permitan hacer contrastes, síntesis, explicaciones e interpretaciones que acerquen a la comprensión del fenómeno y a la configuración de la teoría.

Técnica para Interpretación de la Información

Teniendo en cuenta la aplicación de cada instrumento y su previa recolección de la información contundente, desde el método comparativo constante, se establecieron técnicas de análisis e interpretación de la información en correspondencia a los fundamentos de Martínez (2006), quien menciona que para tales propósitos se desarrollan cuatro fases específicas de análisis: categorización, (correspondiente a la codificación abierta y selectiva), estructuración (correspondiente a la codificación axial), contrastación y teorización.

Desde esa óptica, Strauss y Corbin (2002), recalcan que dicho proceso se desarrolla desde las transcripción de informaciones recolectadas por medio de las entrevistas en profundidad, los cuales sufrirán procesos de codificación abierta para la etapa inicial de la construcción de análisis; posteriormente, la vinculación categorial a partir de la codificación selectiva donde emergen códigos que forman una categoría central; así mismo, la codificación selectiva se forman redes semánticas cuyos códigos integrados se relacionan entre sí para su previa interpretación denominada codificación axial, cuya formación es conducente a la teoría desde la formación de categorías centrales.

Finalmente, la contrastación de los resultados permite abordar contrastes desde algunos autores investigativos, así como comparar algunas aproximaciones conceptuales y teóricas frente a la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo. En ese sentido, se toma como instrumento de análisis el uso del software de procesamientos cualitativos ATLAS.ti, el cual, menciona Diaz-Conde (2023) cuya funcionalidad permite codificaciones, categorizaciones y construcción esquemática de redes semánticas. Si bien, este software, condensa una basta información consignada por el investigador o participantes clave, es necesario un dominio comprensivo por el investigador para poder interpretar y comprender las relaciones entre códigos y la conformación de las categorías centrales y emergentes.

Confiabilidad de los Instrumentos de Recolección de Información

La validez y confiabilidad de los instrumentos se presentan desde las consistencias internas y externas que existen entre los ítems que le comprenden, dado el caso que sea una investigación cuantitativa; no obstante, para la investigación cualitativa, se manejan otros criterios a los Plaza et al (2017) denominan criterios de calidad, los cuales son la “credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad” (p. 348).

La credibilidad

Este criterio de calidad permite decidir si existe o no falacia en la información recogida. Se fundamenta desde la aceptabilidad de los resultados, los cuales deben estar fundamentados por procesos explícitos y evidenciables, es decir, los señalamientos del cómo se operó la recogida de información, la esquematización de los resultados y la ejemplificación entre otros permiten que los hallazgos cumplan con criterios de credibilidad.

La credibilidad es obtenida cuando el investigador luego de haber recolectado las experiencias de los participantes a través de las técnicas etnográficas entrevista a informantes y la observación esta provoca satisfacción que son reconocidos por los participantes como una verdad cercana a la que han manifestado (Plaza et al 2017, p. 346).

La transferibilidad

Este criterio de calidad manifiesta su validez cuando se presenta generabilidad en los resultados, es decir que estos sean socializados a otras comunidades o grupos poblacionales convenientes. Menciona Plaza et al (2017) que son los interlocutores o la audiencia quienes determinan si los resultados pueden ser transferibles o divulgables a otras comunidades.

La dependencia

Hace relación a la estabilidad de la información recolectada, sin embargo, Plaza et al (2017) señala que este criterio de calidad es controversial entre investigadores, toda vez que, la estabilidad en la investigación cualitativa que asume contextos sociales complejos y holísticos, tal estabilidad es imposible.

La confirmabilidad

Finalmente, con la confiabilidad como criterio de calidad, representa la neutralidad del investigador o investigadores. Por cuanto éstos deben estar abiertos a mostrar posibles sesgos que lleguen a surgir en el proceso de recolección de la información.

Todos estos criterios fueron determinados a partir de la verificación de los hallazgos en los que los informantes asumieron relación con sus apreciaciones, es decir, hubo credibilidad y confirmabilidad al mantener estable los resultados en concordancia con lo expuesto por los sujetos investigados. Asimismo, se consideró que tales resultados pueden ser convenientes o se equiparan a otros contextos asociados a las escuelas rurales del Municipio de Sincelejo.

Sustento Bioético

Bajo el propósito de la generación de una teoría emergente que comprenda la praxis pedagógica del profesorado en escuelas de contextos rurales debe permitir comprender cambios, transformaciones e innovaciones sobre el acto educativo. En ese sentido, los sujetos investigados cumplieron un rol indispensable para la recolecta de información que coadyuve a entender cada una de los elementos que se conjugan en su quehacer.

No obstante, cabe resaltar que la información que se recolectó se hizo con previo consentimiento informado. Cumpliéndose con políticas de seguridad de la identidad de los mismos, de manera que, los resultados constatados no fueron divulgados ni tratados de forma individual. Así mismo, se deja señalado que, la investigación no tuvo fines lucrativos ni en su momento brindó recursos económicos para llevar a cabo los procesos. Cabe aclarar que, la información presentó fines académicos, los cuales pudieron trascender al contexto de su práctica. Es decir, que la teoría que llegase a generarse puede ser representada como un postulado a validar dentro de sus dinámicas educativas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Fundamentos ontoepistémicos rurales a la luz de los referentes curriculares

La educación rural presenta diversas connotaciones ontoepistémicas relacionadas con las características que la hacen única, con significados propios que incluso les dan forma y representación simbólica a los sujetos que en ella interaccionan. Tales características se asocian con lo ambiental, geográfico, visión cosmogónica de sus comunidades, aspectos culturales e identitarios, representaciones sociales entre otras dinámicas socioculturales que influyen de manera directa e indirecta sobre el proceso educativo, por cuanto, el currículo está en función de y para la transformación social de las comunidades, así como en el mantenimiento de estas sinergias.

En ese sentido, estas sinergias representan un papel preponderante en la construcción del saber, y se sitúan como factores clave para sostener una relación interdependiente entre la escuela, la comunidad y el territorio rural. Desde esa óptica se exponen algunos fundamentos ontoepistémicos respecto a la educación rural en el marco europeo, asiático, norteamericano, latinoamericano y del Caribe, y finalmente, en Colombia.

Contexto rural europeo. Considerando el ámbito europeo, se precisan connotaciones ontoepistémicas respecto a España, Reino Unido y Francia. Cada una de estas presenta connotaciones particulares que se muestran a continuación para determinar similitudes y diferencias frente a la forma de abordar la educación rural frente a sus limitaciones, desafíos y bondades.

Según Santamaría y Sampedro (2020) en España, se evidencian connotaciones asociadas a la accesibilidad y la poca precisión sobre los educadores y su rol en la transformación de las comunidades locales. Es decir, el quehacer docente rural es poco valorado e invisibilizado. En el peor de los casos, señala Martín (2020) las escuelas por incidencias administrativas suelen cerrarse,

y se produce una migración de estudiantes de manera forzada a escuelas en contextos urbanos, derivando en la desestabilización del tejido social, y el desarrollo económico local. A pesar de todos estos aspectos desfavorables en las dinámicas educativas rurales de España, investigaciones como la de Alcalá (2019) mencionan que los padres de familia asumen un rol protagónico articulándose en las distintas actividades que el profesorado les incluya.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede connotar desde los fundamentos ontoepistémicos, es decir desde el ser y el conocer, esa resistencia social comunitaria, así como del profesorado por mantener la educación rural, aunque desde aspectos administrativos persistan dificultades que promuevan la invisibilización de la educación rural, comprometiendo la continuidad de esta y el desarrollo local en pro de sus transformaciones.

En Reino Unido y Francia, convergen aspectos positivos relacionados con el apoyo de actores gubernamentales, caso contrario al español. En ese sentido, De Acuerdo con Martín (2020), en Francia, existen programas como la escuela pequeña es una oportunidad (“La petite école est une chance”), que permiten darles protagonismo a estas escuelas rurales articulándose la escuela, la comunidad y el territorio, siendo las familias un eje central en la adquisición de propósitos comunes que propendan a la calidad educativa. Si bien, aunque persisten algunas dificultades asociadas a la geografía, la accesibilidad y las tecnologías, realmente son mínimas, por cuanto, ponen en marcha estrategias significativas para minimizar cualquier tipo de barrera que afecte el funcionamiento de la educación.

Estas incidencias son tan significantes que en pruebas externas. Dado el caso de Reino Unido, las escuelas rurales presentan resultados más favorables en comparación con las urbanas (Departamento de Medio Ambiente, Alimentación y Asuntos Rurales [DEFRA, 2020]). Si bien este apartado no intenta hacer comparaciones entre la educación rural frente a la urbana, uno de los imaginarios colectivos que ha tomado fuerza en estos años es que la educación urbana es de mejor calidad que la rural.

Por su parte, en estos casos se denota una construcción ontoepistémica con un significado profundo, de manera que, para el caso del programa de Francia, “La petite école est une chance” pareciera ser un lema que representa una utopía, sin embargo, es en toda su extensión una

construcción ontológica sobre la capacidad de la comunidad y el territorio para visibilizarse y reducir cualquier tipo de diferenciación en cuanto al ser “rural”, no implica barrera ni despropósito, más bien una oportunidad para crecer desde las particularidades y características propias.

También representa una construcción epistemológica toda vez que, desde el sentido de la planificación, la cooperación, el trabajo en equipo, la inclusión parental y comunitaria, le apuestan al conocimiento mismo, a la identidad de la educación rural que propende a resultados favorables y al desarrollo local. Caso representativo el de Reino Unido, en el que las escuelas rurales presentan altos índices de desempeño en pruebas externas.

Contexto rural asiático. Para este contexto se pone en relación a China como uno de los países con niveles de desarrollo amplio en comparación con otras naciones, sin embargo, a pesar de tal realidad, según Yuanzhi Guo y Xuhong Li (2024), existen prominentes desigualdades en el marco de la educación rural, de manera que, la educación urbana tiene mayores oportunidades frente al uso de la tecnología u otro tipo de recursos para afianzar la educación. Cabe señalar que, dentro de las alternativas estratégicas que han promovido organismos gubernamentales locales, está el de la reforma del sistema hukou y la estrategia regional de desarrollo coordinado, permitiendo que sus resultados disminuyan progresivamente las brechas existentes entre el desarrollo escolar urbano en comparación con el rural.

Un aspecto que llama la atención de acuerdo a lo especificado por los autores, es el relacionado con la desigualdad educativa, por cuanto, se señalan las oportunidades educativas dentro de las cuales, las escuelas rurales no se les garantiza el mismo derecho, incidiendo que los desempeños académicos se inclinan a favor de las escuelas urbanas, así como los procesos de cualificación docente. En concordancia, desde un punto de vista ontoepistémico, China aún se encuentra en un proceso de transformación educativa rural dada sus limitaciones estructurales para garantizar la calidad educativa independientemente del contexto sea rural o urbano.

Es decir, desde lo ontológico existe la necesidad de redefinir las condiciones formativas que garanticen la igualdad tanto del profesorado como la del educando, así como el acceso a las distintas herramientas que garanticen la calidad educativa de manera homogénea, de modo que, pareciera que la calidad educativa estuviese predispuesta para las escuelas rurales. De esta forma,

también resuena en fundamentos epistemológicos toda vez que, el conocimiento puede estar fragmentados o limitados por las condiciones instrumentales en las que los estudiantes de las escuelas rurales acceden o no.

Contexto rural Latinoamericano y del Caribe. En Latinoamérica y el Caribe muchos países se encuentran en subdesarrollados y la educación rural evidencia tales señalamientos desde las necesidades en materia de desarrollo local. Prueba de ello se evidencia en el informe realizado por la ONG Entreculturas (2024), en el que se especifica la insuficiencia de capacidad docente instalada para atender la educación en estos contextos, sin estimar (por escasos de informes investigativos) si los establecidos están preparados para enseñar en estos escenarios complejos dadas sus sinergias en materia ambiental, económica, cultural, étnica, entre otras.

Del mismo modo, se estima que uno de cada cinco niños y niñas reciben educación preescolarizada y sólo el 11% de niñas en zonas rurales finaliza la educación secundaria. Este mismo informe menciona que estos son obligados por las necesidades económicas a realizar trabajo infantil en el sector agrícola con edades que oscilan entre los cinco y once años; asimismo, el espectro problematizador muestra que millones de personas en el contexto rural son analfabetas dentro de las cuales la mujer engrosa tales cifras. Asimismo, aunque estamos a la vanguardia de las tecnologías en la actualidad, no es un secreto que estas comunidades tampoco presentan acceso a internet. Solo una pequeña parte presenta conexión precaria.

En Latinoamérica y el Caribe, existen retos y desafíos importantes en relación con la educación rural, principalmente porque es un contexto que, en su mayoría, prevalecen índices elevados de pobreza. Prueba de ello, según Galván Mora (2020) se evidencia en que las familias priorizan la obtención del alimento por encima de la educación. Es decir, los niños y niñas de las comunidades rurales están condicionados a optar por un trabajo que por ir a la escuela. Y ello, no es un asunto de gustos ni de actitudes por aprender, sino más bien, de necesidades y situaciones sociales conflictivas de desarrollo local. Una de las principales causas de estos factores problematizadores, señala el mismo autor, se debe a que estas comunidades de territorios rurales enfrentan dificultades en materia de abandono estatal, principalmente por una mirada “urbano-

céntrica” que algunos autores asumen oscurece la escolaridad en estas poblaciones (Santos 2019; Galván Mora 2020).

Si bien, algunos aspectos problematizadores en Latinoamérica y el Caribe se centran en materia de acceso a la educación rural, tecnología, internet, pobreza extrema, degradación de identidades culturales y étnicas. Algunos países han promovido programas para favorecer el desarrollo rural, pero no han sido tan eficaces al momento de articular la escuela, comunidad y el territorio (Canaza-Choque 2022).

Dentro de las miradas epistemológicas que han derivado para responder a las diversas características de los territorios rurales están asociadas de acuerdo con Ramos y Herrera (2023) con el desarrollo local sostenible, en el cual emergen líneas específicas que han sido unificadas como la educación rural, la educación campesina y la educación agropecuaria, donde la investigación educativa se establece como un marco operativo para alcanzar estos propósitos de desarrollo local. No obstante, ante estos aspectos, nacen interrogantes inconclusos sobre ¿cómo el currículo de las escuelas responde a estas demandas de educación rural, campesina y agropecuaria? ¿El profesorado presenta la formación adecuada para responder desde lo meso y microcurrirrar? Es decir, ¿Qué proyectos de investigación articulan la escuela, la comunidad y el territorio? ¿Las metodologías de enseñanza y aprendizaje que emplean son acordes a estas necesidades y propósitos teleológicos?

Por su parte, según Diaz-Barriga (2021) México le ha ido apostando progresivamente a las escuelas normales para incidir en estos territorios para formar docentes que asuman este tipo de conocimientos y los apliquen en sus prácticas pedagógicas. Respondiendo a la demanda de profesores que tienen una alta insuficiencia en estos contextos ya sea por escasos o precisiones en la enseñanza. Esto no quiere decir que antes no se haya promovido programas para afianzar la enseñanza en estos territorios (replica el autor). De hecho, las escuelas normales han liderado programas de formación en el siglo pasado desde la década de los 40 hasta la actualidad pero que dado los intereses políticos estatales se pierden desde las administraciones que subyacen por mandatos.

Fe y Alegría ha sido una organización que con alianzas nacionales han ido contribuyendo progresivamente al desarrollo de estos territorios. En ese sentido, Guatemala, Perú, Ecuador países latinoamericanos que se han acogido a estas alianzas internacionales desarrollan acompañamiento psicológico a estudiantes, promueven prácticas pedagógicas con enfoque inclusivo de género, así como el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y construcción ciudadana, así como la promoción de la identidad cultural, educación para la sexualidad, especialización al profesorado entre otros aspectos de gran impacto (ONG Entreculturas 2024).

Estos resultados documentales en Latinoamérica y El Caribe, señalan una evidente precariedad y en particular, una desigualdad social que incide en la calidad de la educación, la cual no sólo se ve influenciada por aspectos socioeconómicos sino también por el abandono estatal en estas comunidades desde programas que se mantengan. En concordancia, los fundamentos ontológicos inherentes en esta realidad giran en torno al sentido de supervivencia del día a día, en el que obtener alimento para mañana se sobrepone a la de estudiar. Es decir, la educación rural no se presenta como un derecho universal para estos niños, niñas y adolescentes, sino como un propósito difícil de alcanzar por las necesidades socioeconómicas.

La escasez de estudiantes y de docentes pone en evidencia la perspectiva epistemológica distante de generar cambios y transformación. La noción de conocimiento es difusa y sin identidad propia. Aunque existan características y particularidades propias respecto a los territorios rurales, si el profesorado no atiende una formación continua con afinidad a la educación rural, asumirá un rol tradicional, externo y ajeno a las necesidades de las comunidades.

Contexto rural colombiano. El contexto rural colombiano al igual que el de muchos países latinoamericanos es similar por aspectos geográficos, accesibilidad, pobreza, problemáticas de género, analfabetismo, infraestructura tecnológica, entre otras. Sin embargo, sobresale dentro de todos estos factores el conflicto armado. Y no es un secreto que, todos estos aspectos han sido de gran interés en la comunidad científica y académica (Pulgarín et al. 2024). Sin embargo, en este apartado no se señalarán tales eventos, en su lugar, cómo algunos referentes curriculares vigentes se han ido adaptando para responder a las necesidades del territorio rural dentro de las cuales se relacionan las metodologías activas, la escuela nueva y las modalidades multigrado entre otras.

Las metodologías activas en la educación rural se han ido afianzando en respuesta a las necesidades emergentes del contexto, en la cual el estudiante asume un rol activo en la adquisición de habilidades, competencias y destrezas. Dentro de ellas, se pueden concebir los proyectos productivos, el uso de las huertas escolares, y el aprovechamiento de recursos propios de las comunidades para mediar en la enseñanza. A esto se ha sumado la participación de las familias, así como actores clave. Todo esto bajo el marco de la investigación educativa (López-Gutiérrez et al. 2022).

Estas metodologías activas han ido alineándose con la Escuela Nueva, cuyo referente en Colombia, ha sido promovido para atender con precisión las particularidades de la educación rural, así como sus necesidades, en procura de mejorar la accesibilidad y garantizar que los niños, niñas y adolescentes vayan a la escuela, asumiendo incluso la integración de diversos grados y edades en uno solo llamada aula multigrado, la cual es dirigida por un docente.

Menciona Cardona (2022) que el modelo Escuela Nueva en el país señala al docente como un elemento importante, por cuanto es a través de este que se genera la intercomunicación entre la escuela y las comunidades en un discurso integrador que trata de responder los retos a nivel curricular, porque no se piensa en sólo enseñar áreas sino en transformar contextos. Lo que le daría un fundamento tanto ontológico como epistemológico.

Desde lo ontológico, el docente tiende comprender las necesidades de las comunidades desde lo más profundo, asume proceso de observación participante, su mediación como docente tiende a ser más cercana, más comunitaria, más situada al contexto. Reconoce que “No hay docencia sin discencia” (Freire, 1998); el estudiante ve una posibilidad, un apoyo en la escuela, un lugar donde crecer y formarse desde y para la transformación de su comunidad; las familias adquieren un compromiso más social y comunitario. Ven en la escuela una oportunidad y asumen un rol protagónico para generar cambios. Es decir, reconocen que el propósito es integrador, que la escuela se mueve con la comunidad y viceversa.

Desde lo epistemológico, se generan saberes y tejen redes de conocimiento para responder a las necesidades del contexto. Los métodos de enseñanza se adaptan a las capacidades de la comunidad. El saber experiencial comunitario toma fuerza y asume el compromiso de educar

desde la mediación docente. El docente desde lo microcurricular consciente la inclusión parental; la comunidad acepta que ellos también pueden aportar al conocimiento.

Todos estos fundamentos reflexivos ontoepistémicos, siguen forjándose, y su proceso de construcción ha resultado en retos y desafíos para las comunidades, el docente, y en efecto la escuela. Las políticas públicas o la participación estatal, aunque promueven programas para mejorar las condiciones educativas en estos territorios, lo hacen desde afuera hacia adentro, y no desde adentro hacia afuera. Es decir, involucran personal externo que desconoce la complejidad de estos escenarios. Llegan con un panorama y propósitos claros, pero se enfrentan a una realidad poco esperada. Familias analfabetas, pobreza extrema, madres cabeza de hogar; conflicto armado, degradación de la cultura, escuelas abandonadas por el estado, poca accesibilidad tecnológica entre otros factores, tradicionalismo en la enseñanza.

Estas sinergias influyen en la educación rural, ralentizan la formación integral y contribuyen a la deserción escolar, unión libre entre adolescentes que aún no cumplen la mayoría de edad; engrosamiento a las filas de los grupos subversivos; migración a contextos urbanos; pérdida de prácticas ancestrales étnicas, y el docente bajo la incidencia de estos aspectos, adopta una postura pasiva, poco reflexiva y crítica por una resignada al cambio y la emancipación.

Como puede verse, los retos y desafíos son prominentes, y las posibles soluciones a todas estas eventualidades pueden implicar diversas dependencias desde lo político, social, cultural, tecnológico, entre otros, pero que, al converger en los escenarios educativos, el docente, y los educandos asumen la preocupación y predisposición para aportar a las posibles soluciones desde las herramientas que tienen a su alcance: la educación.

La Escuela Nueva ha sido un respiro para las comunidades, por cuanto permiten que más estudiantes accedan a la educación, al integrar métodos como el multigrado. Sin embargo, esta modalidad suele ser compleja toda vez que el docente debe desde el microcurrículo adaptar sus planeaciones de tal manera que responda a cada una de los grados que están articulados al aula. Si bien esta modalidad no es nueva, ni se está piloteando sólo en Colombia, lo cierto es que en Europa ya se ha promovido, así como algunos países latinoamericanos como México, Cuba, y Venezuela (Rodríguez y Smith 2020).

Es allí cuando, una mirada desde la complejidad y la transdisciplinariedad puede representar una oportunidad para estas comunidades, de manera que, si bien no se trata de solucionar las distintas eventualidades que suscita el territorio rural, es indispensable que el docente tenga una visión holística de las sinergias que identifican su contexto inmediato, esa interconexión entre los factores representativos sociales y culturales, así como económicos y políticos donde el trasegar del docente si estima todos estos elementos, la fragmentación del conocimiento es impensable.

Por tanto, Edgar Morin (2002) y Nicolescu, exponentes del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad en su orden, emergen como enfoques alternativos, contextualizados para darle mayor precisión a la integración curricular en consonancia con las anteriores sinergias de tal forma que se pueda articular bajo el marco de estos enfoques la escuela, la comunidad y el territorio rural.

Desde el Pensamiento Complejo de Morin (2002), se puede comprender hacer una mirada reflexiva desde la totalidad de los problemas que emergen del contexto rural, sus significados, y la necesidad de articularlos como saberes y conocimientos interdependientes conducentes a no reducir las disciplinas de manera aislada, contrario a ello, integrarlas desde la comunidad, la ciencia, la investigación, el arte, la cultura, la ciudadanía, el desarrollo sostenible entre otras líneas que pueden converger de manera flexible para promover un desarrollo integral en los estudiantes.

En concordancia, el docente asume un rol más holístico, horizontal y menos lineal del aprendizaje, su mediación pasa a ser integradora, dialógica, comunitaria y participativa en respuesta a la autonomía del estudiante para redirigir su pensamiento y por tanto las posibles formas de confrontar su realidad “No hay docencia sin discencia” (Freire 2004), de manera que, el aprendizaje debe ser contextualizado, colectivo e integrador, distante de los límites tradicionalistas de la enseñanza disciplinar, y próximo a la transdisciplinariedad de Nicolescu (1996) donde las distintas áreas pueden conjugarse para adaptarse y responder a las necesidades de las comunidades del territorio rural.

Por su parte, las metodologías activas no están distantes de estas iniciativas, permiten ver la realidad desde una perspectiva compleja y problematizadora, dentro de lo cual, pueden transitar

estrategias múltiples como el Aprendizaje Basado en Problemas, en Proyectos, las huertas escolares, los patios productivos o proyectos productivos y de emprendimiento, la inclusión parental o comunitaria, entre otras, donde los saberes matemáticos, de lenguaje, ambientales, agrícolas, y socioemocionales, entre otros, emergen desde las necesidades más próximas de las familias, y conciben un proceso adquisitivo del aprendizaje que no se limita al aula sino a la cotidianidad de estos contextos.

Fundamentos metodológicos de praxis pedagógica del profesorado rural

En este proceso de interpretación de los fundamentos metodológicos que caracterizan la praxis pedagógica del profesorado en el contexto rural a la luz de referentes curriculares, se estableció un análisis desde la categorización, estructuración, contrastación y teorización. En su defecto, estas técnicas de análisis cualitativo se emplearon desde la herramienta ATLAS.ti. Recurriendo a la codificación abierta, axial y selectiva propia del método comparativo constante (Strauss y Corbin 2002). En consecuencia, derivaron seis categorías (Deconstrucción de enseñanza en la ruralidad, Actitudes de Cualificación y mejora profesional, Integración de referentes curriculares en la ruralidad, Reconstrucción de la enseñanza rural, Estrategias problematizadoras, y Redes comunitarias), con sus respectivos códigos. Estas configuraron una macrocategoría denominada Praxis pedagógica del profesorado en el contexto rural (ver tablas 1 - 7). Ahora bien, a continuación, se exponen cada una de estas relaciones conceptuales desde sus categorías principales.

Deconstrucción de enseñanza en la ruralidad

En esta categoría se precisaron 24 conceptos desde una codificación axial (ver tabla 1; figura 1; Anexo A-3). En concordancia, se puede constatar que, el profesorado evidencia una desconexión entre los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus aulas de clase, por cuanto, desconocen la importancia de estructurar dentro estas dinámicas educativas los elementos representativos del contexto sociocultural, ambiental, económico, entre otros. Al respecto, estas debilidades toman fuerza en sus prácticas tradicionales más enfocadas al conductismo que a la mediación desde metodologías activas que permitan que el educando conjugue sus saberes previos

(contextualizados) con los distintos saberes que se facultan desde las disciplinas impartidas a nivel microcurricular.

Tabla 1.

Matriz categorial de Deconstrucción de enseñanza en la ruralidad

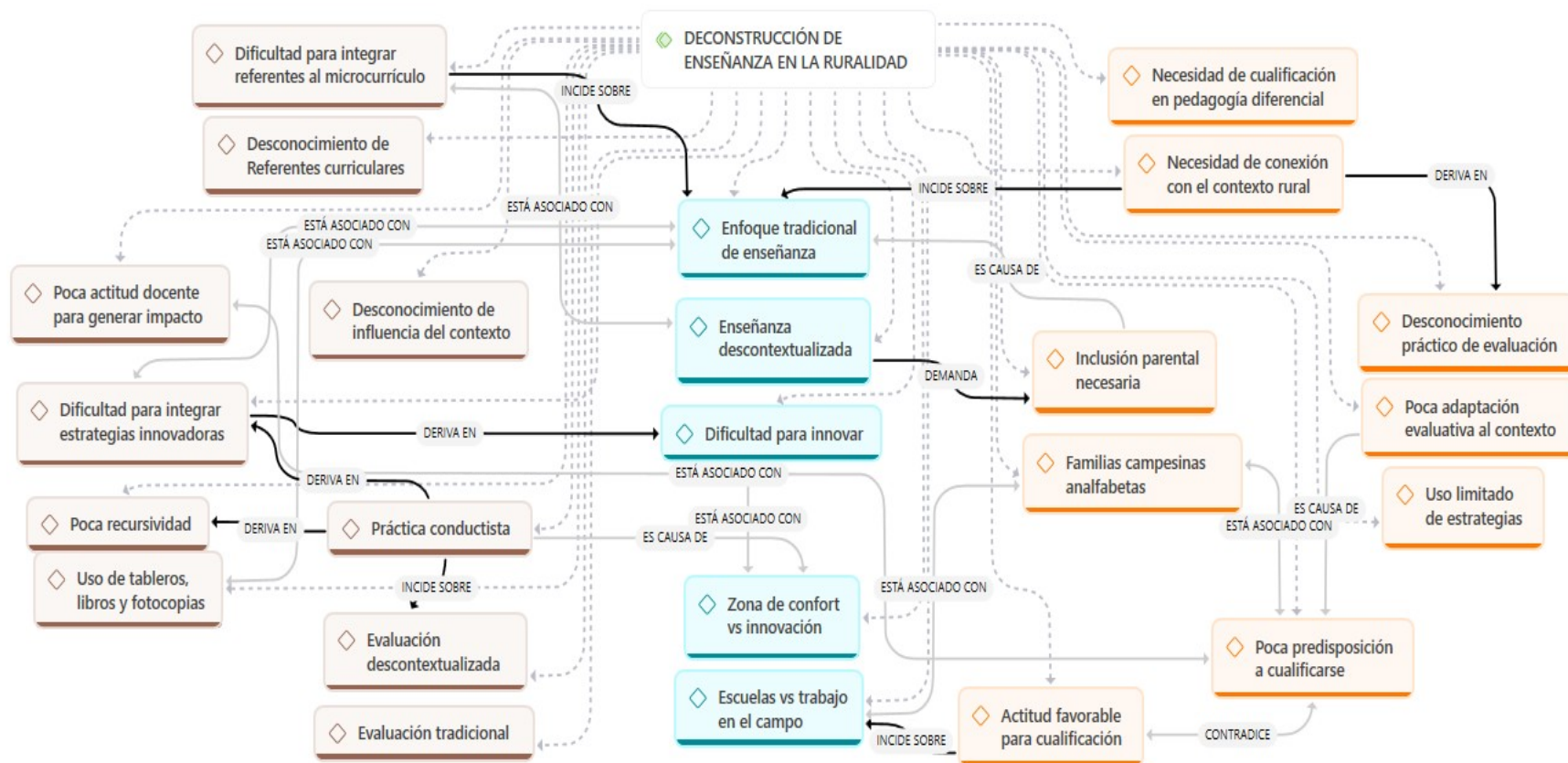
CATEGORÍA		CÓDIGOS O CONCEPTOS
DECONSTRUCCIÓN	DE	1) Inclusión parental necesaria
ENSEÑANZA	EN	2) Actitud favorable para cualificación
RURALIDAD	LA	3) Desconocimiento de influencia del contexto
		4) Desconocimiento de Referentes curriculares
		5) Desconocimiento práctico de evaluación
		6) Dificultad para innovar
		7) Dificultad para integrar estrategias innovadoras
		8) Enfoque tradicional de enseñanza
		9) Dificultad para integrar referentes al microcurrículo
		10) Enseñanza descontextualizada
		11) Escuelas vs trabajo en el campo
		12) Evaluación descontextualizada
		13) Evaluación tradicional
		14) Familias campesinas analfabetas
		15) Necesidad de conexión con el contexto rural
		16) Necesidad de cualificación en pedagogía diferencial
		17) Poca actitud docente para generar impacto
		18) Poca adaptación evaluativa al contexto
		19) Poca predisposición a cualificarse
		20) Poca recursividad
		21) Práctica conductista
		22) Uso limitado de estrategias
		23) Zona de confort vs innovación
		24) Uso de tableros, libros y fotocopias

Nota: elaboración propia

Del mismo modo, estas dificultades evidentes imposibilitan la capacidad de innovar e integrar estrategias novedosas como consecuencia a la resistencia al cambio y al mantenimiento de sus zonas de confort que han derivado en la predominancia del enfoque tradicional de los procesos de enseñanza y aprendizaje donde se recurre ocasionalmente al uso del tablero, libros, copias, entre otros elementos que si bien son fundamentales en el quehacer docente, si se recae en su uso

reiterado desestimando otras posibilidades metodológicas y didácticas asociadas al contexto, puede entorpecer el desarrollo adquisitivo de habilidades y competencias en los educandos.

Figura 1.
Red semántica sobre Deconstrucción de enseñanza en la ruralidad



Nota: elaboración propia.

En síntesis, estos aspectos son relevantes si se considera que, la escuela y el trabajo tienen una íntima relación con la deserción escolar, de modo que, desde la percepción del profesorado, los estudiantes tienden a dejar a un lado sus estudios, sin concluir la primaria, o el bachillerato con el fin de generar ingresos a sus familias y adquirir desde edades tempranas una responsabilidad económica y productiva. Por ello, desde la voz de los informantes existe prevalencia en analfabetismo en estas familias. Visto desde esa perspectiva, es determinante que el profesorado incorpore dentro de sus planeaciones mecanismos de participación comunitaria como la inclusión parental, asumiendo saberes locales o contextualizados como producto mediador en el aprendizaje de los educandos.

Actitudes de Cualificación y mejora profesional

Para esta categoría emergieron ocho códigos (*Formación en IAP, Fortalecimiento de competencias disciplinares, Formación en Educación Ambiental, Poca predisposición a cualificarse, Poca actitud docente para generar impacto, Actitud para disminuir barreras de accesibilidad rural, Predisposición para cualificarse en uso de las TIC*). Los cuales relacionan la predisposición que tiene el profesorado para mejorar sus procesos pedagógicos a partir de la articulación de estrategias que sean innovadoras y respondan a la complejidad del entorno rural (ver tabla 2; figura 2; Anexo A-3).

Tabla 2.

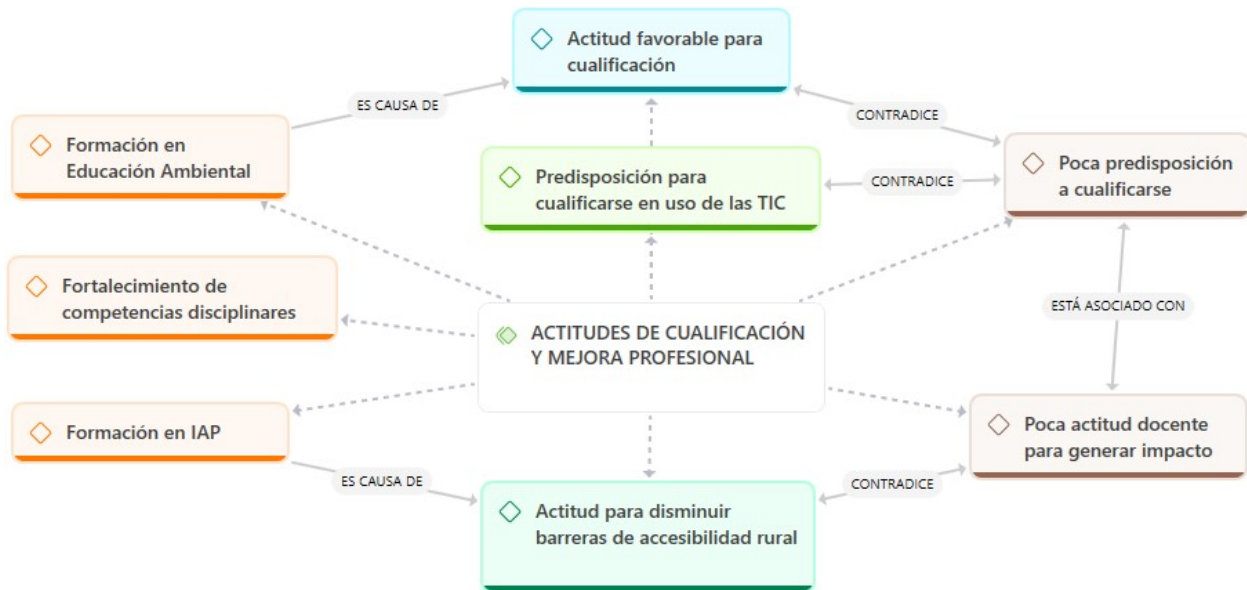
Matriz categorial de Actitudes de cualificación y mejora profesional

CATEGORÍA	CÓDIGOS O CONCEPTOS
ACTITUDES DE CUALIFICACIÓN Y MEJORA PROFESIONAL	Actitud favorable para cualificación Formación en IAP Fortalecimiento de competencias disciplinares Formación en Educación Ambiental Poca predisposición a cualificarse Poca actitud docente para generar impacto Actitud para disminuir barreras de accesibilidad rural Predisposición para cualificarse en uso de las TIC

Nota: elaboración propia

Figura 2

Red semántica sobre Actitudes de cualificación y mejora profesional



Nota: elaboración propia

En concordancia, el uso de la investigación acción participativa es una oportunidad favorable que asume el vínculo directo de actores comunitarios, para la participación y transformación del contexto en relación con las distintas herramientas metodológicas que puede ofrecer la disposición de este tipo investigativo emancipador. Sin embargo, las disonancias impuestas por la escasa predisposición a cualificarse pueden incidir en una actitud desfavorable para generar impacto, toda vez que, esto representa una resistencia evidente al cambio de su proceder en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto rural.

No obstante, también existe una persistencia que contrasta con lo anterior respecto a docentes que muestran una predisposición favorable para fortalecer sus competencias disciplinares así como en educación ambiental como una posibilidad de incorporación de conocimientos a fundamentos curriculares rurales ya sea desde lo mesocurricular en la dinamización de proyectos transversales como los Proyectos Ambientales Escolares (PRAES); del mismo modo, su articulación en el microcurrículo en relación con planeaciones donde se transversalice la protección del entorno y la preservación ecológica desde un compromiso sostenible.

Integración de referentes curriculares en la ruralidad

Para el caso de la categoría de Integración de referentes curriculares en la ruralidad, se asociaron doce códigos específicos a partir de la codificación axial. En consecuencia, se establece la necesidad de adoptar referentes curriculares relacionados con lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el propósito de incorporar algunas de las normativas que interpone de manera obligatoria este órgano rector nacional de educación para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje como el caso de la escuela nueva, los PRAES, proyectos productivos, entre otras articulaciones y preservación de las identidades del territorio (Ver tabla 3; figura 3; Anexo A-3).

No obstante, aunque la integración de referentes curriculares en la ruralidad supone un factor determinante para la mejora de la educación en el territorio, el desconocimiento teórico-práctico de estos señala aspectos problematizadores recurrentes sobre el diseño curricular y su respectiva aplicación en una demanda formativa para afianzar y romper la dificultad de adaptar e integrar saberes disciplinares respecto a las realidades y necesidades del contexto.

Tabla 3

Matriz categorial de Integración de referentes curriculares en la ruralidad

CATEGORÍA	CÓDIGOS O CONCEPTOS
INTEGRACIÓN DE REFERENTES CURRICULARES EN LA RURALIDAD	Adopción de referentes curriculares Desconocimiento de Referentes curriculares Integración de áreas al contexto rural Integración del Plan Nacional de Educación Rural Necesidad de cualificación en pedagogía diferencial Poca predisposición a cualificarse Práctica conductista Proyectos agrícolas sostenibles Proyectos colaborativos comunitarios Sostenibilidad comunitaria Uso de Estándares Básicos por Competencias Uso de lineamientos del MEN

Nota: elaboración propia

Figura 3

Red semántica sobre integración de referentes curriculares en la ruralidad



Nota: elaboración propia

Como se puede interpretar, prevalece una desconexión teórico-práctica en el quehacer del docente rural respecto a referentes curriculares, anteriormente mencionados. A esto se suma la incorporación del Plan Nacional de Educación Rural la cual se sustenta bajo la necesidad de superar las limitaciones, retos y desafíos que emergen en la práctica pedagógica del territorio. En correspondencia, responder a estos retos es incidir sobre las sinergias socioculturales y económicas, así como ambientales propias del contexto y coadyuvar al desarrollo local. Cabe señalar que esta empresa requiere que el profesorado se encuentre cualificado respecto a la diversidad que se expone en estos escenarios.

Así, la pedagogía diferencial permite la adaptación de metodologías pertinentes que respondan a las particularidades del entorno y en efecto a sus comunidades diversas, no obstante, sin la cualificación pertinente que requieren estas demandas educativas contextuales, el profesorado va a seguir incidiendo en prácticas verdaderamente tradicionales y conductistas, donde la transmisión del aprendizaje sigue siendo mecánico, rígido y distante de la participación comunitaria. Contrario a ello, si se establecen alternativas integradoras entre la escuela, el territorio y la comunidad, es garante la incorporación de proyectos agrícolas sostenibles, como posibilidad

transformadora y de desarrollo local comunitario, que impacte sobre las familias y en efecto reproduzca los saberes disciplinares en función de la mediación del docente sobre el educando de manera contextualizada.

Reconstrucción de la enseñanza rural

Para esta categoría reflexiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje que deben articularse en el contexto de la ruralidad, derivaron 35 concepto desde la codificación axial, la cual denota la necesidad de incorporar de manera estratégica algunos lineamientos, enfoque, métodos, estrategias, entre otros aspectos funcionales y procedimentales para garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje más inclusivos, participativos, comunitarios contextualizados acorde a las necesidades del territorio (ver tabla 4; figura 4; Anexo A-3).

Tabla 4

Matriz categorial de Reconstrucción de la enseñanza en el contexto rural

CATEGORÍA	CÓDIGOS O CONCEPTOS
RECONSTRUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO RURAL	Adopción de referentes curriculares Alianzas comunitarias Alianzas con organizaciones externas Aprendizaje Basado en Problemas Aprendizaje Basado en Proyecto Aprendizaje colaborativo Aprendizaje contextualizado Aprovechamiento de recursos del contexto Comunidades de aprendizaje Cualificación en uso de estrategias inclusivas Enseñanza contextualizada Estrategias artísticas Evaluación contextualizada Evaluación cualitativa Flexibilidad en la enseñanza Formación en IAP Inclusión de actores clave Integración comunidad escolar Integración del Plan Nacional de Educación Rural La comunidad como recurso indispensable Metodologías activas

Tabla 4 (cont.).

<i>CATEGORÍA</i>	<i>CÓDIGOS O CONCEPTOS</i>
RECONSTRUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO RURAL	Participación comunitaria Predisposición para cualificarse en uso de las TIC Promoción de identidad cultural Proyectos agrícolas sostenibles Proyectos colaborativos comunitarios Seguimiento personalizado Sostenibilidad comunitaria Trabajo en equipo Uso de Estándares Básicos por Competencias Uso de ferias educativas Uso de huertas escolares Uso de las TIC Uso de lineamientos del MEN Uso de rúbricas contextualizadas

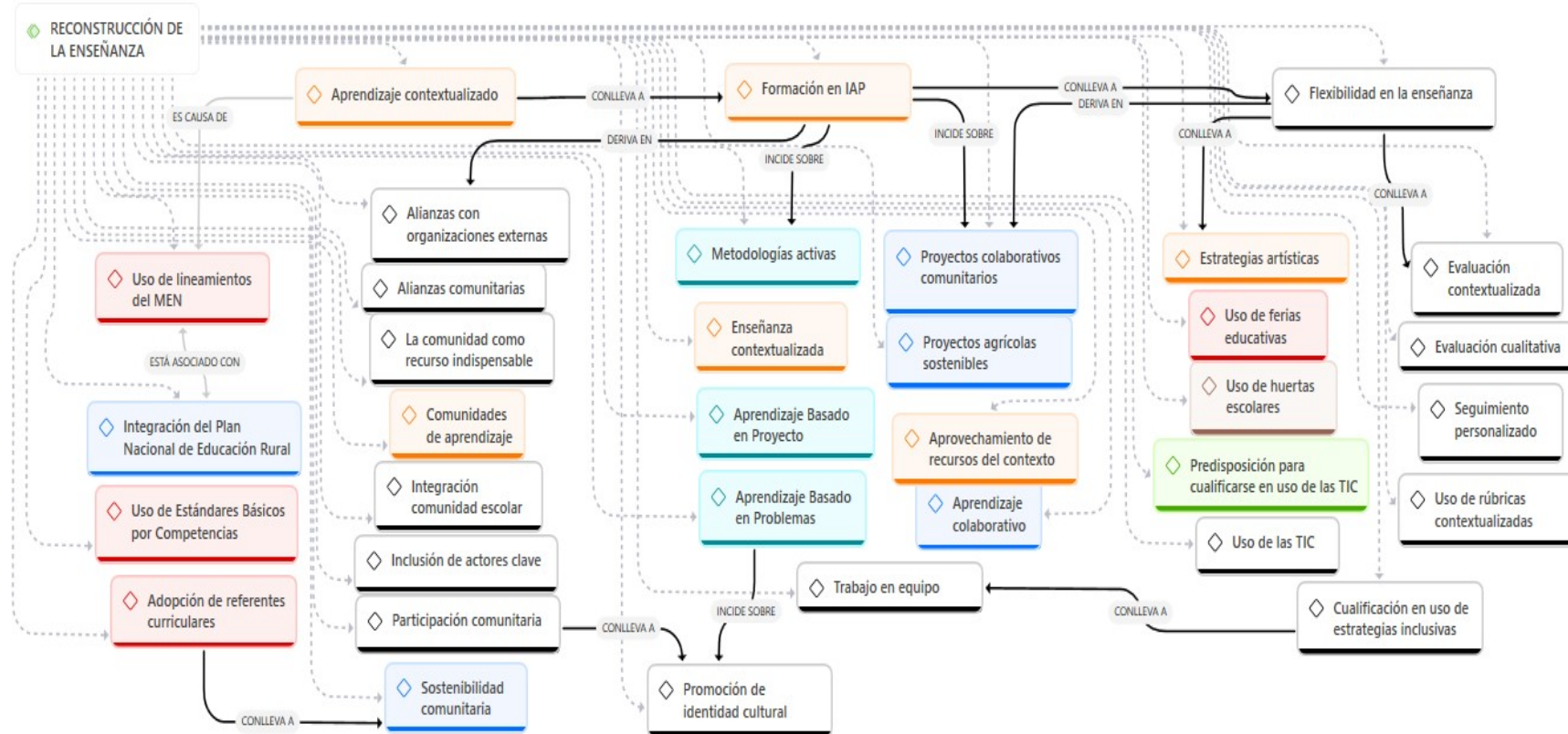
Nota: elaboración propia

El proceso de reconstrucción demanda una adopción e integración de lineamientos curriculares expuestos por el Ministerio de Educación Nacional, toda vez que en ellos se fundamentan procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con las particularidades del contexto rural. Es decir, su incorporación debe asumir la adaptación de contenidos acorde a la realidad de los educandos, demandando flexibilidad y el uso de estrategias innovadoras.

Otro aspecto relevante que sugiere la apuesta reconstructiva, tiene que ver con las alianzas comunitarias, así como de la escuela y actores clave del contexto, la familia, productores locales, así como las posibilidades de sujetos que tengan conocimientos necesarios para potenciar las bondades del territorio. Esto con el fin de que el aprendizaje como producto esté más asociado con la cotidianidad de los implicados en función de la experiencia y las interacciones sociales.

Visto de ese modo, los informantes clave señalan que el aprendizaje basado en proyectos y en problemas se contemplan como posibilidades metodológicas que favorecen tal articulación toda vez que responden a la resolución tanto de problemáticas reales como e hipotéticas, considerando el aprendizaje colaborativo como una estrategia importante para las dinámicas de trabajo por cada uno de los integrantes que logren articularse.

Figura 4
Red semántica de Reconstrucción de la enseñanza en el contexto rural



Nota: elaboración propia

Otra de las estrategias que se ajustan al proceso de reconstrucción, tiene que ver con los proyectos agrícolas, así como los proyectos productivos y las huertas escolares, cuyos productos no sólo permiten la articulación entre la escuela, familia y territorio, sino que también bajo una perspectiva sostenible conducen al desarrollo local. La escuela por su parte, puede facilitar escenarios como ferias educativas bajo líneas específicas rurales como la identidad cultural, emprendimiento ambiental, agricultura, granjas sostenibles, entre otras, donde se expongan estas iniciativas y su impacto a nivel comunitario, escolar y científico.

Cabe especificar que, la cualificación docente sigue reluciendo dentro de los conceptos que más transitan en la formación de las categorías, de modo que, la mirada integradora entre las sinergias que acomplejan el contexto rural conlleva a que el profesorado deba estar calificado para generar aportes favorables en torno a las necesidades emergentes. Por supuesto, ello, prioriza el uso de tecnologías, la formación en la investigación acción desde la variante participativa donde las comunidades se empoderan hacia la emancipación y transformación del contexto, asimismo a la generación de espacios inclusivos.

Estrategias problematizadoras

Por su parte, desde la categoría de estrategias problematizadoras derivaron códigos o conceptos que también se compartieron en redes semánticas anteriores como “Proyectos colaborativos comunitarios”, “Uso de huertas escolares”, “Aprendizaje colaborativo”, “Aprendizaje contextualizado”, “Enseñanza contextualizada”, “Sostenibilidad comunitaria”, “Metodologías activas”, “Aprendizaje al aire libre”, “Comunidades de aprendizaje”, y “Aprendizaje Basado en Proyecto.” (Ver tabla 5; figura 5; anexo A-3).

Al respecto, estas estrategias representan una alta oportunidad para generar impacto favorable en la educación rural, de manera que, su valor está asociado en las respuestas generadas a las necesidades emergentes del contexto rural, las cuales son desatendidas desde la simplicidad, fragmentación y desarticulación de los métodos tradicionales y expositivos que dominan el quehacer del profesorado. En su defecto, las metodologías activas permiten la interconexión y contribuyen a una mirada más holística de los procesos de enseñanza y aprendizaje en correspondencia con el contexto.

Visto desde esa perspectiva, los proyectos comunitarios, el aprendizaje colaborativo, las huertas escolares, el aprendizaje basado en proyectos, entre otros, al materializar una enseñanza contextualizada no sólo permiten la interacción entre los estudiantes y el docente, sino que también involucra a otros actores, lo que deriva en la construcción de tejido social comunitario rural de manera sostenible para resolver los problemas locales y contribuyendo al fomento de capacidades y recursos en pro del bienestar común y colectivo de manera continua.

Si se pretende dada la justificación anterior ejemplificar de manera tangible estos alcances, es pertinente asociar las huertas escolares, cuya estrategia permite la articulación de diversos saberes y por ende de diversas disciplinas que convergen por propósitos comunes de formación. Es decir, no se debe percibir como un espacio donde se siembran ciertas hortalizas, sino como lo que realmente es: un laboratorio interdisciplinario de aprendizajes contextualizados con la comunidad y el territorio rural. En ese sentido, las matemáticas, las ciencias, lenguaje, entre otras áreas pueden dialogar para responder desde lo cognitivo en el afianzamiento de habilidades y competencias propias de cada disciplina, y en lo emocional y ambiental, si lo que se pretende es enriquecerse de destrezas que son transversales.

Tabla 5
Matriz categorial de Estrategias problematizadoras

CATEGORÍA	CÓDIGOS O CONCEPTOS
ESTRATEGIAS PROBLEMATIZADORAS	Proyectos colaborativos comunitarios Reutilización de material reciclable Uso de huertas escolares Aprendizaje colaborativo Aprendizaje contextualizado Enseñanza contextualizada Sostenibilidad comunitaria Metodologías activas Aprendizaje al aire libre Comunidades de aprendizaje Aprendizaje Basado en Proyecto Aprendizaje Basado en Problemas Proyectos agrícolas sostenibles Aprovechamiento de recursos del contexto

Fuente: elaboración propia.

incidencia en el territorio. Si bien, aunque se muestra desde las percepciones de los participantes la prevalencia de familias campesinas analfabetas, es decir, que no saben leer y escribir, su conocimiento experiencial con afinidad al contexto, representan oportunidades clave para la construcción de posibles comunidades de aprendizaje.

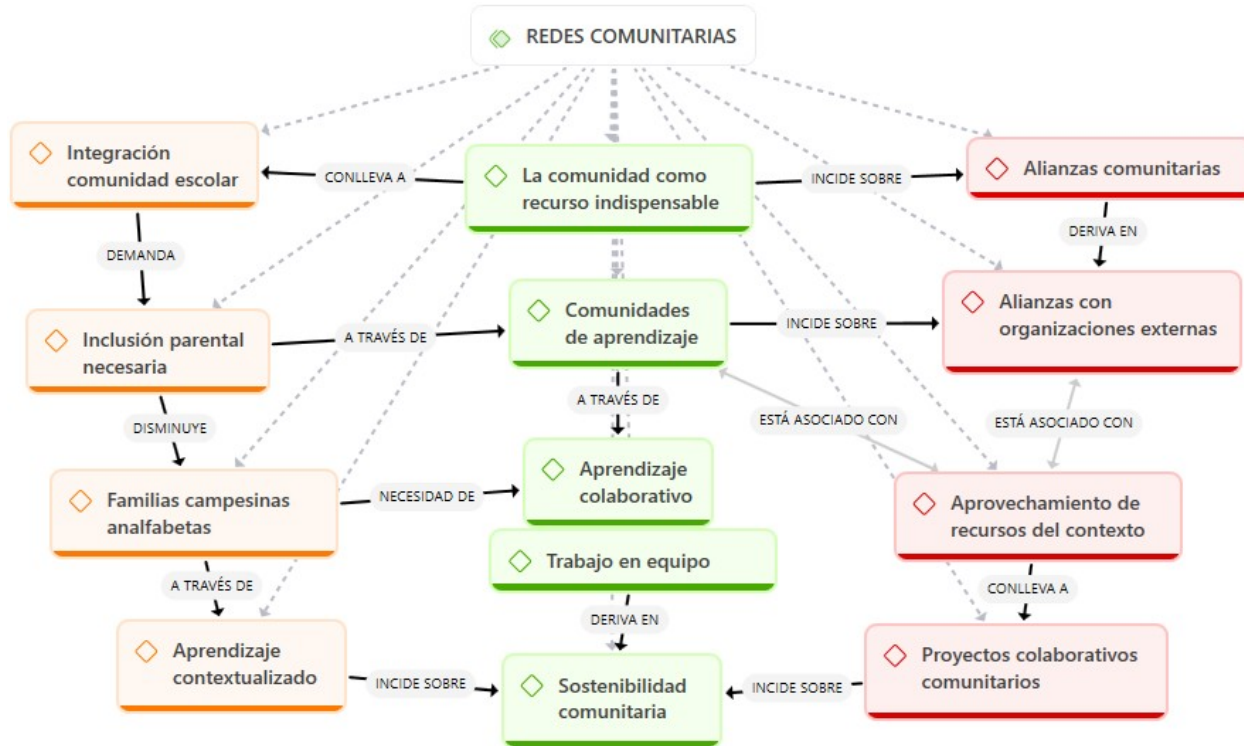
Desde esa óptica, las redes comunitarias toman lugar e importancia desde el aprendizaje contextualizado, donde la experiencia de las familias sobre el reconocimiento de su contexto frente a aquellas que tienen un conocimiento académico, se fortalece desde el diálogo y las comunidades de aprendizaje, reconstruyéndose el conocimiento y compartiéndose de manera colectiva en pro del tejido social, escolar y comunitario. Esta integración es neurálgica para que se afiancen proceso de enseñanza y aprendizaje independientemente de los niveles de alfabetización que presenten las familias, y lo más importante aún es el autorreconocimiento como elementos clave en el desarrollo local, así como la visibilización de la escuela, toda vez que, las familias en los contextos pueden ser subvalorados y desaprovechados por los modelos tradicionalistas donde el profesorado es quien tiene la razón y sobrepone sus conocimientos descontextualizados.

Tabla 6
Matriz categorial de Redes comunitarias.

CATEGORÍA	CÓDIGOS O CONCEPTOS
REDES COMUNITARIAS	Trabajo en equipo Comunidades de aprendizaje Familias campesinas analfabetas Aprendizaje colaborativo Aprovechamiento de recursos del contexto Sostenibilidad comunitaria Aprendizaje contextualizado Alianzas comunitarias Alianzas con organizaciones externas Inclusión parental necesaria Integración comunidad escolar Proyectos colaborativos comunitarios La comunidad como recurso indispensable

Fuente: elaboración propia.

Figura 6
Red semántica de Redes comunitarias



Nota: fuente: elaboración propia

Aproximación teórica: Praxis pedagógica del profesorado en el contexto rural

Ahora bien, el producto de la conjugación de las categorías derivadas en el proceso de codificación axial (“Deconstrucción de enseñanza en la ruralidad”, “Actitudes de cualificación y mejora profesional”, “Estrategias problematizadoras”, “Integración de referentes curriculares en la ruralidad”, “Reconstrucción de la enseñanza rural” y “Redes comunitarias”) y agrupadas bajo una codificación selectiva, establece una *Praxis pedagógica del profesorado en el contexto rural*, tendiente a consolidar procesos educativos acordes con las necesidades que se interpolan en el territorio, donde el maestro requiere identificar cuál es su rol como educador, más allá de impartir una enseñanza que se preocupa sólo en desarrollar contenidos muchas veces ajenos a la realidad de los educandos en su cotidianidad. Ello, por supuesto, demanda que el profesorado se mantenga en constante cualificación sobre los referentes actuales rurales y en efecto, garantizar un aprendizaje más contextualizado, inclusivo, dinámico y menos fragmentado (ver tabla 7; figura 7; anexo A-3)

Tabla 7

Relación de categorías frente a macrocategoría.

MACROCATEGORÍA	CATEGORÍAS
Praxis pedagógica del profesorado en el contexto rural	1) Deconstrucción de enseñanza en la ruralidad 2) Actitudes de cualificación y mejora profesional, 3) Estrategias problematizadoras 4) Integración de referentes curriculares en la ruralidad, 5) Reconstrucción de la enseñanza rural 6) Redes comunitarias

Nota: elaboración propia.

Figura 7

Red semántica de Redes comunitarias



Nota: elaboración propia.

Contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, demanda una mirada reflexiva sobre aspectos teórico-prácticos de la educación rural. Tener una visión más holística de la realidad en la que se halla inmersa la escuela. Su rol como mediador y facilitador al desarrollo local comunitario debe encaminarse a la transformación y la emancipación, donde permita que la comunidad se auto perciba como un factor relevante en la resolución de las distintas problemáticas emergentes, para lo cual, la enseñanza tradicional está distante de alcanzar estos propósitos.

Es así como la mirada a una enseñanza y aprendizaje más contextualizado y situado conduce a que el docente promueva estrategias que puedan levantar la mirada al diálogo entre los distintos actores representativos del territorio. Estrategias problematizadoras como el Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problema, las huertas escolares, los proyectos productivos, entre otros, se articulan desde un marco inclusivo para empoderar a las familias, garantizando escenarios más propicios en la formación integral de los estudiantes, en el perfeccionamiento del quehacer del docente, y en el reconocimiento parental en la consecución de metas individuales y colectivas.

Sinergias subyacentes del contexto rural bajo la praxis del profesorado

Uno de los aspectos trascendentes del Método Comparativo Constante es el proceso de saturación teórica, en el que la generación de la teoría formal demanda que se apliquen entrevistas y se tengan en cuenta otros informantes para darle mayor solidez (Strauss y Corbin 2002). En concordancia, se aplica una entrevista en profundidad (Ver anexo A-3) a cinco participantes o maestros de las tres instituciones que figuran como escenario de investigación, en cuyo caso los datos también fueron analizados a partir de la herramienta ATLAS.ti 25. (Ver Anexo A-4).

El proceso de codificación abierta, constituyó en la formación de 95 códigos los cuales desde la distribución semántica derivaron desde la codificación axial en cinco categorías, las cuales se muestran a continuación: *Desarticulación del Saber Territorial y Cultural de la Escuela Rural, Disonancia y Fragmentación Epistémica Curricular, Prácticas Pedagógicas Rural Integradoras y Sistémicas, Praxis del Profesorado desvinculada del Saber Rural*, y por último, *Retos y Desafíos en la Praxis del Docente Rural*. Estas a su vez como producto de la codificación selectiva, formaron la macro categoría de *Sinergias entre el Saber Instituido y el Saber Rural: Prácticas Pedagógicas hacia la Complejidad y la Transdisciplinariedad*.

Desarticulación del Saber Territorial y Cultural de la Escuela Rural

Considerando esta categoría, la cual se configura de 25 códigos (ver tabla 8; figura 8), revelan una desarticulación del saber cultural que siendo un tejido indispensable de identidad territorial es ajeno a tales sinergias. De esta forma, el docente muestra desde sus percepciones que la escuela, aunque pertenece a la comunidad rural, la experiencia pedagógica que en ella se desenvuelve desde el desarrollo de contenidos, conocimientos y saberes va en sentido opuesto las necesidades identitarias culturales de las familias representativas de la ruralidad.

Tabla 8.

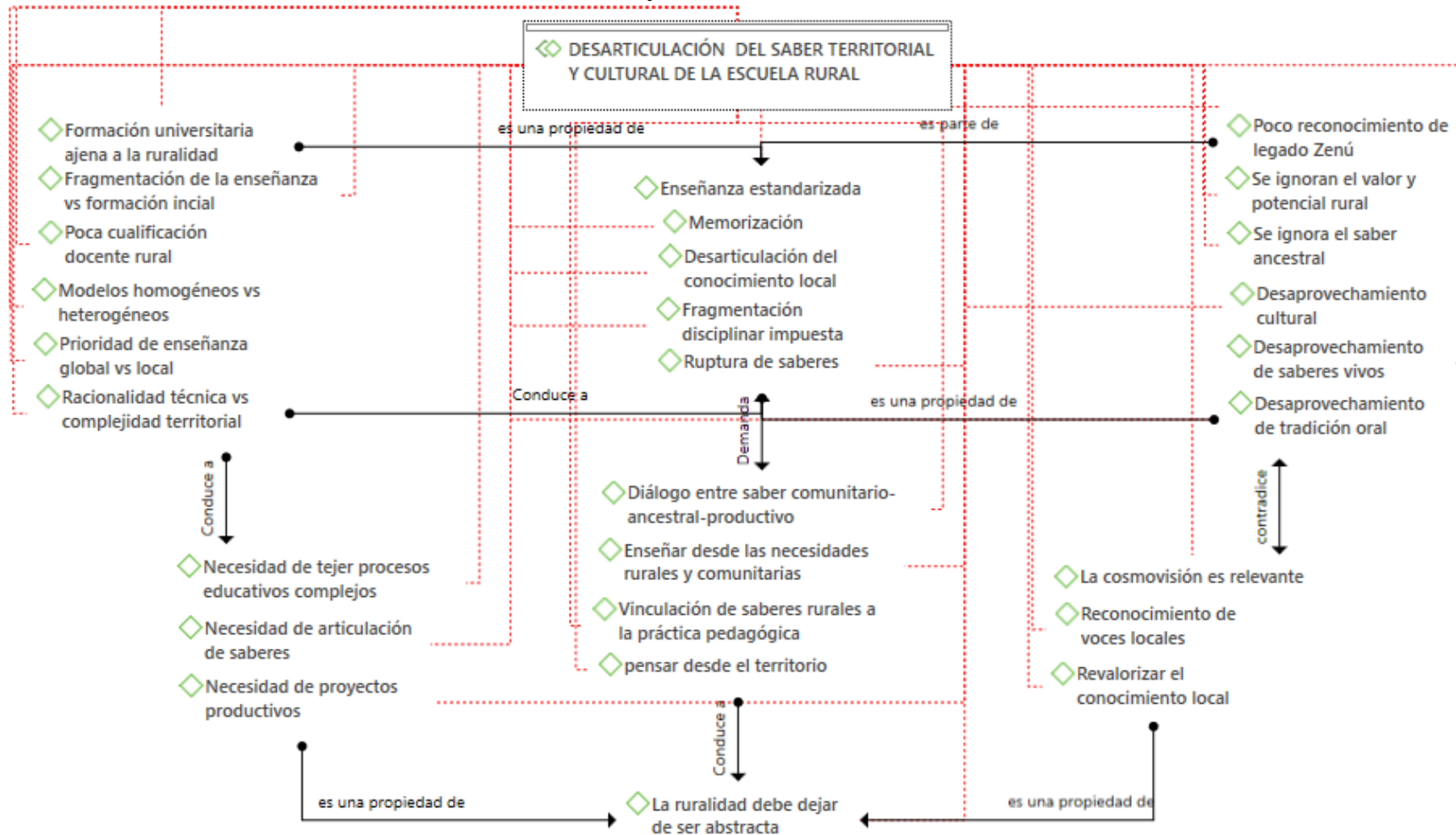
Relación de categoría Desarticulación del Saber Territorial y Cultural de la Escuela Rural

Códigos (codificación abierta)	Categoría (codificación axial)
1) Desaprovechamiento cultural 2) Desaprovechamiento de saberes vivos 3) Desaprovechamiento de tradición oral 4) Desarticulación del conocimiento local 5) Diálogo entre saber comunitario-ancestral-productivo 6) Enseñanza estandarizada 7) Enseñar desde las necesidades rurales y comunitarias 8) Formación universitaria ajena a la ruralidad 9) Fragmentación de la enseñanza vs formación inicial 10) Fragmentación disciplinar impuesta 11) La cosmovisión es relevante 12) La ruralidad debe dejar de ser abstracta 13) Memorización 14) Modelos homogéneos vs heterogéneos 15) Necesidad de articulación de saberes 16) Necesidad de proyectos productivos 17) Necesidad de tejer procesos educativos complejos 18) pensar desde el territorio 19) Poca cualificación docente rural 20) Poco reconocimiento de legado Zenú 21) Prioridad de enseñanza global vs local 22) Racionalidad técnica vs complejidad territorial 23) Reconocimiento de voces locales 24) Ruptura de saberes 25) Revalorizar el conocimiento local 26) Se ignora el saber ancestral 27) Se ignoran el valor y potencial rural 28) Vinculación de saberes rurales a la práctica pedagógica	DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL

Nota: elaboración propia

Figura 8.

Red semántica sobre Desarticulación del Saber Territorial y Cultural de la Escuela Rural



Nota: elaboración propia

La figura anterior también permite revelar que esa distancia entre la escuela y los saberes culturales que deben ser fortalecidos a partir de la misma, tiene que ver con la enseñanza estandarizada que se lleva a cabo en estas. La misma es llevada a cabo por la exigencia curricular y los modelos homogéneos que conducen a que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean lineales, racionales y técnicos, generando como consecuencia una ruptura de saberes por la universalización de conocimientos que no se alinean con las necesidades del contexto rural.

Lo anterior toma mayor significado desde las expresiones expuestas por uno de los docentes al mencionar: *“Preparamos las clases como si enseñáramos en una ciudad, pero aquí se cultiva, se ordeña, se trenza el sombrero... Y eso no entra en el aula”*. La evidente distancia respecto a lo que se enseña en el aula y lo que se vive en la cotidianidad de los estudiantes en su entorno inmediato, es lo que denota la prevalencia de contenidos y conocimientos memorizados sin comprensión de la realidad situada. Es decir, el aprendizaje mecánico y descontextualizado por encima del aprendizaje situado y consonante con las necesidades de las familias y comunidades rurales.

El contexto rural presenta un entramado de saberes vivos como el trenzado de sombreros por caña flecha, el cultivo de plátano, yuca, hortalizas, el campo, el saber ancestral, la tradición oral, entre otros conocimientos simbólicos que desestima al territorio como una potencia de aprendizajes significativos, donde el profesorado confluye que la formación universitaria es ajena a la realidad rural: *“Nunca me enseñaron a convertir el campo en contenido. Vine con un currículo que no sabe mirar el suelo que pisamos”* Estas expresiones hacen evidente la desconexión no sólo de la escuela con la ruralidad, sino también de los entes encargados en formar para la educación y el territorio. Es decir, esto no es un problema local, sino más globalizado. Uno que desestima el saber ancestral, comunitario y productivo, que no valoriza el conocimiento local.

“Aquí la sabiduría viene en voz baja, en manos arrugadas, en el fogón. Si la escuela no la escucha, enseña a negar el territorio” Si la educación no escucha las voces de quienes pretende enseñar y transformar, entonces, ¿cómo podría generar impacto comunitario? Este problema es aún más agudo, si se tiene en cuenta que el docente de estas instituciones educativas rurales no se

cualifican de manera constante, y una de las posibles causas es porque el poco reconocimiento e importancia que se le brinda a estos territorios.

En consonancia, uno de los docentes replica: “Lo que hay aquí se mira como folclor, no como conocimiento. Por eso no entra en la clase”. Esta visión crítica del docente muestra el papel de la escuela frente a la transformación de estos contextos. “La ruralidad debe dejar de ser abstracta” es una connotación con significado profundo, en el que el profesorado deja en claro que las familias y comunidades presentan necesidades reales que deben ser atendidas desde la escuela, del mismo modo, señala aspectos relevantes que pueden ser aprovechados, su cosmogonía y saber ancestral intergeneracional no debe reducirse a la imposición de sistemas foráneos que se imparten desde los currículos.

Disonancia y Fragmentación Epistémica Curricular

Ahora bien, para la categoría de Disonancia y fragmentación Epistémica Curricular, se configuraron 19 códigos. En términos generales se puede percibir ese quiebre notorio entre el currículo de la escuela como horizonte instituido frente a las necesidades y particularidades que caracterizan al territorio (ver tabla 9; figura 9).

Visto de ese modo, la figura anterior pone de manifiesto la existencia de un enfoque curricular cerrado al tránsito epistemológico en el que, aun siendo consciente de las realidades que caracterizan las comunidades rurales donde los procesos de enseñanza y aprendizaje deben estar encaminados a resolver las distintas necesidades emergentes del contexto. Esto se ve reflejado en los planes de estudio ya sea a nivel mesocurricular o microcurricular. Es decir, que los proyectos institucionales sean de aula o transversales no responden a la complejidad del contexto rural. En su defecto, las planeaciones también transitan bajo modelos homogéneos que se preocupan por garantizar saberes o conocimientos que son estandarizados.

Aunque parecieran omisiones técnicas de los encargados en operar el currículo para responder al contexto, lo que realmente aparenta es una dislocación epistemológica que imposibilita el reconocimiento de la diversidad y en efecto de la complejidad característica de la ruralidad y el territorio. “El currículo enseña a leer sin leer el mundo. Nos entregan planes pensados

para estudiantes que nunca han ordeñado una vaca ni visto una caña flecha.” Estas especificaciones expuestas por un docente de los informantes seleccionados, evidencian tal dislocación. Esa ruptura de saberes lo que hace es fracturar el vínculo tan importante que tienen la escuela, la comunidad y el territorio.

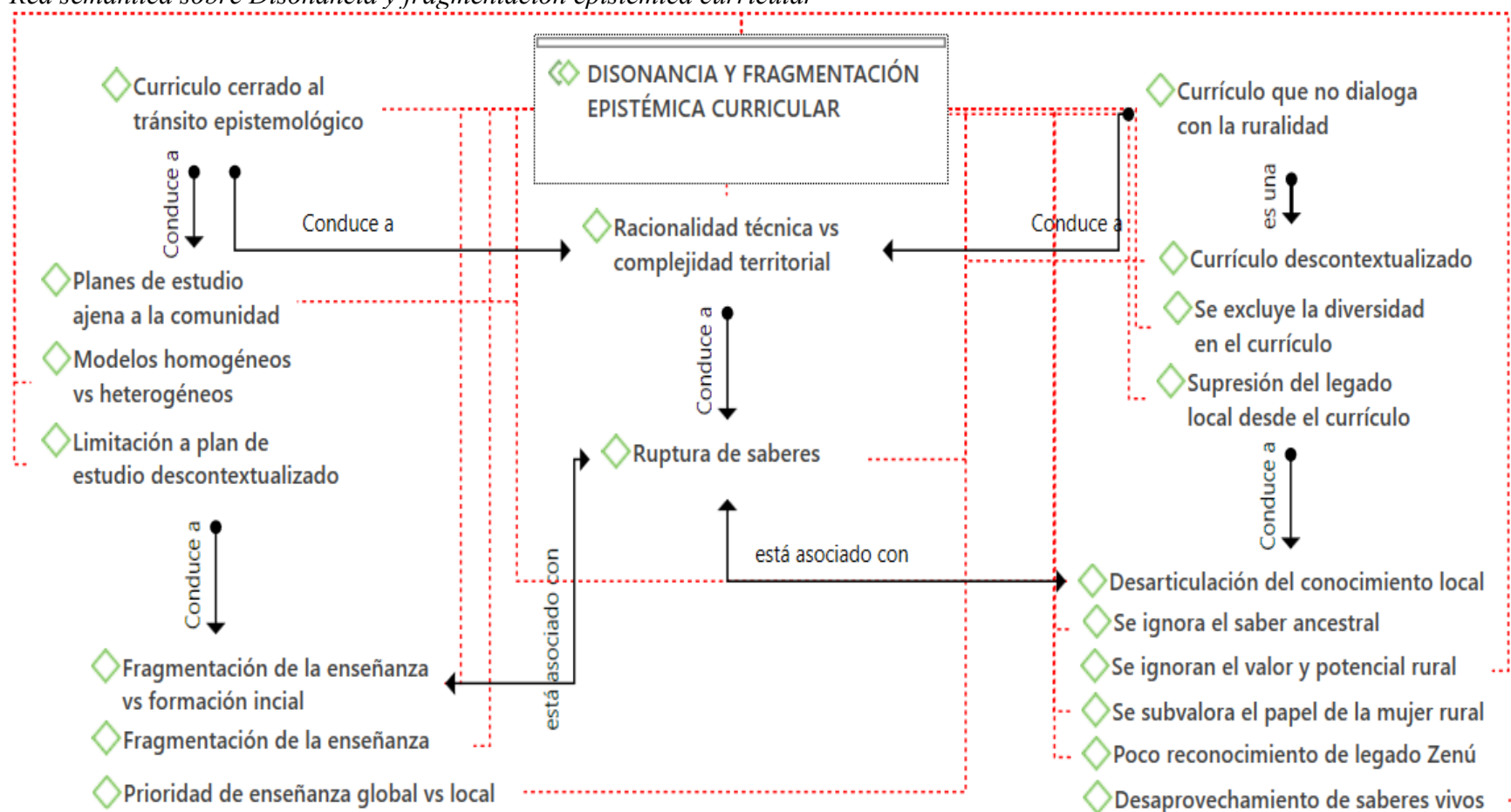
Tabla 9.
Disonancia y fragmentación epistémica curricular

Códigos (codificación abierta)	Categoría (codificación axial)
1) Currículo cerrado al tránsito epistemológico 2) Currículo descontextualizado 3) Currículo que no dialoga con la ruralidad 4) Desaprovechamiento de saberes vivos 5) Desarticulación del conocimiento local 6) Fragmentación de la enseñanza 7) Fragmentación de la enseñanza vs formación inicial 8) Limitación a plan de estudio descontextualizado 9) Modelos homogéneos vs heterogéneos 10) Planes de estudio ajena a la comunidad 11) Poco reconocimiento de legado Zenú 12) Prioridad de enseñanza global vs local 13) Racionalidad técnica vs complejidad territorial 14) Ruptura de saberes 15) Se excluye la diversidad en el currículo 16) Se ignora el saber ancestral 17) Se ignoran el valor y potencial rural 18) Se subvalora el papel de la mujer rural 19) Supresión del legado local desde el currículo	DISONANCIA Y FRAGMENTACIÓN EPISTÉMICA CURRICULAR

Fuente: elaboración propia

Si el currículo no dialoga con la ruralidad, como se plasma en la red semántica, materializa un currículo totalmente descontextualizado, que no tienen en cuenta la diversidad, que suprime el legado cultural, ancestral y cosmogónico relevante de estas comunidades, así como también, priva el reconocimiento del papel de la mujer rural cabeza de hogar. Todos estos aspectos derivan en la formación de un educando que no se autoreconoce desde lo que se imparte en la escuela, asimismo, ofrece la posibilidad de poder transitar hacia un currículo más sensible a las necesidades y particularidades de la ruralidad, con una persepctiva compleja y sistémica más allá de lo decorativo.

Figura 9.
Red semántica sobre Disonancia y fragmentación epistémica curricular



Nota: elaboración propia

Praxis del Profesorado desvinculada del Saber Rural

Las percepciones del profesorado también llevaron a constatar 20 códigos que le dieron forma a la categoría emergente Praxis del profesorado desvinculada del Saber Rural (ver tabla 10; figura 10), donde se evidencia desde los significados conceptuales de estos códigos una tensión entre lo formativo y la práctica pedagógica llevada al aula desde el microcurrículo.

Tabla 10

Relación de categoría Praxis del profesorado desvinculada del Saber Rural

Códigos (codificación abierta)	Categoría (codificación axial)
1) Desafío de autonomía pedagógica 2) Desafío de acompañamiento formativo rural 3) Demanda de Aprendizaje Situado 4) Desconocimiento de Referentes Curriculares 5) Desconocimiento pedagógico contextualizado 6) Enseñanza estandarizada 7) Formación nula transdisciplinar 8) Formación universitaria ajena a la ruralidad 9) Fragmentación de la enseñanza vs formación inicial 10) Fragmentación disciplinar impuesta 11) Necesidad de articulación de saberes 12) Necesidad de enfoque con pensamiento complejo 13) Necesidad de enfoque transdisciplinar 14) Necesidad de proyectos interdisciplinarios 15) Necesidad de tejer procesos educativos complejos 16) Necesidad formativa rural 17) No usar instrumentos estandarizados 18) Poca integración de estrategias contextualizadas 19) Poca cualificación docente rural 20) Revalorizar el conocimiento local	PRAXIS DEL PROFESORADO DESVINCULADA DEL SABER RURAL

Nota: elaboración propia

El saber rural está impregnado de características propias del territorio, representativa de la ancestralidad de los pueblos, aquellos que aún luchan por mantener su cultura, que transitan en la cotidianidad que les ofrece su entorno natural y en el que han permanecido durante largos años. No obstante, cuando la escuela llega a la comunidad su prioridad debe girar en torno a las necesidades que sobre estos emerge. Sin embargo, la connotación del profesorado denota que existe una distancia entre la formación de estos y las particularidades o características de la ruralidad, lo que conlleva a una fragmentación y estandarización de la enseñanza. Aunado a ello, señalan que reciben poca o nula cualificación.

Algunas de sus afirmaciones de estos dan muestra de estas discrepancias:

“Nos enseñaron a dar clases como si todas las escuelas fueran iguales. Jamás nos hablaron del campo, ni del trezado, ni de los ciclos de siembra”.

“Yo sigo las guías que nos mandan. No me enseñaron a adaptar eso a las realidades de aquí, y tampoco hay quien nos oriente”

Estas expresiones dan cuenta de una necesidad en formación rural que derive en aprendizajes situados donde se articulen e incorporen estrategias contextualizadas que permita revalorizar el conocimiento local y en su defecto reduzca el uso de instrumentos estandarizados característicos de la enseñanza tradicional como los tableros, el dictado, talleres regulares basados en la lectura de textos, exposiciones basadas en la memorización, entre otros recursos que si bien siguen vigentes por su necesidad en la mediación de la enseñanza, su uso continuo en este tipo de escenarios puede desfavorecer el aprovechamiento de saberes acorde a la ruralidad.

Todos estos aspectos tanto formativos como pedagógicos en función de la ruralidad y el territorio, suponen desafíos y retos, principalmente si se requiere la necesidad de establecer un enfoque transdisciplinar que responda a las distintas demandas integradoras entre la escuela, la comunidad y el territorio. Así, cuando el docente en su consigna expresa:

“El entorno rural está lleno de posibilidades que el currículo tradicional ignora. Desde la sabiduría vinculada a los ciclos del campo, hasta la organización matriarcal de muchos hogares, hay aprendizajes que trascienden lo académico. La cultura Zenú, por ejemplo, encierra una cosmovisión valiosa que podría ser motor de proyectos pedagógicos potentes. El problema es que no hay políticas que impulsen esta conexión. Pero si lográramos vincular estos saberes a nuestras prácticas docentes, los estudiantes se sentirían reconocidos, y la escuela dejaría de ser una institución lejana y abstracta.” (Docente 1)

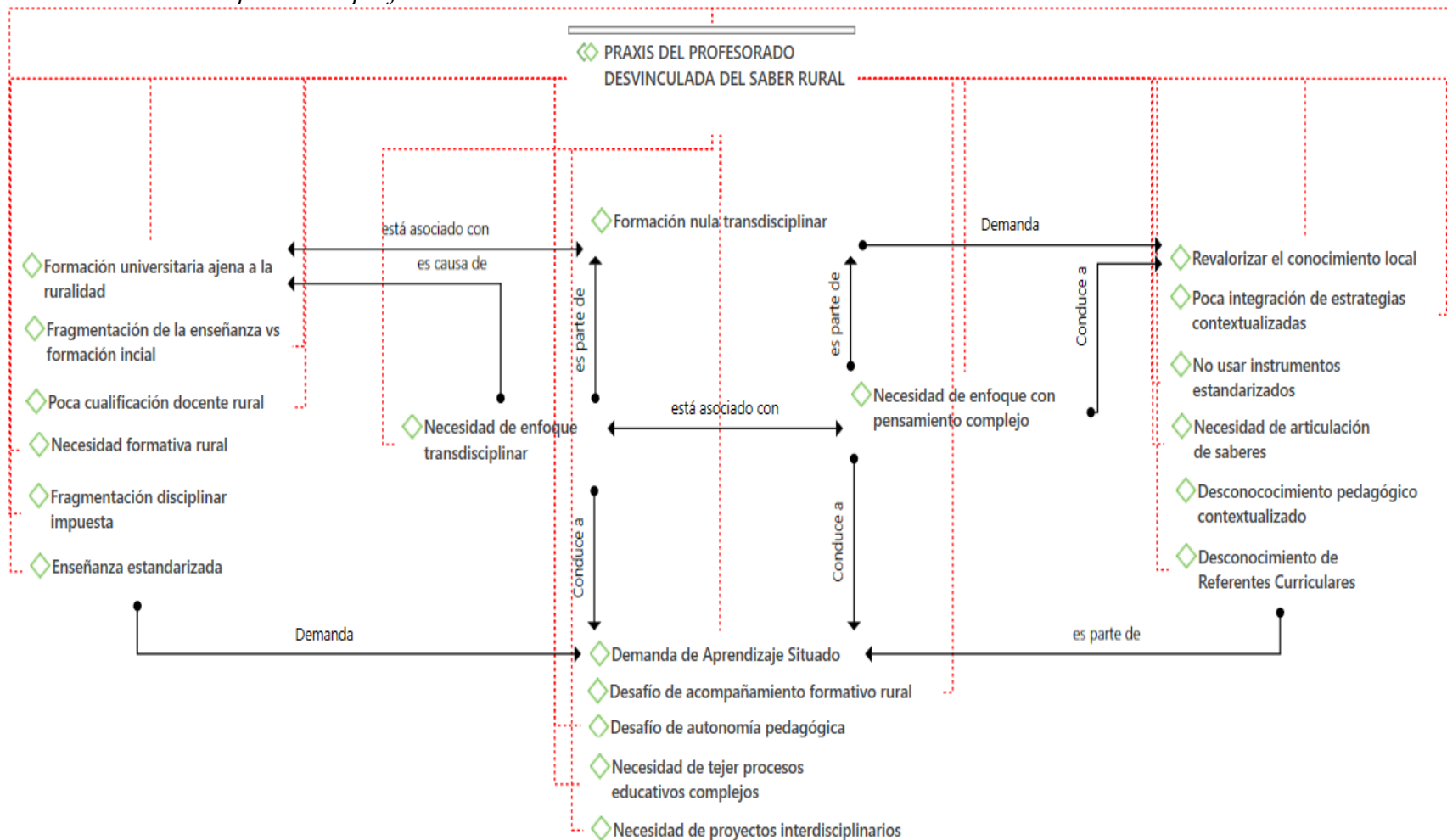
“El territorio es un aula viva. Hay momentos clave en el año, como las cosechas, las fiestas tradicionales, los encuentros familiares— que podrían utilizarse para trabajar proyectos interdisciplinarios. Por ejemplo, a partir del trezado de caña flecha se puede enseñar geometría, arte, historia y economía. Pero más allá de los contenidos, lo que se gana es la reafirmación de una identidad. Si la escuela aprovecha esas oportunidades, logra no solo enseñar, sino también reconstruir tejido social.” (Docente 4)

Deja en evidencia que la praxis del docente aunque se encuentra desvinculada del saber rural, presenta un reconocimiento consciente de sus vacíos pedagógicos y en efecto formativos que

pueden estimar la posibilidad de tejer procesos educativos más complejos que se sumerjan en la realidad de los niños y niñas, del campesino, de la mujer cabeza de familia, de las abuelas y abuelos que tienen un saber ancestral subvalorado, de las economías locales, artesanales, entre otras cosas, del arte y la cultura en sus diversas manifestaciones.

Figura 10

Red semántica sobre praxis del profesorado desvinculada del saber rural.



Nota: elaboración propia

Prácticas Pedagógicas Rural Integradoras y Sistémicas

Siguiendo el orden operacional de las categorías, tenemos la relacionada con las Prácticas Pedagógicas Rural Integradoras y Sistémicas, cuya nominación se gesta desde 27 códigos tal cuál se muestra a continuación (ver tabla 11; figura 11), en cuyos significados se expone la necesidad ontológica y epistemológica, así como metodológica de corresponder a esa pedagogía que debe gestar las identidades del territorio de manera compleja y transdisciplinar.

Tabla 11

Relación de categoría Práctica Pedagógica Rural Integradoras y Sistémicas

Códigos (codificación abierta)	Categoría (codificación axial)
1) Necesidad de tejer procesos educativos complejos	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURAL INTEGRADORAS Y SISTÉMICAS
2) Necesidad del arte	
3) Acompañamiento parental	
4) Aprendizajes rurales que trascienden lo académico	
5) Capturar aprendizajes comunitarios	
6) Conciliación escuela-comunidad-territorio	
7) Conocimiento integrado vs fragmentación	
8) Articular el aula con el campo	
9) Demanda de Aprendizaje Situado	
10) Diálogo entre saber comunitario-ancestral-productivo	
11) El campo como eje comunitario	
12) El territorio es un aula viva.	
13) Enseñanza holística	
14) Enseñar desde las necesidades rurales y comunitarias	
15) La cosmovisión es relevante	
16) La ruralidad debe dejar de ser abstracta	
17) La transdisciplinariedad como necesidad epistemológica territorial	
18) La transdisciplinariedad como puente integrador entre la escuela-comunidad-territorio	
19) Mirada desde la complejidad	
20) Necesidad de enfoque con pensamiento complejo	
21) Necesidad de articulación de saberes	
22) Necesidad de enfoque transdisciplinar	
23) Necesidad de proyectos interdisciplinarios	
24) Necesidad de proyectos productivos	
25) Perspectiva sistémica del aprendizaje y la enseñanza	
26) Vinculación de saberes rurales a la práctica pedagógica	

Nota: elaboración propia

El maestro en el aula a veces plantea acciones que emanan de su preocupación por corresponder a las demandas y necesidades de los estudiantes. Su reflexión crítica puede derivar en acciones conducentes a la mejora de la práctica pedagógica, sin embargo, si tales iniciativas no se

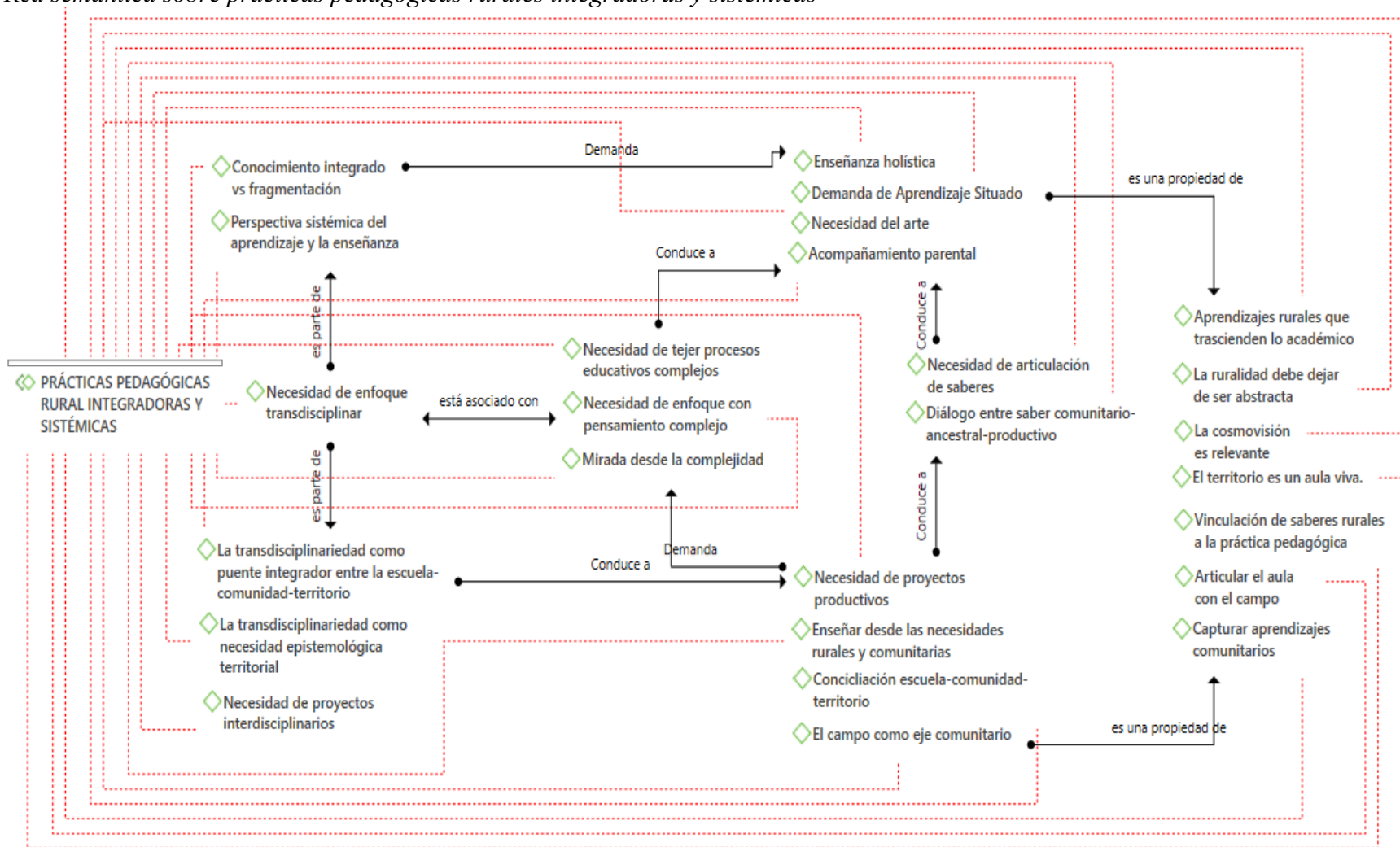
ven forzadas por una práctica profunda integradora y acorde con la teoría y el saber contextualizado que emerge del escenario o entorno de los estudiantes, y su comunidad, el conocimiento que debería ser integrado se fragmenta desde el asignaturismo. Es decir, la praxis refleja lo que necesariamente debe enseñar la disciplina a la cual está a cargo. ¿Es acaso imposible enseñar ciencia desde el trenzado de un sombrero, o desde el cultivo de hortalizas?

Visto desde esa perspectiva, el profesorado desnuda esa necesidad de enfoque sistémico, complejo y transdisciplinar, que permita un diálogo entre la escuela, la comunidad y el territorio. Esto es evidente cuando el docente reconoce que el territorio es un aula viva, y comprende que el campo, la agricultura, la ganadería, la cultura, los cuentos autóctonos de los abuelos entre otros, representan una riqueza de conocimientos diversos que deben ser asumidos en el aula. Y en su defecto, el docente debe propiciar un aprendizaje situado, donde las huertas escolares o comunitarias, los proyectos productivos, las granjas porcícolas, avícolas, piscícolas, entre otras de dimensión emprendedora ambiental, sumergen al estudiante con lo real, con las vivencias cotidianas.

Ante esto, la expresión “Aquí los estudiantes aprenden midiendo terrenos, cocinando con sus abuelas, cuidando animales. Eso también es conocimiento. Lo difícil es lograr que la escuela lo valore como tal.” expuesta por uno de los docentes, plantea que hay un divorcio constante entre la escuela y la comunidad, subvalorando saberes y conocimientos que garantizan tejer identidad propia. El desaprovechamiento del arte, del acompañamiento parental (desde abuelos, padres, madres, tíos entre otros), va en contra del carácter ontológico que la escuela debe forjar como respuesta a su horizonte institucional. Es decir, que el currículo trascienda al diálogo comunitario y reconozca el legado local por encima de la estandarización del conocimiento.

Figura 11

Red semántica sobre prácticas pedagógicas rurales integradoras y sistémicas



Nota: elaboración propia.

“Cuando pintamos o tejemos en clase, estamos contando quiénes somos” fue una consigna expuesta por una de las informantes que, sin comprenderlo, visibiliza el enfoque de la complejidad en el aula de la escuela rural en respuesta a atender las necesidades locales, además, permite que la pedagogía, la economía y en efecto la cultura se reproduzca bajo un concepto transdisciplinar que se opone totalmente a la fragmentación del conocimiento. Reproduce el carácter ontológico en función de lo epistemológico rural. Es decir, se desarrollan procesos pedagógicos holísticos que conducen a la transformación comunitaria manteniéndose la identidad propia del territorio. De manera que, la emancipación en este sentido es liberarse de la estandarización y homogenización de la enseñanza y el aprendizaje. Y en ese proceso, el docente se autoreconoce más allá de un observador pasivo y transmisor de saberes, por un sujeto participativo que enseña y aprende. Que deconstruye y reconstruye saberes en función de la realidad que observa de manera crítica y reflexiva

Retos y Desafíos en la Praxis del Docente Rural

Finalmente, para esta categoría derivada de la articulación de 25 códigos producto de la codificación axial (ver tabla 12; figura 12), al respecto se logran asociar retos y desafíos para consolidar una praxis del docente rural acorde con las necesidades y demandas del territorio, la comunidad y en efecto la escuela. Dentro de ello, la vinculación de saberes rurales a la práctica pedagógica, en el que se pueda integrar el aula con el campo, así como la tradición oral, la cultura, y el papel de la mujer campesina, entre otros aspectos que hacen parte de la cosmogonía rural. En efecto, pensarlo trae consigo resignificar el currículo, visionarlo a considerar la autonomía rural y revalorice el conocimiento vivo local, a no depender de instrumentos estandarizados, entre otras cosas al llamado conciliador de la escuela, la comunidad y el territorio, donde se facilite el diálogo constante de saberes comunitarios, ancestrales, productivos, culturales, entre otros.

“Los lineamientos nacionales están estructurados desde una racionalidad técnica que choca con la complejidad de nuestro contexto. Se nos mide con pruebas estandarizadas que no capturan ni los aprendizajes comunitarios ni los saberes culturales del pueblo Zenú. Además, no hay acompañamiento formativo: estamos aislados, sin diálogo ni reflexión crítica sobre cómo adaptar ese marco a nuestras prácticas. El mayor reto es no sentirse constantemente en falta, como si lo que hacemos no valiera.” (docente 4)

Tabla 12.*Relación de categoría Retos y Desafíos en la Praxis del Docente Rural*

Códigos (codificación abierta)	Categoría (codificación axial)
1) Articular el aula con el campo 2) Capturar aprendizajes comunitarios 3) Conciliación escuela-comunidad-territorio 4) Demanda de Aprendizaje Situado 5) Desafío de acompañamiento formativo rural 6) Desafío de autonomía pedagógica 7) Diálogo entre saber comunitario-ancestral-productivo 8) Enseñar desde las necesidades rurales y comunitarias 9) Integrar saberes 10) La cosmovisión es relevante 11) La ruralidad debe dejar de ser abstracta 12) Necesidad de articulación de saberes 13) Necesidad de enfoque con pensamiento complejo 14) Necesidad de enfoque transdisciplinar 15) No desdibujar la identidad del educando 16) No fragmentar la enseñanza 17) No usar instrumentos estandarizados 18) pensar desde el territorio 19) Que el currículo no permita renunciar a la autonomía rural 20) Reconocimiento de voces locales 21) Recuperar el diálogo entre saberes 22) Reto de reconocimiento de la territorialidad 23) Reto de visibilizar a la mujer rural 24) Revalorizar el conocimiento local 25) Vinculación de saberes rurales a la práctica pedagógica	RETOS Y DESAFÍOS EN LA PRAXIS DEL DOCENTE RURAL

Nota: elaboración propia

El docente reconoce desde su introspección que es ajeno a las necesidades del contexto rural, que su práctica pedagógica no se conjuga con las particularidades del contexto, la comunidad y las familias campesinas, progresivamente se da cuenta que el educando, aunque resiliente trata de responder a los compromisos de la escuela, pero más aún a los de su familia, al campo, al territorio. La escuela por su parte, desde su carta de navegación (currículo), ignora el llamado a la integralidad y el estudiante se ve forzado a abandonar sus estudios para corresponder con lo que considera prioritario para sí mismo.

“Conciliar nuestras formas de enseñar con los lineamientos institucionales es un ejercicio de resistencia. Nos exigen evidencias, planes secuenciados, indicadores... pero no nos preguntan qué necesitamos ni cómo enseñamos en el campo. Cuando yo conecto las ciencias con la agricultura local, sé que estoy enseñando desde una lógica situada. Pero eso rara vez se valida institucionalmente. El reto no es solo técnico, es ético: ¿seguimos reproduciendo un currículo ajeno o creamos propuestas verdaderamente pertinentes, aunque no estén oficialmente legitimadas?” (Docente 5)

Como educadores, la mirada crítica y reflexiva no suele ser suficiente si no va acompañada de la creatividad, aunque el currículo maniató el ejercicio docente. Lo ideal es saber conjugar lo establecido en los lineamientos curriculares que fundamenta el Ministerio de Educación Nacional con las necesidades locales. Estos transformados en saberes vivos.

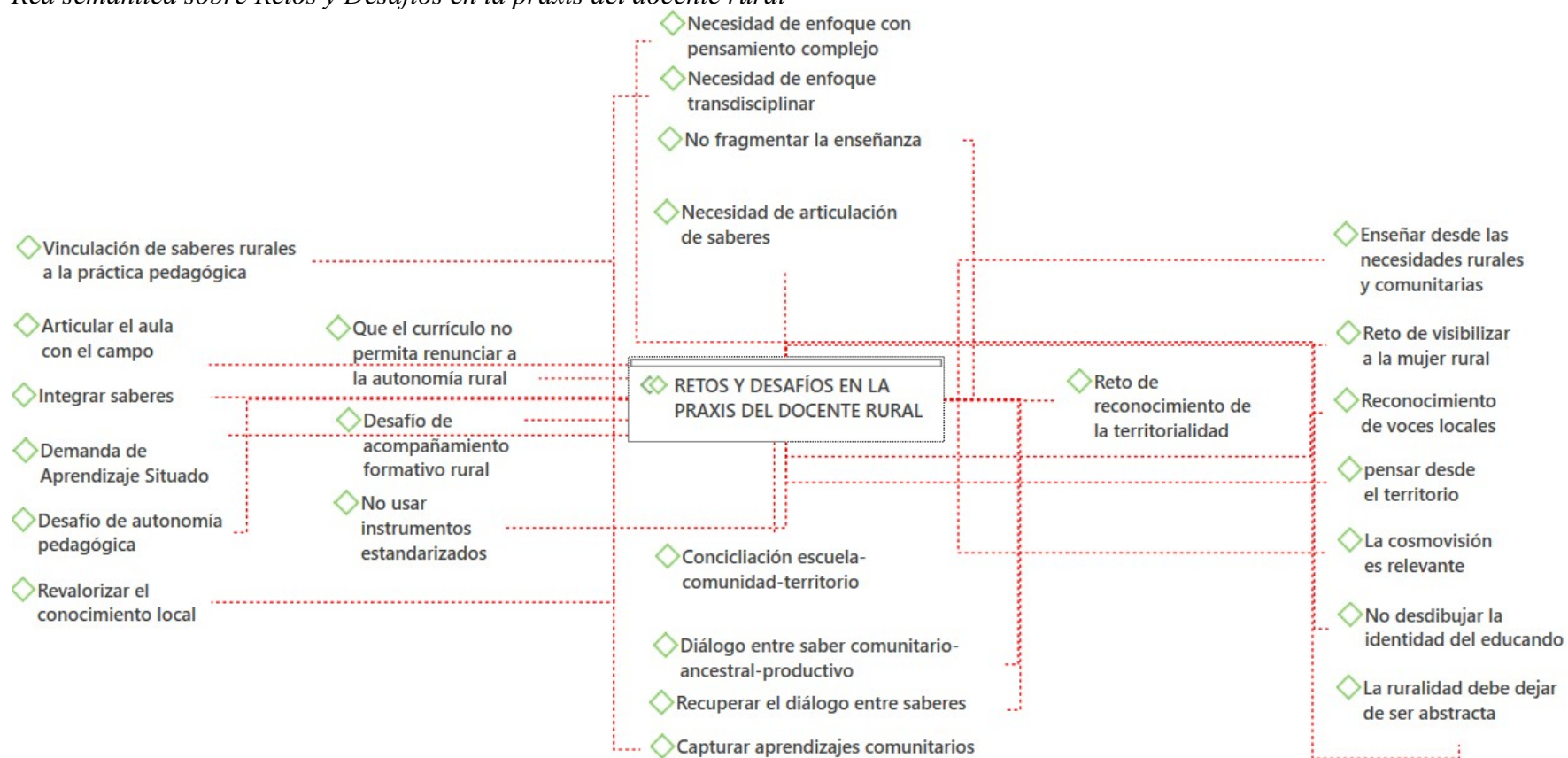
“El currículo no solo ignora nuestro contexto, sino que además nos responsabiliza por sus resultados. Nos piden aplicar modelos homogéneos de evaluación en poblaciones profundamente heterogéneas. Evaluar con rúbricas estándar a niños que siembran ñame o que abandonan la escuela por condiciones de pobreza, es una injusticia epistemológica. El reto es sostener prácticas pedagógicas significativas sin incumplir con las exigencias ministeriales que, honestamente, muchas veces sentimos como una camisa de fuerza.”
(Docente 2)

La transformación del contexto demanda que asumamos el liderazgo y empoderar a los estudiantes, la familia y comunidades para el logro de propósitos locales. Visto de ese modo, es necesario el enfoque de llevar a cabo el pensamiento complejo, así como el ejercicio de procesos de enseñanza y aprendizaje bajo el marco de la transdisciplinariedad, todo ello para evitar fragmentar la práctica pedagógica y articular esos saberes vivos que tanto señala en informante en los escenarios contextualizados en esta investigación.

“Totalmente. La enseñanza actual sigue dividida en asignaturas que se enseñan como compartimientos estancos, sin vínculos reales entre ellas ni con la vida del estudiante. En un lugar como este, donde los niños cultivan, ordeñan, conviven con la naturaleza y aprenden de sus abuelos, la fragmentación educativa se siente como una imposición ajena. Yo creo que necesitamos urgentemente un enfoque transdisciplinar que permita articular los conocimientos del aula con los saberes del campo, las prácticas del hogar y las experiencias culturales como el trenzado Zenú. Enseñar desde lo real implica tejer, no segmentar.”
(Docente 1)

Figura 12

Red semántica sobre Retos y Desafíos en la praxis del docente rural



Nota: elaboración propia

Sinergias entre el saber instituido y el saber rural: prácticas pedagógicas hacia la complejidad y la transdisciplinariedad.

Como producto del proceso de codificación abierta y axial se derivó la instauración de cinco núcleos de redes semánticas en función de categorías principales, las cuales dan lugar a la estructuración de una macrocategoría desde el ejercicio de la codificación selectiva denominada “Sinergias entre el saber instituido y el saber rural: prácticas pedagógicas hacia la complejidad y la transdisciplinariedad” tal cual se muestra a continuación (ver tabla 13; figura 13).

Tabla 13

Sinergias entre el saber instituido y saber rural: hacia la complejidad y la transdisciplinariedad.

Categorías (codificación axial)	Macrocategoría (codificación selectiva)
1) DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL	SINERGIAS ENTRE EL SABER INSTITUIDO Y EL SABER RURAL: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS HACIA LA COMPLEJIDAD Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD
2) PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURAL INTEGRADORAS Y SISTÉMICAS	
3) DISONANCIA Y FRAGMENTACIÓN EPISTÉMICA CURRICULAR	
4) PRAXIS DEL PROFESORADO DESVINCULADA DEL SABER RURAL	
5) RETOS Y DESAFÍOS EN LA PRAXIS DEL DOCENTE RURAL	

Nota: elaboración propia

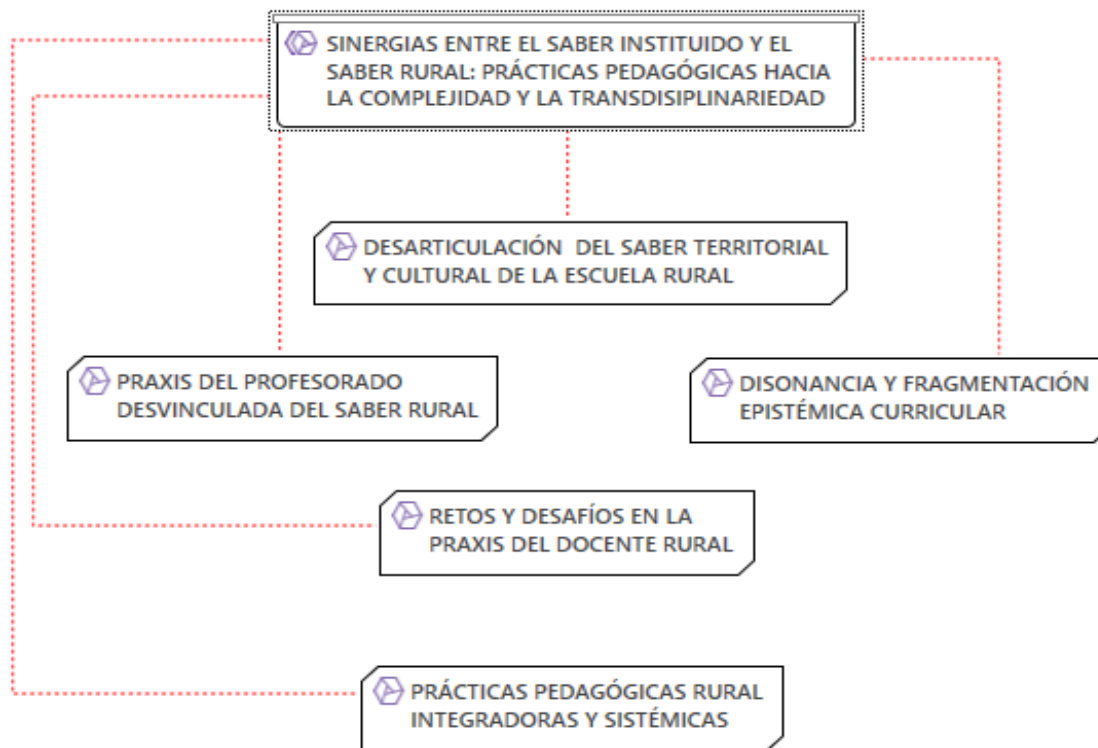
Como se puede evidenciar, esta macrocategoría expone las tensiones y distintas fracturas que se circunscriben en la educación rural de las distintas escuelas Institución Educativa Técnico Agropecuario Cerrito de La Palma, Centro Educativo San Rafael. Tales tensiones conciben una preocupación en la operacionalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de un currículo prescrito y los conocimientos o saberes propios de las comunidades o territorio rural así como disonancias entre la formación del profesorado y las prácticas pedagógicas conscientes de estos desarticulada a las necesidades que emergen del contexto.

Asimismo, estos aspectos problematizadores ya mencionados, asociados a la desarticulación del saber territorial y cultural de la escuela rural, como consecuencia de la disonancia y fragmentación epistémica curricular y reflejado además sobre una praxis del docente que desvincula las especificidades del contexto desde su ecosistema rural, concentra retos y desafíos sobre el profesorado quien siendo consciente de las demandas que suscita la articulación escuela, comunidad y territorio, activan una mirada paradigmática distinta, compleja, sistémica y

articuladora, en la que la transdisciplinariedad puede facilitar ese diálogo sinérgico entre el saber instituido desde los referentes nacionales que orientan el currículo y el saber rural.

Figura 13.

Red semántica Sobre sinergias entre el saber instituido y el saber rural



Nota: elaboración propia

No se trata entonces de abolir ni obviar los lineamientos macro y mesocurriculares que determinan la práctica pedagógica en estos escenarios, sino de facilitar el diálogo ontológico y epistémico, así como metodológico, teleológica y axiológica en función del territorio. La transdisciplinariedad se muestra entonces como una oportunidad de reconstrucción de saberes, de conocimientos integrados, pero también de visibilizar las comunidades, sus voces, su cosmogonía, como una necesidad latente que ha sido desestimada en un accionar anacrónico de las escuelas por responder a la homogeneidad de los currículos.

CAPÍTULO V

SÍNTESIS TEÓRICA DESDE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD Y LA COMPLEJIDAD SOBRE PRAXIS PEDAGÓGICA RURAL

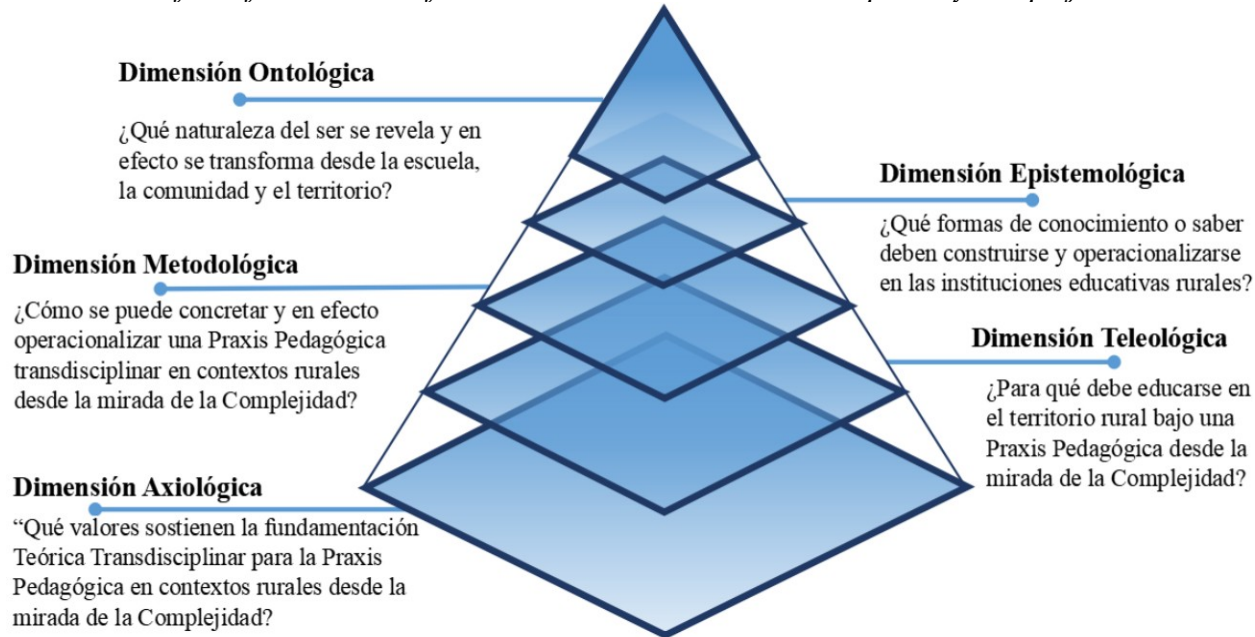
Haciendo alusión a la necesidad de incidir en las dinámicas pedagógico-didácticas del contexto educativo rural como otros autores han venido haciéndolo en otros escenarios (Díaz-Barriga 2021), de tal forma que el profesorado adquiriera herramientas pertinentes para conducir una enseñanza acorde con las necesidades del territorio, este apartado comprende y sustenta la Fundamentación de la Teoría Transdisciplinar para una Praxis Pedagógica en contextos rurales desde la mirada de la Complejidad. En ese sentido, se toman como referencia la fundamentación filosófica comprendida desde las relaciones pentadimensionales, cobrando interés en las interpretaciones de los resultados. Asimismo, se incorporan referentes curriculares nacionales de Colombia, lineamientos teóricos transdisciplinarios y de la complejidad para la praxis pedagógica en la ruralidad. En su orden, un entramado didáctico necesario en la dinamización microcurricular teniendo en cuenta la estructuración de los instrumentos de planeación y evaluación necesarios.

Fundamentación filosófica que comprenda la praxis pedagógica rural

Dentro de la fundamentación filosófica se consienten las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica, teleológica y axiológica alineados a los significados que han sido deconstruidos y reconstruidos sobre la educación rural en el territorio (ver figura 14).

Figura 14.

Dimensiones filosóficas sobre la fundamentación teórica transdisciplinar y compleja rural



Fuente: elaboración propia

Dimensión ontológica

En respuesta a ¿Qué naturaleza del ser se revela y en efecto se transforma desde la escuela, la comunidad y el territorio?, la dimensión ontológica alineada para la Fundamentación Teórica Transdisciplinar respecto a una Praxis Pedagógica en contextos rurales desde la mirada de la Complejidad, busca configurar una dinámica integradora donde se reconozcan cada uno de los actores desde su relación simbólica, histórica y por tanto cosmogónica. Asimismo, como un tejido sistémico que le da vida y por tanto relevancia a las múltiples manifestaciones del ser rural como el campesinado, la mujer cabeza de hogar, al indígena, el orador tradicional, la cultura, entre otros aspectos sinérgicos propios del territorio rural.

Por supuesto, esto no garantiza ignorar o abolir aspectos ya institucionalizados, sino que, en su defecto, se conciba un diálogo armónico en el que la identidad rural cobre relevancia sobre las visiones homogenizantes y de estandarización educativa vigentes. Es así como también el docente se muestra como un ser que facilita la conversión del contexto rural en un laboratorio práctico, pedagógico, comunitario, cuya dinámica de enseñanza y aprendizaje se alinea con las necesidades de las comunidades.

Dimensión epistemológica

Por su parte, concibiendo la dimensión epistemológica como respuesta a ¿Qué formas de conocimiento o saber deben construirse y operacionalizarse en las instituciones educativas rurales?, la Fundamentación Teórica Transdisciplinar respecto a una Praxis Pedagógica en contextos rurales desde la mirada de la Complejidad, concibe la necesidad de una interdependencia de saberes y conocimientos propios del territorio, cuya coexistencia permita no sólo asumir lo instituidos por obligatoriedad curricular, sino que, también respete el tránsito de saberes de la ruralidad en consonancia con el campo, la agricultura, la ganadería, la avicultura, el conocimiento ancestral, la tradición oral, entre otros, que se encaminen a mitigar la fragmentación epistémica curricular y por ende la dominancia disciplinar o de áreas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el que predominen contenidos estandarizados y conocimientos abstractos que disocian de la práctica en el contexto rural.

En correspondencia, la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo pueden ser garantes para una visión holística e integradora que propenda a visibilizar el diálogo armónico entre la escuela, la comunidad y el territorio. Desde esa óptica, el docente rural en respuesta a la operacionalización epistémica-curricular ya reconstruida, responde desde sus prácticas pedagógicas a la construcción de un conocimiento coherente con las especificidades del contexto rural, en el que el conocimiento científico puede conjugarse con experiencias de agricultura, piscicultura, porcicultura, ganadería, el campo, la tradición oral, el fortalecimiento de la cultura y el legado zenú.

Dimensión Metodológica

Ahora bien, teniendo en cuenta la dimensión metodológica como respuesta al ¿Cómo se puede concretar y en efecto operacionalizar una Praxis Pedagógica transdisciplinar en contextos rurales desde la mirada de la Complejidad? Esta propuesta teórica asume sobre desde la dirección del profesorado, metodologías integradoras transformen el escenario rural en un laboratorio holístico donde converja lo pedagógico con lo emocional, lo productivo, lo convivencial, ambiental, entre otros, anclado al desarrollo de proyectos interdisciplinarios, así como,

comunitarios, donde las estrategias que se vinculen sean integradoras, problematizadoras, creativas, artísticas, literarias y socioemocionales.

El aspecto metodológico debe interpelar paradigmas disciplinares y sujetar lo interdisciplinar encaminado a lo transdisciplinar, lo sistémico, holístico y, por tanto, complejo, que transforme un currículo instituido prescrito y estandarizado por un currículo vivo; que pase de ser abstracto a práctico y comunitario. No se trata, por tanto, adaptar innovaciones pedagógicas, ni estrategias con técnicas que nunca antes se hayan operado, contrario a ello, asumir aquellas existentes que dialoguen directamente con cada una de las características ya mencionadas propias del territorio rural.

Dimensión Teleológica

Respecto a la dimensión teleológica como respuesta al ¿Para qué debe educarse en el territorio rural bajo una Praxis Pedagógica desde la mirada de la Complejidad?, no guarda propósitos relacionados con el desempeño académico, ni el mejoramiento en las pruebas estandarizadas interpuestas por el icfes, en su defecto, su interés tiene que ver con contribuir a la restitución de los significados y el conocimiento del territorio, es decir, reconstruir un currículo vivo que haga justicia epistémica, enfocada a una praxis crítica y reflexiva transformadora en lo social, comunitario, ambiental, emocional, que coadyuve a la reconexión de la escuela, la comunidad y el territorio rural.

Dimensión Axiológica

Finalmente en la dimensión axiológica, en respuesta a “Qué valores sostienen la fundamentación Teórica Transdisciplinar para la Praxis Pedagógica en contextos rurales desde la mirada de la Complejidad, y qué ética la orienta?”, esta propuesta teórica, permite que se dé un reconocimiento ontológico, epistémico, metodológico y teleológico del contexto rural, toda vez que, contribuye a que se promueva y restituya el ser rural desde la escuela, fortaleciendo la cultura, visibilizando las voces territoriales, promoviendo el interés por el campo, la tradición oral, valorizando la mujer y su papel preponderante en la construcción de territorio. Del mismo modo, en lo epistémico, permitiría que estas necesidades se visiones como saberes y conocimientos vivos

que deben considerarse en el currículo; desde lo metodológico le daría la oportunidad de manera participativa e integradora a los distintos actores territoriales y comunitarios, reconociendo su valor en la construcción de escuela; y en lo teleológico, coadyuvaría a la identidad y revalorización del tejido rural, desde marcos de cooperación, reciprocidad y diálogo de saberes propios del contexto.

Incorporación de referentes curriculares y lineamientos teóricos transdisciplinarios y de la complejidad para la praxis pedagógica en la ruralidad.

Dentro de los posibles referentes curriculares que se enfocan en direccionar procesos de enseñanza y aprendizaje consonantes con las necesidades del territorio rural son el Plan Especial de Educación Rural o PEER establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN 2018), y los bien reconocidos MEF o Modelos Educativos Flexibles correspondiente al Decreto 1075 de 2015. Los cuales permiten que a través de estrategias acorde al contexto rural y territorial se responda a las necesidades emergentes de las comunidades las cuales se caracterizan por su identidad y diversidad cultural, aspectos geográficos, el campo, su economía local agropecuaria, entre otras representaciones sociales.

Estos referentes macrocurriculares configuran posibilidades adaptativas del reconocimiento de las particularidades del contexto rural sin estimar réplicas de procesos pedagógicos asociados a modelos urbanos y estandarizados, contrario a ello, le apuesta a los saberes vivos de la ruralidad. En concordancia, estima enfoques multigrado, estrategias que involucren proyectos y problemas, así como la producción local y sostenibilidad, el aprendizaje colaborativo, la inclusión parental entre otros, que no sólo facilitan la enseñanza y el aprendizaje de manera diferencia, flexible e integradora, sino que, además, fortalece el tejido entre la escuela, la comunidad y el territorio.

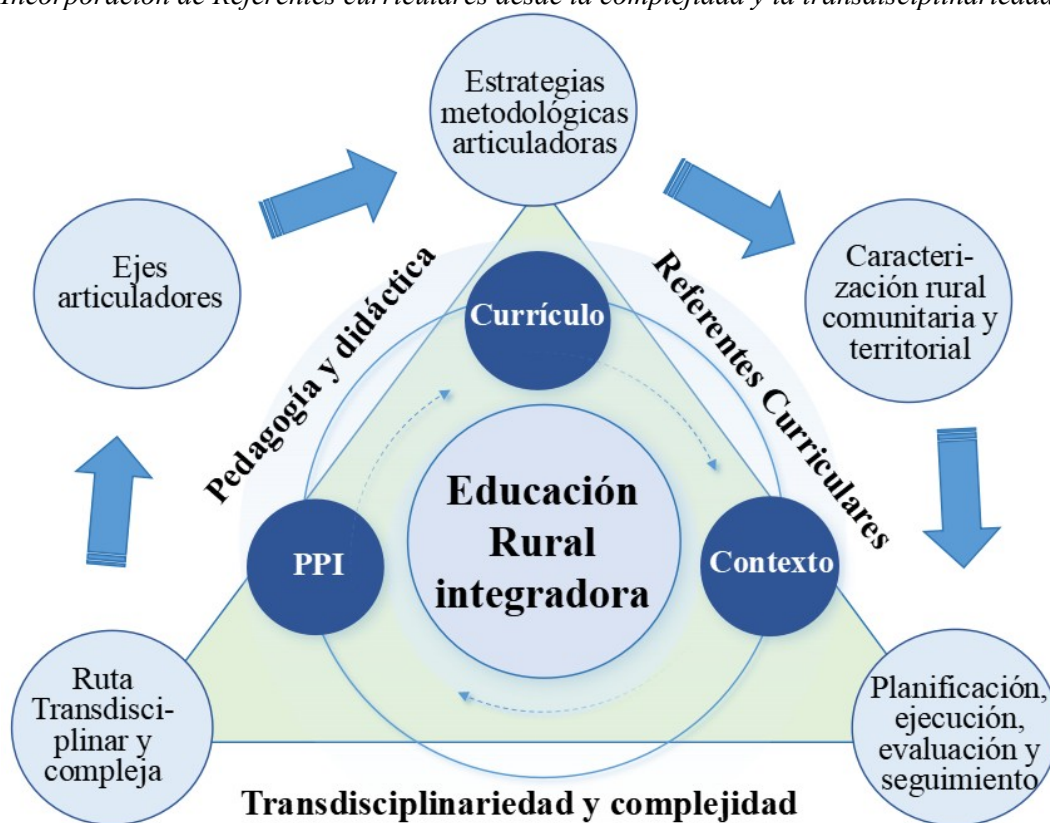
Ahora bien, si se tiene en cuenta la integralidad de los referentes curriculares de la ruralidad en concordancia con el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad, surge entonces un modelo articulador de las distintas sinergias que caracterizan el territorio y a los cuales se les ha señalado a lo largo de este trabajo investigativo. Desde esa mirada compleja y transdisciplinaria se puede interconectar la educación con el territorio, logrando que los saberes no se fragmenten y que en su defecto trastocuen a las comunidades en el involucramiento de actores clave y dándole fuerza a la

autonomía comunitaria y el reconocimiento de sus características e identidades culturales y sociales, así como económicas y ambientales. Su cosmogonía.

En ese sentido, en el marco de la educación rural integradora, permite la incorporación de una visión curricular que no se aleja de lo establecido por los referentes del Ministerio de Educación Nacional; se adapta y responde al contexto a partir de una perspectiva transdisciplinaria y compleja que involucra procesos pedagógicos e investigativos (Ver figura 15).

Figura 15.

Incorporación de Referentes curriculares desde la complejidad y la transdisciplinarietà



Nota: elaboración propia

Es así que, la validez de este proceso integrados de la educación rural, obedece a una ruta transdisciplinaria y compleja que asuma ejes articuladores específicos que permita el diálogo entre el saber instituido y el contextualizado, es decir, contenidos curriculares del MEN y los propios del territorio. Para ello, se debe contar una caracterización del contexto rural y territorial que discrimine los saberes que deben estimarse, así como la incursión de estrategias metodológicas que

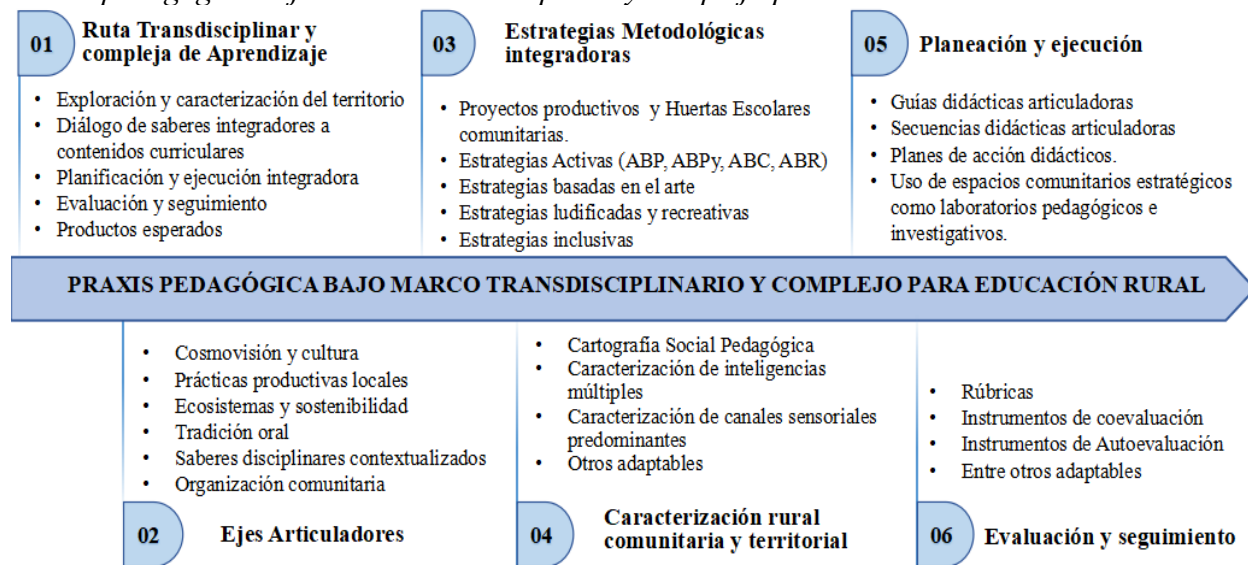
faciliten procesos de planeación, ejecución, evaluación y seguimiento en correspondencia con las necesidades y propósitos que fueron determinados con antelación.

Incorporación de la praxis pedagógica transdisciplinar y compleja para la educación rural

Si bien, anteriormente se había involucrado diversos elementos integradores para garantizar una praxis pedagógica bajo el marco transdisciplinario y complejo para la educación rural, como la ruta transdisciplinaria a desarrollar, unos ejes articuladores necesarios para el diálogo de saberes curricular-contextual rural, unas estrategias metodológicas integradoras que permitirían llevar a cabo una caracterización rural comunitaria y territorial como un aspecto trascendente a la hora de poder llevar a cabo la planeación, ejecución, evaluación y seguimiento (ver figura 16).

Figura 16.

Praxis pedagógica bajo marco transdisciplinar y complejo para la educación rural



Nota: elaboración propia.

Ruta Transdisciplinar y Compleja de Aprendizaje

En esta ruta transdisciplinar y compleja para la generación de aprendizaje se debe tener en cuenta diversos aspectos cruciales que guardan precisión con el propósito de generar procesos de enseñanza y aprendizaje coherentes con las necesidades y particularidades del contexto. Dentro de ellas se tiene, la Exploración y caracterización del territorio, Diálogo de saberes integradores a contenidos curriculares, Planificación y ejecución integradora, Evaluación y seguimiento y Productos esperados.

- En la Exploración y caracterización del territorio, es pertinente saber en función de las comunidades rurales, quiénes son, qué hay, qué tienen, qué prácticas llevan a cabo, cuáles son sus intereses, cómo conciben su realidad. Para ellos qué es el campo, la agricultura, y demás connotaciones sociales, culturales, económicas, ambientales, entre otras. Cuáles son sus necesidades, sus problemáticas, sus potencialidades.
- En el Diálogo de saberes integradores a contenidos curriculares. Posterior a la exploración y caracterización del territorio, es necesario asumir tales resultados de sus especificidades para establecer un diálogo entre la escuela, la comunidad y el territorio, de tal manera que pueda discriminarse saberes instituidos con los de la comunidad. Es decir, que los contenidos curriculares que se están enseñando vayan alineados con las necesidades y características del entorno o contexto rural.
- Para la Planificación, ejecución, evaluación y seguimiento, integrador, posterior al diálogo de saberes es necesario tener claridad en la instrumentación precisa para poder abordar los conocimientos y saberes en correspondencia con el contexto rural, que se permita en su implementación y evaluación en concordancia con la articulación de actores comunitarios, así como el uso de estrategias coherentes con el territorio. Que la evaluación contemple lo curricular pero que también dialogue con otros criterios en consonancia con el territorio rural.

- Finalmente, en los Productos esperados. Es necesario conducir cada proceso como un producto a entregar que no solamente evidencie apropiación en cuanto a las disciplinas, sino también en lo comunitario, rural y territorial.

Ejes Articuladores

Un aspecto importante para darle coherencia a la ruta transdisciplinaria y compleja de la educación rural, tiene que ver con la determinación de *ejes articuladores*. En ese sentido, se vislumbra como líneas pedagógicas integradoras al contexto rural, la Cosmovisión y cultura propia de las comunidades, sus representaciones folclóricas, así como manifestaciones étnicas desde la música, el arte y la literatura; las Prácticas productivas locales desde la ganadería, lo artesanal, la agricultura, entre otros aspectos de emprendimiento local; ecosistema y sostenibilidad, donde se valore lo ambiental y la protección de la fauna y la flora local desde las distintas interacciones antrópicas; tradición oral, donde se incorporen aquellas manifestaciones lingüísticas cosmogónicas que han sido intergeneracionales sobre la cultura misma, y la identidad étnica. Mitos y leyendas que pueden cobrar vida desde las voces de nuestras comunidades y generar eco en la escuela; Saberes disciplinares contextualizados que permitan la convergencia entre la escuela, la comunidad y el territorio; Y la organización comunitaria donde se visibilice el papel de la mujer rural, nuestros mayores o abuelos y abuelas entre otros actores que brinden su saber y conocimiento bajo la experiencia contextual rural y territorial.

Estrategias Metodológicas Activas

Para movilizar la ruta transdisciplinaria y compleja para la educación rural en función de sus ejes articuladores, cabe anotar que, las estrategias son fundamentales para cumplir con la precisión de caracterización territorial, planificación, ejecución y evaluación. En ese sentido, dentro de las posibles estrategias se demanda que el profesorado reconozca la diversidad de estrategias existentes para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje más coherentes con las características y necesidades propias del contexto. De este modo, no se trata de innovar o diseñar estrategias que no se hayan tenido en cuenta antes en el trasegar docente, sino que, en su defecto, se pueda adecuar de manera precisa aquellas que permitan validar los referentes

curriculares actuales del Ministerio de Educación Nacional sin desconocer la complejidad del entorno rural.

En correspondencia, se puede articular el uso de proyectos productivos y huertas escolares o comunitarias para alinear las economías locales con el saber pedagógico y didáctico; condicionar estrategias basadas en el arte para promover la cultura desde el trenzado y otro tipo de manifestaciones zenúes; incorporar métodos y estrategias inclusivas como el Diseño Universal para el Aprendizaje, el acompañamiento parental, la tradición oral, donde las voces de actores clave adquieran un rol protagónico en la formación de los educandos; estrategias ludificadas y recreativas donde se promueva la educación emocional y la convivencia escolar y comunitaria; asimismo, la articulación de estrategias activas basadas en el aprendizaje como el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABPy), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Basado en el Contexto (ABC), Aprendizaje Basado en Retos (ABR), Aprendizaje Basado en Casos (ABC), entre otros.

Caracterización Rural y Territorial

Como se había mencionado dentro de la ruta transdisciplinaria y compleja para la educación rural, es necesario realizar una caracterización rural y territorial. En ese sentido, es oportuno asumir el uso de la Cartografía Social Pedagógica como una técnica de recolección de información cualitativa de contextos para identificar las distintas características de una población o comunidad en específico. Asimismo, realizar caracterización de inteligencias múltiples y caracterización de canales sensoriales predominantes a los estudiantes para que el docente tenga mayor precisión para adoptar las estrategias y asignar roles según las potencialidades del estudiante. No se trata solamente de saber si el estudiante sabe leer o escribir, si presenta las competencias requeridas o no en función de una actividad; contrario a ello, saber cómo aprenden mejor, qué papel pueden asumir en una integración grupal, entre otras cosas, buscar la mejor forma para que el estudiante se pueda reconocer como un ser determinante en el logro de los propósitos y soluciones de su comunidad.

Planificación y ejecución

Para la planificación y ejecución hay que ser muy cuidadosos, toda vez que se puede correr el riesgo de diseñar una planeación o guía didáctica disciplinaria o que, en su defecto, cumpla con criterios de transdisciplinariedad y complejidad, sin embargo, no pueda operacionalizarse en el contexto pedagógico rural. Ahora bien, aunque, en el diseño y planificación transdisciplinar y compleja puedan movilizarse instrumentos como guías didácticas articuladoras, Secuencias didácticas articuladoras, Planes de acción didácticos u otros instrumentos de planeación que facilite el uso de espacios comunitarios estratégicos como laboratorios pedagógicos e investigativos.

Desde esa óptica se sugiere que el instrumento de planeación tenga en cuenta los siguientes elementos articuladores para fines transdisciplinar y complejo educativo rural (ver tabla 13).

Tabla 14

Guía pedagógico-didáctica transdisciplinar y complejo educativo rural

Ruta transdisciplinaria y compleja educativa rural	Áreas o disciplinas involucradas:	Grado:	Tiempo estimado: ya sea por días o semana
Momentos de acuerdo a ejes articuladores interdisciplinarios y estrategia aplicativas			
Reconocimiento del territorio rural comunitario	<ul style="list-style-type: none"> ● En este apartado es necesario que se identifiquen las necesidades y características propias del territorio. ● Puede hacer uso de cartografía social pedagógica u otro instrumento. ● Es necesario la interdependencia docentes-estudiantes. ● Producto, mapa de saberes del territorio ● Discriminación de saberes a trabajar en función de las necesidades del territorio. Es decir, diálogo entre el saber instituido o curricular y el saber comunitario y/o territorial rural. ● Posteriormente realizar caracterización de inteligencias múltiples, así como de canales sensoriales predominantes en los estudiantes ● Selección de estrategia articuladora para llevar a cabo el proceso de intervención. Puede involucrar cualquiera que guarde pertinencia o correspondencia con los propósitos esperados. 		
Pregunta problematizadora situada o contextualizada	Se establece una pregunta orientadora para el desarrollo de las competencias o habilidades requeridas para la transformación del contexto. Pueden derivar subpreguntas enfocadas a la articulación de las disciplinas y los saberes. Es decir, cuestionamientos de convergencia entre matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana, sociales, entre otras.		
Eje Articulador transdisciplinar	Es decir, se selecciona hacia qué temática, saber o saberes articuladores (alineado a la pregunta problematizadora) permitirán la convergencia de las áreas o disciplinas		
Competencia transdisciplinar:			
Saber Declarativo transdisciplinar		Saber Procedimental transdisciplinar	Saber Actitudinal transdisciplinar

Tabla 13 (Cont.)

Competencia específica del área o grupo de áreas	Aquí especifica la competencia a trabajar de la disciplina o grupo de disciplinas.		
Saber de área o disciplina	<i>Saber Declarativo</i>	<i>Saber Procedimental</i>	<i>Saber Actitudinal</i>
Momentos de planeación en correspondencia con la estrategia articuladora Debe tener en cuenta que los momentos pueden sufrir cambios desde la adaptación de la estrategia que permitirá la articulación de las áreas o disciplinas	Momento Inicial:		
	Momento de desarrollo		
	Momento de cierre		
Materiales pedagógicos y didácticos	Especifica todos los elementos necesarios para llevar a cabo el proceso de intervención.		

Nota: elaboración propia

Evaluación y Seguimiento

Para llevar a cabo el proceso de evaluación y seguimiento, es necesario considerar el uso de instrumentos adecuados para un proceso formativo y sumativo. En ese sentido, es oportuno que el docente o profesorado tenga en cuenta para sí mismo el uso de diarios de campo pedagógico. En este, registrará su implementación y reflexionará respecto a las debilidades y fortalezas encontradas con el fin de reconstruir la planeación transdisciplinaria y compleja de la educación rural. Si bien puede hacerse uso de rúbricas tanto disciplinarias como transdisciplinarias para el seguimiento sumativo, así como la aplicación de otro tipo de instrumentos respetando la autonomía docente en la valoración de los productos que los educandos deben entregar como medida de apropiación de los saberes.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Considerando el desarrollo de cada uno de los propósitos específicos en el apartado anterior, se establecen reflexiones finales en torno a la generación de una teoría emergente transdisciplinar que contemple una praxis pedagógica en contextos rurales desde la mirada de la complejidad de los actores en establecimientos educativos rurales del municipio de Sincelejo. Para ello, derivan diversas conclusiones, así como recomendaciones que emergen de las fundamentaciones ontoepistémicas de referentes curriculares rurales, así como de los procesos pedagógicos y metodológicos que connotan la práctica rural del profesorado. Finalmente, estas incidencias en articulación de una teoría en relación con la transdisciplinariedad y la complejidad como marcos de articulación para una educación rural consonante con las necesidades del contexto.

Conclusiones

Frente a los fundamentos ontológicos y epistemológicos rurales respecto a los referentes curriculares que caracteriza la educación rural, se encuentra que en los distintos contextos tanto europeos como asiáticos, latinoamericanos y por supuesto en Colombia, existen ligeras connotaciones similares en torno a la geografía y la accesibilidad, es decir, la ruralidad y la educación en ella encuentran diversos retos y desafíos para desarrollarse con las garantías que se desarrollan en otros contextos como el urbano. No obstante, aún con estas ligeras barreras Asia y Latinoamérica y El Caribe, y en particular Colombia, necesitan mejorar la articulación escuela, comunidad y territorio, especialmente porque los modelos estandarizados de la enseñanza y el aprendizaje ralentizan el desarrollo local, por cuanto los fundamentos curriculares parecieran no ir acorde a las cosmogonías y el legado identitario o representativo de las comunidades rurales y/o del territorio.

Cabe destacar que la existencia de algunos modelos educativos rurales han generado impacto favorable en su incorporación al contexto rural como el “La petite école est une chance” de Francia, o el modelo Escuela Nueva desarrollado en gran parte de Latinoamérica, no obstante, para este último contexto aún persisten metodologías tradicionales que chocan con estas iniciativas integradoras curriculares, por lo que es imperante trascender los métodos transmisionistas y fragmentarios que siguen vigente en estos contextos y darle paso a opciones más dialógicas y articuladores entre la escuela, la comunidad y el territorio.

Por otra parte, en correspondencia con el propósito de los fundamentos metodológicos que caracteriza la praxis del profesorado rural, da cuenta de los aspectos problematizadores mencionados con anterioridad, toda vez que, existen tensiones entre el currículo instituido y los saberes y conocimientos que derivan del contexto rural que no son priorizados como una manera dominante de educación estandarizada, tradicional y conductista. Las categorías derivadas del proceso de análisis revelan disonancias entre las prácticas pedagógicas del docente rural y las necesidades de su contexto rural.

En concordancia, cobra pertinencia la integración de referentes curriculares que permitan el diálogo constante de saberes tanto instituidos como los que emergen del territorio. De esta forma, la manifestación de estrategias activas tendientes a articular estos saberes como los Proyectos productivos, las huertas escolares, las estrategias basadas en el aprendizaje como el ABPy, ABP, ABC, ABR, estrategias inclusivas, así como estrategias que involucren el arte, la lúdica y la recreación entre otras, pueden representar una alternativa favorable para la convergencia entre la escuela, la comunidad y el territorio.

Es así como las primeras aproximaciones teóricas posicionan la necesidad de configurar una praxis pedagógica pensando en perspectivas interdisciplinarias que le den reconocimiento a las características propias del contexto rural y el territorio. No obstante, para ello, sale a relucir como un factor trascendente, la cualificación del profesorado para la apropiación y adquisición de habilidades y destrezas metodológicas para reorientar una educación más acorde y coherente con las necesidades del entorno rural.

Por su parte, concibiendo el propósito de las sinergias que subyacen del contexto o entorno rural bajo la praxis pedagógica rural del profesorado, las reflexiones constatadas del análisis realizado reiteran la fractura entre el currículo prescrito y los conocimientos y saberes del territorio, provocando que se invisibilicen connotaciones y particularidades propias de estas comunidades como la identidad étnica, manifestaciones culturales, aspectos asociados al campo, sus economías locales, así como creencias y toda una cosmogonía rural ignorada desde la desarticulación de saberes vivos como evidencia del divorcio epistémico y ontológico de la educación rural.

Cabe mencionar dentro de las conclusiones que, aunque es evidente las disonancias entre las prácticas pedagógicas, el currículo y las necesidades del contexto, el docente es consciente de las demandas que suscitan una enseñanza contextualizada y reconocedora del campo, y los distintos escenarios representativos del territorio como un aula viva donde la enseñanza y el aprendizaje pueden encaminarse a la transformación y desarrollo local. Por supuesto, poniéndose énfasis en la resignificación curricular que le da valor a los actores comunitarios.

Para este propósito, las aproximaciones teóricas respecto a la educación rural comienzan a ser estimada desde la complejidad, y la transdisciplinariedad, es decir, concebirse su perspectiva holística e integradora de la escuela, la comunidad y el territorio a partir de diálogos sinérgicos en relación con lo cultural, la literatura, la economía local, lo ambiental y ecológico, entre otros factores sociales de suma relevancia. Es así como se configura una síntesis teórica de la transdisciplinariedad y la complejidad para direccionar una praxis pedagógica rural. La cual desde sus connotaciones filosóficas ontológica, epistemológica, metodológica, teleológica y axiológica comprende y sitúa el escenario rural y del territorio como un contexto con identidad propia, riqueza, símbolos, cultura demanda que la educación transite de manera consciente y holística por estas sinergias.

Visto de ese modo, se concluye que, la fundamentación teórica para una praxis pedagógica rural del profesorado constituye una ruta transdisciplinar y compleja que conjuga las características y necesidades propias del territorio, en cuyo caso la escuela debe ir y reconocerla, dialogar con sus problemas, necesidades, significados, conocimientos y saberes para trascender desde la práctica

con mayor coherencia y contribución al desarrollo local sin desatender los contenidos curriculares de cada disciplina.

Finalmente, se reflexiona que esta propuesta teórica que configura la una praxis pedagógica transdisciplinaria y compleja en la educación rural, no pretende desatender el currículo prescrito y en efecto saberes instituidos, contrario a ello, se esfuerza en permitir el diálogo de estos con el territorio y los saberes vivos que emergen. De esta forma, su eficacia debe someter la propuesta seguir su hilo conductor de caracterización territorial, problematización, establecimiento de ejes y saberes articuladores del contexto rural, apropiar los saberes disciplinares que convergen, así como adecuar las estrategias pertinentes que van a direccionar los distintos momentos para afianzar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis reflexiva se puede concluir que, desde el proceso de codificación abierta, axial y selectiva, seis categorías principales dentro de las cuales se señalaron la *Deconstrucción de enseñanza en la ruralidad* (con 24 códigos), *Actitudes de cualificación y mejora profesional* (con 8 códigos), *Integración de referentes curriculares en la ruralidad* (con 12 códigos), *Reconstrucción de la enseñanza rural* (de 35 códigos), *Estrategias problematizadoras* (con 14 códigos) y *Redes comunitarias* (con 13 códigos), tales estructuras categoriales dejan en evidencia que la práctica docente consciente y transformadora requiere primero un diagnóstico crítico de las limitaciones tradicionales para luego proponer, desde una actitud de cualificación, estrategias y redes que reintegren el saber local al proceso educativo.

Asimismo, las sinergias entre el saber instituido y el saber rural están fracturadas, pero el docente reconoce la necesidad de un diálogo transdisciplinar para restablecerlas. El proceso de saturación teórica, mediante entrevistas en profundidad y un segundo ciclo de codificación (95 códigos iniciales), permitió 5 categorías nucleares que develan esta tensión: *Desarticulación del Saber Territorial y Cultural de la Escuela Rural* (con 28 códigos), *Disonancia y Fragmentación Epistémica Curricular* (de 19 códigos), *Praxis del Profesorado Desvinculada del Saber Rural* (20 códigos), *Prácticas Pedagógicas Rural Integradoras y Sistémicas* (26 códigos) y *Retos y Desafíos en la Praxis del Docente Rural* (25 códigos). Al respecto, la síntesis reflexiva de esta evidencia señala que, aunque el currículo oficial y la formación docente se presentan como fuerzas

disociativas, existe en los profesores una conciencia crítica que demanda enfoques complejos y transdisciplinarios para tejer procesos educativos significativos que articulen el aula con el campo.

Es así que, la teoría emergente se configura como un marco integrador que sistematiza la tensión dialéctica entre la desarticulación y la reintegración del saber rural. La codificación selectiva final consolidó las dos macrocategorías que representan el núcleo de la teoría: "*Praxis pedagógica del profesorado en el contexto rural*" (surgida de las 6 categorías del primer análisis) y "*Sinergias entre el saber instituido y el saber rural: prácticas pedagógicas hacia la complejidad y la transdisciplinarietà*" (surgida de las 5 categorías del segundo análisis). Esta estructura teórica dual no es contradictoria, sino complementaria: la primera describe el proceso metodológico y actitudinal que debe seguir el docente, mientras que la segunda explica la condición epistémica y contextual que lo motiva. Juntas, ofrecen una teoría transdisciplinaria que no prescribe un método único, sino que propone un marco de acción reflexiva y contextualizada para generar praxis pedagógicas que sanen la fractura entre la escuela y el territorio.

Finalmente, se reflexiona que esta propuesta teórica que configura la una praxis pedagógica transdisciplinaria y compleja en la educación rural, no pretende desatender el currículo prescrito y en efecto saberes instituidos, contrario a ello, se esfuerza en permitir el diálogo de estos con el territorio y los saberes vivos que emergen. De esta forma, su eficacia debe someter la propuesta seguir su hilo conductor de caracterización territorial, problematización, establecimiento de ejes y saberes articuladores del contexto rural, apropiación de los saberes disciplinares que convergen, así como adecuar las estrategias pertinentes que van a direccionar los distintos momentos para afianzar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Recomendaciones

Concibiendo algunas limitaciones y desafíos observados e interpretados en el proceso de la investigación, el investigador estima las siguientes recomendaciones:

Articular de manera diferencial las políticas públicas educativas que priorizan el contexto rural desde sus características propias. De esta forma, es garante que se promueva un

acompañamiento de las secretarías de educación municipal para garantizar el cumplimiento de estas políticas.

Uno de los resultados que más llamó la atención es el hecho de que el profesorado es consciente de sus debilidades en términos pedagógicos y didácticos para responder a las necesidades del contexto rural y territorial, y su demanda en ser cualificados. Por lo que, sería pertinente dentro de estudios eventuales futuros considerar el diseño de programas que se encaminen a la cualificación o formación continua del educador en distintas metodologías activas, así como en investigación pedagógica para tener una mediación de la enseñanza y el aprendizaje con mayor coherencia y precisión.

Se recomienda el diálogo constante entre la escuela, las comunidades y el territorio como mecanismo estratégico de resignificación microcurricular, de validez pedagógica e investigativa, y en efecto de desarrollo local.

Finalmente, se recomienda con el rigor que demanda la incorporación de la ruta transdisciplinaria y compleja plasmada en esta fundamentación teórica. Así, validar a modo de pilotaje cada uno de los instrumentos que de aquí deriven para materializar los componentes y momentos explícitos en esta propuesta teórica.

REFERENCIAS

- Acero, O., Orduz, M., Tuay, R., & Briceño, A. (2021). Realidades de la educación rural en Colombia, en tiempos de covid-19. *Revista Universidad Santo Tomas de Aquino*.(112), 34-56.
- Acosta et al (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Ediciones Universidad de la Salle.
- Alcaldía de Sincelejo (2020). Plan de Desarrollo Municipal 2020 - 2023. Acuerdo N° 268. [Archivo en línea]. https://www.alcaldiadesincelejo.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionControl/Componente%20General.pdf?Mobile=1&Source=%2FTransparencia%2F_layouts%2F15%2Fmobile%2Fviewa%2Easpx%3FList%3D5928897a-17cf-47ea-9885-0d2d56ee3b21%26View%3D23cbcb61-0925-460e-a881-489dfb51ca9e%26wdFCCState%3D1
- Araujo, K. (2018), Los anclajes socioexistenciales: el caso de las expectativas de futuro”, DADOS. Revista de Ciências Sociais, vol. 61, N° 2 [en línea] <http://dx.doi.org/10.1590/001152582018155>, Rio de Janeiro
- Barraza, C. (2018). Manual para la Presentación de Referencias Bibliográficas de Documentos Impresos y Electrónicos. Universidad Tecnológica Metropolitana. http://www.utemvirtual.cl/manual_referencias.pdf
- Benito, P. V. (2022). Contemporary art and networks: Analysis of the Venus Project using the UCINET software. AWARI, 3. <https://doi.org/10.47909/awari.166>
- Benito, PV (2022). Arte contemporáneo y redes: Análisis del Proyecto Venus mediante el software UCINET. AWARI , 3. <https://doi.org/10.47909/awari.166>
- Bustos, J. A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 155-170.
- Cabrera, V. (2017). *Saberes relacionales: una experiencia transdisciplinar en un instituto de secundaria de Barcelona*. (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona. España. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/454719/VLCC_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cano, A. y Espino, H. (2020). Formación Docente. Formación continua de docentes. En P. Arteaga, C. Popoca y D. Juárez (Eds.). *La educación rural en México, Propuestas para una política educativa integral* (pp. 86-100). México: Universidad Iberoamericana.
- Cano, A. y Juárez, D. (2020). Educación en los territorios rurales de México: conceptos, dimensión, retos y perspectivas. En Juárez, D., Olmos, A. y Ríos, E. (Eds.) *Educación en los territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 327- 364). Colombia: Universidad Católica de Oriente.
- Cano, C. A. G., Castillo, V. S., & Rojas, E. E. M. (2023). Strategy for improving learning in the Financial Tools and Project Management Course through the use of Second Life-SL. *Metaverse Basic and Applied Research*, (2), 31-31. <https://doi.org/10.56294/mr202331>

- Cano, C., & Castillo, V. (2022). Mapping the structure of knowledge about Community and Home Care. *Community and Interculturality in Dialogue*, 2.
- Carrillo, E., & Solórzano, F. (2022). Investigación Universitaria Imbricada en el Pensamiento Complejo como una Nueva Visión Paradigmática. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 8(1), 1-9. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4802861003/4802861003.pdf>
- Cuñat Giménez, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. In *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM* (p. 44). Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).
- DANE (2019). Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera resultados del censo nacional de población y vivienda 2018. [Archivo en línea]. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-poblacion-NARP-2019.pdf>
- Decreto N° 1075 de 2015. (Documento Oficial de Ministerio de Educación Nacional). Por el cual se reglamenta la contratación de la prestación del servicio público educativo por parte de las entidades territoriales certificadas mediante la implementación de Modelos Educativos Flexibles Único Reglamentario del Sector Educación. <https://www.ambitojuridico.com/sites/default/files/BancoMedios/Archivos/proyectedenorma-mineducacion-18%28contratacionservicioeducativomediantemodeloseducativosflexibles%29.pdf>
- Díaz-Conde, J. E. (2023). Sistematización De Experiencias: Procesamiento Y Análisis Cualitativo De Los Procesos Pedagógicos Investigativos Con Atlas. *Ti. Revista Internacional ReNoSCol*, (01).
- Dueñas-García, G., & Espinel, O. (2021). ¿Cómo entender lo rural en la educación rural? Una aproximación documental. *Educación Y Ciencia*, (25), e12860. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12860>
- Espinosa-Casco, R.J; Romero-Carazas, R; Aguiar-Cuevas, M. M; Lugano-Ortega, Y. (2023). Pensamiento complejo y transdisciplinariedad un estudio bibliométrico en Scopus. *Bibliotecas. Anales de Investigacion*;19(3), 17
- Espinosa-Casco, R.J; Romero-Carazas, R; Aguiar-Cuevas, M. M; Lugano-Ortega, Y. (2023). Pensamiento complejo y transdisciplinariedad un estudio bibliométrico en Scopus. *Bibliotecas. Anales de Investigacion*;19(3): 1 - 17 . ISSN electrónico: 1683-8947.
- Faure González, I. C. (2017). Componentes del proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas multigrados. *EduSol*, 17(61), 13.
- Forero, F. & Jiménez S. (2019). Educación rural: en busca de la significación de las prácticas pedagógicas. En J. Caicedo (Ed.). *Educaciones rurales Geografías y fronteras*. (pp. 281 - 312). Desde Abajo.
- Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69.
- Gamboa, A. J. P., Cano, C. A. G., & Castillo, V. S. (2022). Decision making in university contexts based on knowledge management systems. *Data and Metadata*,(1), 92-92. <https://doi.org/10.56294/dm202292>
- Glaser B. G. y Straus A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine

- Gobernación de Sucre (2024). Informe estadístico Estado de la pobreza multidimensional en el departamento de Sucre (vigencia 2024). [Archivo en línea]. Secretaría de Planeación. https://sucre.micolombiadigital.gov.co/sites/sucre/content/files/004953/247633_pobreza--en-el-departamento-de-sucre-2024.pdf
- González Velasco, J. M. (2022). *Implicaciones teórico/prácticas del pensamiento complejo moriniano y la transdisciplinariedad en la educación latinoamericana*. (Tesis postdoctoral). Universidad Mayor de San Andrés. La paz, Bolivia. <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/30419/TPD01.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- González, L. G. (2021). El conocimiento diverso: Concepto didáctico transdisciplinar en la actividad cognoscitiva. In J. C. Arboleda (coords) *Educación y Pedagogía. CIPEP-2021.: Parte 4 (pp. 292-306)*. REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Gürdür, D. (2022). Transdisciplinarity and three mindsets for sustainability in the age of cyber-physical systems. *Journal of Industrial Information Integration*, (27). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2452414X2100087X>
- Hermoso López Araiza, J. P. (2022). Transdisciplinariedad y Ecosofía: saberes necesarios para comprender y habitar la Tierra. *Interconectando Saberes*, (13), 101-114. <https://doi.org/10.25009/is.v0i13.2730>
- Hernández, I. S. J., Guardado, R. T., & Gálvez, C. E. S. (2022). Industrial clusters: A scientific review mapping. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*, 2(2), Article 2. <https://doi.org/10.47909/ijsmc.143>
- Icfes (2019). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1125661/Informe_nacional_resultados_PISA_2018.pdf/
- Ignacio, Y. M. (2021). Intervención educativa sobre las terapias alternativas para las artropatías. *Interdisciplinary Rehabilitation / Rehabilitacion Interdisciplinaria*, (1), 3-13.
- Klein, J. T. (2001). Transdisciplinariedad: Discurso, Integración y Evaluación. En *Debate Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social* (pp. 33–50). UNESCO. http://parquedelavida.co/images/contenidos/el_parque/banco_de_conocimiento/transdisciplinariedad_y_complejidad_en_el%20 analisis_social.pdf
- Lepez, C. O., & Eiguchi, K. (2022). Labor market insertion, management and training by competencies: A current view in the Argentine context. *Data and Metadata*, 1, 29-29. <https://doi.org/10.56294/dm202267>
- Llanos Valencia, E. A. (2023). *Didáctica transdisciplinar para la enseñanza de la física en estudiantes de educación media rural*. (Tesis doctoral) Universidad Simón Bolívar, Colombia. https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/12184/Did%C3%A1ctica_Transdisciplinar_Ense%C3%B1anza_F%C3%ADsica_Estudiantes_Educaci%C3%B3n_MediaRural_Resumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Loreto Salvador Benítez, J., & González López, S. (2016). ¿Pueden la transdisciplina y complejidad ser un conocimiento mayor emergente en la universidad? *Educere*, 20(66), 259-270.

- Marco Pérez, A. (2014). *Análisis de la diversidad en el medio rural* (Doctoral dissertation, Universidad de Castilla-La Mancha). España.
- Marín, L. (2007). La noción de paradigma. *Signo y Pensamiento*, 25(50), 34-45. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3705>.
- Martín, M. G. (2020). El teatro musical como proyecto integrador de la comunidad educativa dentro de un centro rural agrupado. In *Innovación Docente e Investigación en Educación: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 687-694). Dykinson.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica. Posgrado Integral en Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora.
- Máxima Uriarte, J. (9 de 3 de 2020). Investigación documental. Enciclopedia Humanidades [Blog]. Editorial Etecé. <https://www.caracteristicas.co/investigacion-documental/>
- Medina Deyaneth (2023). *Aproximación teórica del docente rural de aula multigrado desde el paradigma de la complejidad*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas - Venezuela.
- Medina P. (2023). Aproximación teórica del docente rural de aula multigrado desde el paradigma de la complejidad. [Tesis doctoral] Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas- Venezuela <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/764>
- Millán Torres, M. Á., & Montoya, A. (2020). Educación rural para la paz en Colombia: algunas reflexiones. *Investigación y postgrado*, 35(2), 107-127.
- Ministerio de Educación Nacional (2020). Plan Especial de Educación Rural. [Versión final para adopción]. Unesco. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/plan_especial_de_educacion_rural.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (diciembre 21 de 2023). Educación Rural en Colombia: Experiencias del Campesinado y las Juventudes Rurales. [Colombia, potencia de la vida]. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/418454:Educacion-Rural-en-Colombia-Experiencias-del-Campesinado-y-las-Juventudes-Rurales>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Decenal de Educación. Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-392871_recurso_1.pdf
- Molina Ríos, J. A. (2020). La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideologema paz territorial. (Tesis doctoral) Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá – Colombia.
- Molina Villamil, B. L. (2019). *El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado* (Doctoral dissertation, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia). Colombia.

- Mora Ignacio, Y. (2021). Intervención educativa sobre las terapias alternativas para las artropatías. *Rehabilitation and Sports Medicine*. 1(3):3. <https://doi.org/10.56294/ri20213>
- Mora M. (2022). Constructos didácticos orientados al desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes con una educación de calidad para el sector rural. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas - Venezuela. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/265>
- Morin, E. (1992). El pensamiento subyacente (paradigmatología). En *El Método IV, Las ideas*. Ediciones Cátedra. <http://files.doctorado-eneducacion-2-cohorte.webnode.es/200000083-9b0b79c051/El-Metodo-IV.pdf>
- Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Editorial del Hombre-España.
- Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Editorial del Hombre-España.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2004). *El Método, Tomo 6. La Ética*. Points ed.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de antropología*, (20), 10.
- Nicolescu, B. (1994). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto Transdisciplinariedad*. Ediciones Du Rocher.
- Nicolescu, B. (2013). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. *Trans-pasando Fronteras: Revista estudiantil de asuntos transdisciplinarios*, (3), 23-30.
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Atención Primaria*, 24(5), 295-300.
- Plaza Guzmán, J. J., Aguirre, U., Alexandra, P., & Bejarano Copo, H. F. (2017). VALIDEZ Y CONFIABILIDAD EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. *Revista de Postgrado FaCE-UC*; 11(21); 352-357. ISSN Versión electrónica 2443-4442
- Pontificia Universidad Javeriana (octubre 2 de 2023). *Desigualdades educativas en Colombia: análisis de la educación rural y sus desafíos*. Informe análisis estadístico de Laboratorio de Economía de la Educación - LEE. No. 79. <https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-79>
- Pupo, R. (2019). Ecosofía, cultura y transdisciplinariedad. [Blog]. *Otras voces en educación*. <https://otrasvoceeneducacion.org/archivos/328633>
- Puruncajas, V. (2023). Estado de la educación rural en Iberoamérica. Nudos críticos y avances desde una perspectiva comparada en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 13-26.
- Ramos Pérez, E. L., & Herrera Jara, L. E. (2023). La educación rural: Hacia una caracterización Epistémica y Curricular. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 8798-8821. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5988

- Reyes-Ruiz, L. & Carmona Alvarado, F. A. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. [Material de Doctorado en psicología]. Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/6630>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31 (1), 11-22.
- Rodríguez O. L. (2019). Educación rural, en busca de la significación de las prácticas pedagógicas: el maestro como sujeto histórico y el maestro como sujeto político. En. J. Caicedo (Ed.). *Educaciones rurales Geografías y fronteras*. (pp. 277 - 280). Desde Abajo
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas*; (1) <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivasVol11Issue1fulltext176>
- Ruiz J. C. (2022). *Complejidad: un enfoque transdisciplinario desde la educación, sociedad y medio ambiente*. (Doctorado en Investigación en Educación. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Saavedra, M., López, R. (2022). La conexión epistémica entre formación humanista y educación profesional universitaria. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 275-297. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S1390-86262022000100275&script=sci_arttext
- Sánchez Martín, A. (2021). *Los centros rurales de innovación educativa en España (1983-2020). Estudio sobre el CRIE de Zamora* (Doctoral dissertation, Universidad de Salamanca). España.
- Santamaría-Cárdaba, N., & Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (30), 147-176.
- Serrano Rodríguez, A. (2022). *Prácticas pedagógicas interdisciplinarias para la inclusión de poblaciones diversas*. (Tesis Doctoral). Universidad Simón Bolívar, Barranquilla - Colombia.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez Restrepo, N. D. C., & Tobasura Acuña, I. (2008). Lo rural. Un campo inacabado. *Revista Facultad Nacional de Agronomía Medellín*, 61(2), 4480-4495.
- Téllez Siabato, S. L. (2023). *Práctica pedagógica interdisciplinar para la ruralidad, potenciadora del arraigo y la identidad socio cultural*. (Tesis doctoral) Universidad Simón Bolívar, Colombia. https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/12099/Pr%C3%A1ctica_Pedag%C3%B3gica_Interdisciplinar_Ruralidad_Potenciadora_Arraigo_Resumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tenorio T. (2024). Orientaciones curriculares para la integración de procesos pedagógicos investigativos en contextos rurales. [Tesis Doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas - Venezuela. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1581>
- Tenorio Troncoso, M., & Díaz-Conde, J. (2022b). Formación del maestro de la Institución Educativa Normal Superior De Sincelajo como sujeto de procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto sociocultural rural: Retos y

- desafíos desde los procesos pedagógicos investigativos. *ReNosCol*, (2). 98-112. <https://www.eumed.net/uploads/articulos/d17649adf24e91886f52e13655b0a85e.pdf>
- Thomson Reuters & EduRural (2019). La educación en contextos rurales, un recorrido por 7 países. Thomson Reuters & EduRural. <https://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2019/11/La-educacion-en-contextos-rurales-Un-recorrido-por-7-paises-EduRural-y-Thomson-Reuters-Foundation.pdf>
- Thomson Reuters y EduRural (2019). *La educación en contextos rurales, un recorrido por 7 países*. La Fundación Thomson Reuters y EduRural. <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2019/11/La-educacion-en-contextos-rurales-Un-recorrido-por-7-paises-EduRural-y-Thomson-Reuters-Foundation.pdf>
- UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. ISBN : 978-92-3-300143-5. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO (mayo 25 de 2021). Organizaciones aliadas por la Educación Rural [Educación Rural Ahora]. Unesco. <https://www.unesco.org/es/articles/organizaciones-aliadas-por-la-educacion-rural>.
- Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, E. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos. Primera Edición*. Universidad de La Guajira.
- Vargas Galindo, N. S. (2022). Tejidos epistémicos que develan dialogicidades en convivencia escolar y prácticas educativas en contexto de ruralidad y pandemia. (Tesis doctoral). Universidad Católica de Manizales, Colombia. https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/4023/3/Nancy_Sorley_Vargas_Galindo_2022.pdf
- Vargas, R. (2022). La perspectiva naturalizada de la condición humana en el pensamiento complejo. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 61(159), 57-68. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/45289>
- Zambrano, L. M. V., Gómez, V. C. B., Molina, L. D. Z., & Vélez, V. M. R. (2023). Bienestar, Vivencias y Cultura Ancestral: Valores desde la interculturalidad. *Salud, Ciencia y Tecnología*, (3): 428-428. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2023428>

ANEXOS

ANEXO A-1

Consentimiento informado



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Este consentimiento se estipula con la intencionalidad de cumplir con el propósito de una investigación a nivel doctoral consistente en generar una teoría emergente transdisciplinar que contemple una praxis pedagógica en contextos rurales desde la mirada de la complejidad en establecimientos educativos rurales del municipio de Sincelajo. Con la responsabilidad del docente doctorando Félix José Parra Domínguez. El cual pretende llevar a cabo el trabajo de campo el 12 de marzo, zonas rurales del municipio de Sincelajo Sucre, específicamente en instituciones educativas de Rafael Núñez (sedes Bella Isla y Policarpa), y Institución Educativa Técnico Agropecuaria Cerrito de La Palma y la sede Laguna Flor, con una duración de 1 año aproximadamente.

En correspondencia, el trabajo de campo de esta investigación pretende acceder a distintas aproximaciones sobre la praxis pedagógica que se lleva a cabo en escuelas del contexto rural del municipio señalado. Para ello, es necesario asumir cómo esa realidad se construye a partir de la percepción del profesorado, lo que demanda la participación de informantes clave (profesorado) de tres instituciones educativas de las cuales usted hace parte como docente en ejercicio. Para tal fin se dispondrá de su consentimiento y acceder desde sus percepciones con diversas entrevistas a profundidad (trabajo de campo) según lo demande el método comparativo contante en la generación de teorías sustantivas y finalmente formal. Al respecto, su participación es determinante toda vez que, guarda propósitos investigativos, lo que enriquecerá a nivel teórico la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto rural. No se expondrá su nombre, y en caso de que se sienta inconforme con el proceso de recolección de la información, puede abandonar la entrevista en el momento que usted así lo requiera. La entrevista a profundidad estará mediada por el doctorando en mención quien dispondrá de un tiempo específico para aplicarle ciertas preguntas o ítems y a través de instrumentos de grabación (en este caso un celular) se recolectará toda la información que usted como informante clave plasme al momento de contestarlas. Los resultados serán de fines educativos y no lucrativos.

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

Firma del Responsable de la Investigación
C. C: _____
Correo electrónico: _____
Contacto celular/teléfono: _____
Lugar y Fecha _____

Firma del Participante Consistente
C.I: _____
Correo electrónico: _____
Contacto celular/teléfono: _____

C.C: Participante y Comité de Ética

ANEXO A-2

Guías de entrevistas 1 y 2

GUIA DE ENTREVISTA

El propósito de esta entrevista a profundidad consiste en develar los fundamentos metodológicos actuales que caracterizan la praxis pedagógica del profesorado en el contexto rural a la luz de referentes curriculares. Asimismo, identificar sinergias que subyacen del contexto rural frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan bajo la praxis del profesorado en relación con los referentes curriculares.

Para ello, usted debe contestar las siguientes preguntas de manera abierta, tomando el tiempo que sea necesario para responder a las mismas. No puede apoyarse de libros, ni de smartphome, sólo de los conocimientos que deriven en el momento del cuestionamiento.

Docente rural: _____

Establecimiento Educativo: _____

- 1) ¿Qué estrategias metodológicas son las que más pone en práctica en su contexto rural pedagógico?
- 2) ¿Qué referentes curriculares asume usted para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto rural?
- 3) ¿Explique la incidencia del contexto socioeconómico a la hora de elegir las estrategias pedagógicas para orientar su quehacer docente?
- 4) ¿Qué recursos, herramientas o elementos resultan para usted trascendentes e indispensables para su praxis pedagógica en el entorno rural?
- 5) ¿Considerando que los estudiantes pertenecen a un contexto rural, cuál es la manera de proceder ante la valoración de los desempeños y logros de estos?
- 6) ¿Cuál cualificación adicional considera usted que requiere fortalecer su praxis pedagógica en el contexto rural y responder a sus complejidades?
- 7) ¿El contexto rural presenta generalmente dificultades y limitaciones de infraestructura y recursos para llevar a cabo procesos pedagógicos significativos para el educando? ¿De qué forma enfrenta usted esos retos y desafíos en su práctica docente diaria?
- 8) ¿Qué experiencias puede compartirnos respecto a estrategias metodológicas que han generado impacto o han sido exitosas por usted o algún compañero aplicado a la educación rural?
- 9) ¿De qué manera involucra la participación activa del educando y la comunidad de su contexto rural a partir de sus metodologías y/o estrategias pedagógicas?

GUIA DE ENTREVISTA 2

El propósito de esta entrevista a profundidad consiste en develar los fundamentos metodológicos actuales que caracterizan la praxis pedagógica del profesorado en el contexto rural a la luz de referentes curriculares. Asimismo, identificar sinergias que subyacen del contexto rural frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan bajo la praxis del profesorado en relación con los referentes curriculares.

Docente rural: _____

Establecimiento Educativo: _____

- 1) **¿Cuáles cree usted son las dinámicas y características principales del entorno rural en el que se desenvuelve su práctica docente?**
- 2) **¿Cuáles son las estrategias pedagógicas y/o didácticas más recurrentes por usted en el aula de clase, considerando las condiciones y necesidades del contexto rural**
- 3) **¿De qué manera los referentes curriculares en el marco de la educación rural usted los ha abordado para garantizar una práctica pedagógica acorde a las necesidades de los estudiantes y el contexto?**
- 4) **¿Qué piensa usted sobre el currículo de la institución? ¿Se ajusta o no a las necesidades del contexto rural?**
- 5) **¿Cuáles cree usted pueden ser los retos y desafíos más recurrentes al tratar de articular la práctica pedagógica con los referentes curriculares?**
- 6) **¿Dentro de las características identitarias del contexto rural, cuáles cree usted se presenta como oportunidades significativas para enriquecer las prácticas pedagógicas y en efecto, los procesos de enseñanza y aprendizaje?**
- 7) **¿Dentro de su ardua experiencia en la práctica pedagógica rural, ha percibido fragmentación disciplinar en los procesos de enseñanza y aprendizaje ¿De qué manera cree usted, puede ser propicio integrar saberes para evitar la fragmentación disciplinar y se precise un enfoque transdisciplinar en su práctica pedagógica rural?**

ANEXO A-3

Transcripción y consignación de respuestas de informantes clave de guía 1

Pregunta 1: ¿Qué estrategias metodológicas son las que más pone en práctica en su contexto rural pedagógico?

Maestro 1: "Frecuentemente utilizo el aprendizaje basado en proyectos, ya que permite a los estudiantes relacionar lo aprendido con su vida cotidiana, como proyectos agrícolas o de sostenibilidad en la comunidad. También empleo círculos de diálogo, donde fomentamos la discusión y el aprendizaje colaborativo, respetando sus contextos culturales."

Maestro 2: "Incorporo metodologías activas como las rutas de aprendizaje significativas. Por ejemplo, en ciencias naturales, trabajamos en huertas escolares donde los estudiantes aplican conceptos de biología y matemática. También promuevo el aprendizaje basado en problemas para resolver desafíos de su entorno."

Maestro 3: "Generalmente sigo un enfoque más tradicional, pero trato de incluir debates o ejercicios grupales. Aunque me cuesta innovar a veces, busco adaptar actividades para que sean prácticas."

Maestro 4: "Yo más que todo uso el dictado porque así es como los alumnos entienden mejor. A veces hago preguntas al final para ver si entendieron."

Maestro 5: "Lo que más hago es leer libros en clase y pedirles que copien. Es lo que siempre han hecho aquí y creo que así funciona."

Pregunta 2: ¿Qué referentes curriculares asume usted para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto rural?

Maestro 1: "Me baso en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, pero los adapto a las características del contexto rural. Por ejemplo, uso el currículo de áreas integradas, que vincula ciencias, lenguaje y matemáticas, enfocándome en temas relevantes como la agricultura o la cultura local."

Maestro 2: "Trabajo bajo los Estándares Básicos de Competencias del MEN, pero priorizo la contextualización. Por ejemplo, integro el Plan Nacional de Educación Rural para garantizar que los contenidos sean pertinentes y accesibles para los estudiantes."

Maestro 3: "Sigo los textos y guías que envía el ministerio. Trato de ajustarlos al contexto, pero a veces no sé cómo hacerlo bien."

Maestro 4: "Uso los libros de texto que tenemos y doy las clases según los temas que traen. No suelo cambiar nada."

Maestro 5: "No tengo claro qué son referentes curriculares. Yo enseño lo que siempre hemos enseñado en esta escuela."

Pregunta 3: ¿Explique la incidencia del contexto socioeconómico a la hora de elegir las estrategias pedagógicas para orientar su quehacer docente?

Maestro 1: "El contexto socioeconómico marca profundamente las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, muchos vienen de familias campesinas, por lo que diseño actividades que puedan aportar a sus hogares, como calcular costos de producción agrícola."

Maestro 2: "Tomo en cuenta que varios estudiantes trabajan después de la escuela. Por eso uso estrategias flexibles y tareas prácticas que no requieran grandes recursos materiales, como investigaciones en su entorno."

Maestro 3: "Entiendo que hay limitaciones económicas, por eso trato de no pedir muchos materiales. Pero a veces no sé cómo hacer que las clases sean diferentes."

Maestro 4: "La verdad no pienso mucho en eso. Doy la clase como puedo con lo que hay."

Maestro 5: "No sé si el contexto socioeconómico influye. Yo enseño como siempre se ha hecho."

Pregunta 4: ¿Qué recursos, herramientas o elementos resultan para usted trascendentes e indispensables para su praxis pedagógica en el entorno rural?

Maestro 1: "Los recursos comunitarios son fundamentales. Uso material reciclado, mapas locales y herramientas digitales como teléfonos básicos con aplicaciones educativas."

Maestro 2: "La huerta escolar es esencial, así como recursos tradicionales como fichas didácticas adaptadas al contexto. También valoro el apoyo de los padres y líderes comunitarios."

Maestro 3: "Utilizo el tablero, los libros y las fotocopias que puedo conseguir. Trato de usar materiales que encuentro, pero a veces es difícil."

Maestro 4: "El tablero y los cuadernos son suficientes. No necesitamos más cosas."

Maestro 5: "Con los libros y el cuaderno trabajo. No veo necesario buscar otros recursos."

Pregunta 5: ¿Considerando que los estudiantes pertenecen a un contexto rural, ¿cuál es la manera de proceder ante la valoración de los desempeños y logros de estos?

Maestro 1: "Evalúo el avance de manera cualitativa, considerando su contexto. Por ejemplo, destaco el esfuerzo y las habilidades aplicadas en tareas prácticas como siembra o cuidado de animales."

Maestro 2: "Uso rúbricas contextualizadas y hago seguimiento individual. Doy mucha retroalimentación personalizada porque entiendo que sus procesos son distintos a los de otros contextos."

Maestro 3: "Tomo en cuenta las notas de exámenes y tareas, pero a veces me cuesta adaptarme a las necesidades individuales."

Maestro 4: "Las calificaciones las saco de los exámenes y actividades en clase, no hago algo diferente."

Maestro 5: "Pongo las notas según lo que veo en las tareas. No sé mucho de cómo hacer algo más complejo."

Pregunta 6: ¿Cuál cualificación adicional considera usted que requiere fortalecer su praxis pedagógica en el contexto rural y responder a sus complejidades?

Maestro 1: "Me gustaría fortalecer mis habilidades en el diseño de proyectos de investigación acción participativa, que me permitan involucrar activamente a la comunidad en los procesos educativos. Además, quiero aprender más sobre tecnologías digitales para superar las barreras de acceso que enfrentan los estudiantes rurales."

Maestro 2: "Siento la necesidad de especializarme en pedagogía diferencial y en estrategias inclusivas para atender la diversidad de mis estudiantes. También sería útil recibir formación en educación ambiental, para conectar más profundamente los aprendizajes con el entorno rural."

Maestro 3: "Creo que necesito aprender más sobre el manejo de herramientas tecnológicas para aplicarlas en mis clases. También sería bueno mejorar mi capacidad para adaptar los contenidos al contexto rural."

Maestro 4: "No estoy seguro, pero tal vez cursos de pedagogía básica serían útiles para mejorar mis clases."

Maestro 5: "Creo que no necesito mucho más, tal vez algunos talleres básicos sobre cómo enseñar mejor los temas que doy."

Pregunta 7: El contexto rural presenta generalmente dificultades y limitaciones de infraestructura y recursos para llevar a cabo procesos pedagógicos significativos para el educando. ¿De qué forma enfrenta usted esos retos y desafíos en su práctica docente diaria?

Maestro 1: "Aprovecho los recursos locales como materiales reciclados, elementos de la naturaleza y el conocimiento comunitario. Además, busco aliados en la comunidad y en organizaciones externas para gestionar recursos y proyectos colaborativos que beneficien a la escuela."

Maestro 2: "Enfrento estos retos innovando con estrategias que no requieran materiales costosos, como aprendizaje al aire libre o el uso de herramientas hechas por los propios estudiantes. También organizo campañas en la comunidad para recolectar insumos básicos para la escuela."

Maestro 3: "Trato de reutilizar materiales y adaptarme con lo que hay, aunque a veces siento que es insuficiente y no sé cómo lograr más apoyo."

Maestro 4: "Uso lo poco que tenemos, como el tablero y los libros, y no hago cambios porque no hay con qué."

Maestro 5: "Hago las clases con lo que hay. Si no hay materiales, sigo adelante como puedo."

Pregunta 8: ¿Qué experiencias puede compartirnos respecto a estrategias metodológicas que han generado impacto o han sido exitosas por usted o algún compañero aplicado a la educación rural?

Maestro 1: "Desarrollé un proyecto de huerta escolar que involucró a estudiantes y familias. Esto no solo reforzó conocimientos en ciencias naturales y matemáticas, sino que también promovió el trabajo en equipo y el orgullo por su comunidad."

Maestro 2: "Un compañero implementó un proyecto de teatro comunitario, donde los estudiantes dramatizaban historias locales. Este proyecto fortaleció la expresión oral y escrita, al tiempo que rescataba la memoria cultural del pueblo."

Maestro 3: "En una ocasión, hicimos un mural colectivo en la escuela sobre las tradiciones de la región. Aunque no planeé mucho, los estudiantes se involucraron y aprendieron sobre su cultura."

Maestro 4: "No tengo experiencias concretas que hayan impactado mucho, más allá de las actividades normales."

Maestro 5: "Nunca he hecho algo fuera de lo común. Siempre sigo el programa como está."

Pregunta 9: ¿De qué manera involucra la participación activa del educando y la comunidad de su contexto rural a partir de sus metodologías y/o estrategias pedagógicas?

Maestro 1: "Involucro a los estudiantes y sus familias en proyectos comunitarios, como el cuidado de la huerta escolar o la organización de ferias del conocimiento. Esto fomenta un sentido de pertenencia y refuerza el aprendizaje práctico."

Maestro 2: "Trabajo con líderes comunitarios para integrar actividades culturales en el aula, como narración de cuentos o talleres de artesanías. Los estudiantes participan activamente y aprenden sobre su identidad cultural."

Maestro 3: "A veces pido a los padres que ayuden con materiales o actividades, pero no lo hago muy seguido porque no siempre tengo ideas claras."

Maestro 4: "No suelo involucrar a la comunidad porque no sé cómo hacerlo. Solo trabajo con los estudiantes en clase."

Maestro 5: "No he pensado mucho en la participación de la comunidad. Solo enseño a los alumnos."

Transcripción y consignación de respuestas de informantes clave de guía 2

8) ¿Cuáles cree usted son las dinámicas y características principales del entorno rural en el que se desenvuelve su práctica docente?

Docente 1: “La cotidianidad de nuestra escuela rural está marcada por una tensión constante entre la riqueza ancestral de la comunidad Zenú y el olvido institucional. Aunque existe un legado cultural, como el trenzado en caña flecha, estas prácticas son poco valoradas en el ámbito educativo. La vida aquí gira en torno al campo: el cultivo de yuca y ñame, el ordeño, la economía de subsistencia. Muchas familias son matriarcales, con mujeres empoderadas sosteniendo los hogares. Sin embargo, las condiciones socioeconómicas obligan a nuestros estudiantes a abandonar la escuela muy temprano para trabajar. La escuela, en lugar de responder a estas realidades, sigue replicando contenidos urbanos descontextualizados. Eso crea una ruptura entre lo que se enseña y lo que se vive.”

Docente 2: “Las dinámicas educativas en nuestro contexto están profundamente atravesadas por lo rural, pero no lo reconocemos dentro del currículo. Vemos cómo los niños aprenden sobre semáforos antes que sobre el ñame que cultivan sus padres. Muchas familias viven del campo, del ordeño, de cultivar yuca, pero eso no entra al aula. Tampoco se rescata el legado Zenú ni se potencia el papel de las mujeres como lideresas de hogar. Lo que tenemos es un currículo urbano impuesto que no conversa con nuestra identidad. A eso se suma que muchos estudiantes dejan el colegio porque deben trabajar, y la escuela no ofrece alternativas viables que les permitan sostener el estudio en medio de esa precariedad.”

Docente 3: “Mi labor docente se desarrolla entre contradicciones. Por un lado, estamos en un territorio lleno de saberes ancestrales: la cultura Zenú, el uso de la caña flecha, la economía basada en el cultivo de tubérculos y el trabajo en el campo. Por otro, la escuela impone un currículo urbano, homogéneo, que ignora esa riqueza. Hay muchos niños que dejan la escuela para ordeñar vacas o cultivar, porque la necesidad es más apremiante que la teoría. Vivimos una desconexión entre lo que somos y lo que nos obligan a enseñar, y eso genera desmotivación tanto en estudiantes como en docentes.”

Docente 4: “Cuando uno enseña aquí, debe entender que la comunidad se construye desde la oralidad, la tierra, y las redes familiares, muchas de ellas lideradas por mujeres fuertes y comprometidas. Sin embargo, esta lógica comunitaria no se refleja en los planes de estudio. La cultura Zenú está presente como sombra, como eco, pero nunca como saber vivo. El currículo está pensado desde la ciudad, sin reconocer el saber rural ni las condiciones sociales que llevan a nuestros estudiantes a abandonar las aulas. Cada vez que un niño deja la escuela para trabajar en el campo, se deshilacha el tejido social y la escuela guarda silencio.”

Docente 5: “Este territorio late al ritmo del campo: sembramos ñame, yuca, trabajamos ordeñando vacas, y aún así, en el aula seguimos enseñando temas que parecen sacados de otra realidad. La cultura Zenú y sus prácticas ancestrales son mencionadas si acaso en una clase de sociales, pero no se integran como parte de un proyecto pedagógico. Es doloroso ver cómo la escuela desaprovecha

esa riqueza cultural, mientras nuestros niños se ven forzados a dejarla por razones económicas. En vez de ser un espacio que transforma, pareciera que la escuela rural reproduce el abandono.”

9) ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas y/o didácticas más recurrentes por usted en el aula de clase, considerando las condiciones y necesidades del contexto rural

Docente 1: “En realidad, no suelo tomar en cuenta el entorno para preparar mis clases. Me limito a seguir los planes de área que nos entregan y utilizo los libros del Ministerio. Sé que aquí hay prácticas como el trenzado de sombreros y que las familias cultivan yuca o ñame, pero honestamente, no sé cómo integrar eso en el aula. Me falta formación en eso y el tiempo no alcanza para inventar nuevas estrategias.”

Docente 2: “Yo preparo las clases con base en las guías que descargamos cuando tenemos internet. No suelo adaptar los contenidos porque siento que ya vienen estructurados. Sé que muchos estudiantes trabajan o ayudan en casa, pero ese no es un tema que yo pueda resolver. Lo mío es enseñar lo que me corresponde. No creo que mezclar eso con su vida del campo sea parte de mi función.”

Docente 3: “Mis clases siguen el currículo tal cual. Nunca he sentido que tenga la libertad para salirme de eso. Aquí casi no hablamos del territorio ni de la cultura Zenú. A veces menciono algo sobre los cultivos o el trenzado, pero es más anecdótico. La verdad es que me cuesta visualizar cómo convertir eso en estrategias pedagógicas. Enseñar ciencias o matemáticas desde esos temas no es algo que me enseñaron.”

Docente 4: “Intento cumplir con los contenidos que nos piden y preparar las clases lo más rápido posible porque tengo muchas cargas administrativas. Me gustaría hacer más trabajo con el contexto, pero no tengo tiempo. Además, muchos colegas no ven eso como importante. Siento que la escuela se ha acostumbrado a repetir fórmulas, aunque no funcionen del todo.”

Docente 5: “Uso clases magistrales porque es lo más práctico. Los estudiantes aquí están muy dispersos y muchos faltan, así que tratar de hacer cosas del entorno a veces complica más. Nunca me han capacitado en cómo usar la cultura o las dinámicas rurales en clase, y sinceramente no estoy seguro de que eso motive a los estudiantes. Ellos mismos no valoran esas cosas.”

10) ¿De qué manera los referentes curriculares en el marco de la educación rural usted los ha abordado para garantizar una práctica pedagógica acorde a las necesidades de los estudiantes y el contexto?

Docente 1: “Hasta el momento, mi experiencia con los referentes curriculares de la educación rural ha sido prácticamente nula. Nunca he recibido formación sobre ellos, ni han sido socializados por parte de las autoridades educativas del municipio. Todo lo que conozco sobre currículo lo aprendí en la universidad, bajo un enfoque urbano, fragmentado y estandarizado. Si existen documentos oficiales pensados para la ruralidad, parecen estar archivados muy lejos de nuestras realidades. El problema no es solo el acceso a esos referentes, sino la falta de voluntad institucional para

reconocer que nuestros territorios requieren enfoques propios, contextualizados y culturalmente sensibles.”

Docente 2: “Yo he oído hablar de los ‘referentes rurales’ por algunos colegas que han participado en proyectos piloto, pero en mi institución nunca se nos ha explicado cómo se aplican ni se han discutido colectivamente. No hay talleres, no hay guías prácticas, no hay reflexión pedagógica sobre eso. Me parece preocupante que sigamos enseñando como si estuviéramos en un aula urbana, cuando aquí los niños cultivan ñame, trabajan ordeñando o ayudan en la siembra desde muy jóvenes. ¿Dónde está el currículo que los tome en serio como sujetos de saber en su propio entorno?”

Docente 3: “Conozco que existen lineamientos del Ministerio sobre educación rural, pero no tengo herramientas para analizarlos, mucho menos para implementarlos. El material llega tarde o ni siquiera llega, y cuando lo hace, tiene un lenguaje tan técnico que se vuelve inaccesible. Es como si estuvieran pensados desde escritorios lejanos, sin conocer realidades como la de los estudiantes que abandonan la escuela por necesidad económica. Además, no se menciona la cultura Zenú ni la importancia de la caña flecha como parte del capital cultural de nuestros pueblos.”

Docente 4: “Francamente, desconozco los documentos oficiales. He desarrollado mi práctica a partir de la experiencia directa y del diálogo con otros colegas rurales. Lo poco que sé del currículo lo he adaptado a partir de lo que me ha resultado útil para generar aprendizajes significativos en contextos como este. Siento que los referentes curriculares, si bien podrían ser una guía, deben construirse con nosotros, no imponerse. Y más aún en territorios donde la mujer sostiene el hogar y la transmisión de saberes se da en espacios no escolares.”

Docente 5: “No he tenido un contacto sistemático con esos referentes. Aquí no llegan. Uno trabaja con lo que tiene, con lo que aprende de la comunidad y de los estudiantes. Pero sí creo que los referentes curriculares para zonas rurales deberían surgir desde el territorio, tomando en cuenta nuestras dinámicas productivas, como la agricultura de subsistencia, la oralidad, las prácticas culturales como el trenzado de caña flecha, y no desde una visión homogénea del aprendizaje. Lo que hoy tenemos es un currículo que no dialoga con lo que somos.”

11) ¿Qué piensa usted sobre el currículo de la institución? ¿Se ajusta o no a las necesidades del contexto rural?

Docente 1: “El currículo oficial, tal como lo recibimos, está completamente desligado de nuestras realidades territoriales. Se nos pide enseñar temas que carecen de anclaje con lo que viven los estudiantes día a día. Por ejemplo, hablar de revoluciones industriales o modelos económicos internacionales mientras el estudiante ha dejado la escuela para cosechar ñame o ordeñar vacas, es profundamente disonante. No hay lugar para el legado Zenú, ni para los sistemas familiares matriarcales. Todo está orientado desde una lógica urbana que ignora las formas de vida rurales, sus valores y su potencial pedagógico.”

Docente 2: “El currículo oficial en realidad funciona como un espejo que refleja otra vida. No habla de la caña flecha, ni del trenzado, ni de los ciclos agrícolas que regulan nuestras rutinas. Es una estructura rígida, pensada desde un centro que impone, no escucha. Hay una ruptura profunda

entre lo que deberíamos enseñar y lo que podemos realmente construir desde el contexto. Esa disociación genera frustración porque sentimos que formamos para un mundo ajeno, mientras el nuestro se ignora.”

Docente 3: “El currículo está diseñado como si el país fuera homogéneo. Aquí no se reconoce que los estudiantes tienen que trabajar desde jóvenes, que muchas madres educan solas, o que los saberes ancestrales podrían ser la base para procesos educativos con identidad. En la práctica, terminamos enseñando por fuera del currículo para que tenga sentido, y eso nos pone en una zona de vulnerabilidad ante las exigencias institucionales. El sistema no asume nuestra particularidad como parte de la diversidad nacional.”

Docente 4: “El currículo oficial es una camisa de fuerza: no contempla el conocimiento local, ni se articula con los valores culturales de nuestra comunidad. Nunca he visto en los estándares una línea que invite a trabajar con las tramas de caña flecha, o que valore a las mujeres como transmisoras de saber desde una lógica matriarcal. Por el contrario, lo que se prioriza son resultados en pruebas estandarizadas que no tienen ninguna relación con nuestro territorio.”

Docente 5: “No se ajusta. Es un modelo hegemónico que impone contenidos universales desconectados del aquí y el ahora. El currículo debería ser un instrumento para potenciar lo que ya existe en la comunidad, pero termina borrando la historia local, la cultura Zenú, y cualquier intento de construir desde nuestras propias narrativas. En lugar de acompañar, el currículo acorrala. Por eso muchos docentes diseñamos nuestras clases desde la intuición y la resistencia.”

12) ¿Cuáles cree usted pueden ser los retos y desafíos más recurrentes al tratar de articular la práctica pedagógica con los referentes curriculares?

Docente 1: “El principal reto es que los lineamientos nacionales no reconocen la territorialidad. Se espera que sigamos estándares universales, sin considerar que nuestros estudiantes trabajan desde los 10 o 11 años, o que muchas madres son las únicas responsables del hogar. La escuela está sujeta a un diseño centralista que no consulta ni recoge nuestras voces. Articularnos a esos lineamientos implica renunciar parcialmente a nuestra autonomía pedagógica y eso, en contextos rurales, se traduce en sacrificar pertinencia educativa.”

Docente 2: “El currículo nacional no solo ignora nuestro contexto sino que además nos responsabiliza por sus resultados. Nos piden aplicar modelos homogéneos de evaluación en poblaciones profundamente heterogéneas. Evaluar con rúbricas estándar a niños que siembran ñame o que abandonan la escuela por condiciones de pobreza, es una injusticia epistemológica. El reto es sostener prácticas pedagógicas significativas sin incumplir con las exigencias ministeriales que, honestamente, muchas veces sentimos como una camisa de fuerza.”

Docente 3: “Articular lo que hacemos con los lineamientos oficiales es casi un ejercicio de traducción permanente. Yo diseño mis clases desde lo que veo en el entorno: los saberes del trenzado, la experiencia con la tierra, la organización matriarcal del hogar. Pero cuando reviso los documentos ministeriales, todo parece responder a lógicas que invisibilizan estas realidades. El reto es no desdibujar la identidad del estudiante mientras se cumple con las estructuras formales. Es un equilibrio delicado y agotador.”

Docente 4: “Los lineamientos nacionales están estructurados desde una racionalidad técnica que choca con la complejidad de nuestro contexto. Se nos mide con pruebas estandarizadas que no capturan ni los aprendizajes comunitarios ni los saberes culturales del pueblo Zenú. Además, no hay acompañamiento formativo: estamos aislados, sin diálogo ni reflexión crítica sobre cómo adaptar ese marco a nuestras prácticas. El mayor reto es no sentirse constantemente en falta, como si lo que hacemos no valiera.”

Docente 5: “Conciliar nuestras formas de enseñar con los lineamientos institucionales es un ejercicio de resistencia. Nos exigen evidencias, planes secuenciados, indicadores... pero no nos preguntan qué necesitamos ni cómo enseñamos en el campo. Cuando yo conecto las ciencias con la agricultura local, sé que estoy enseñando desde una lógica situada. Pero eso rara vez se valida institucionalmente. El reto no es solo técnico, es ético: ¿seguimos reproduciendo un currículo ajeno o creamos propuestas verdaderamente pertinentes, aunque no estén oficialmente legitimadas?”

13) ¿Dentro de las características identitarias del contexto rural, cuáles cree usted se presenta como oportunidades significativas para enriquecer las prácticas pedagógicas y en efecto, los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Docente 1: “El entorno rural está lleno de posibilidades que el currículo tradicional ignora. Desde la sabiduría vinculada a los ciclos del campo, hasta la organización matriarcal de muchos hogares, hay aprendizajes que trascienden lo académico. La cultura Zenú, por ejemplo, encierra una cosmovisión valiosa que podría ser motor de proyectos pedagógicos potentes. El problema es que no hay políticas que impulsen esta conexión. Pero si lográramos vincular estos saberes a nuestras prácticas docentes, los estudiantes se sentirían reconocidos, y la escuela dejaría de ser una institución lejana y abstracta.”

Docente 2: “Yo veo que la principal oportunidad está en recuperar el diálogo entre saberes: el comunitario, el ancestral, el productivo. Si el cultivo del ñame o el trenzado en caña flecha se incorporaran como núcleos articuladores de las asignaturas, el aprendizaje cobraría sentido. Además, las mujeres de la comunidad tienen un conocimiento organizativo y cultural que podría fortalecer una educación crítica y situada. La oportunidad está ahí, latente en el territorio. Lo que falta es una escuela que se abra a esas posibilidades, que las legitime como saberes válidos.”

Docente 3: “Tenemos una riqueza que pocas escuelas urbanas pueden ofrecer: contacto directo con la tierra, prácticas de economía solidaria, formas de vida colectivas y herencias culturales como el legado Zenú. También contamos con actores comunitarios que educan desde la oralidad, desde la práctica. Todo eso podría ser integrado como recursos pedagógicos si se adoptara un enfoque de pensamiento complejo. Pero hasta ahora, esas oportunidades se desperdician por un currículo cerrado que no permite transitar otras epistemologías.”

Docente 4: “El territorio es un aula viva. Hay momentos clave en el año —como las cosechas, las fiestas tradicionales, los encuentros familiares— que podrían utilizarse para trabajar proyectos interdisciplinarios. Por ejemplo, a partir del trenzado de caña flecha se puede enseñar geometría, arte, historia y economía. Pero más allá de los contenidos, lo que se gana es la reafirmación de una identidad. Si la escuela aprovecha esas oportunidades, logra no solo enseñar, sino también reconstruir tejido social.”

Docente 5: “La oportunidad más grande que yo veo es revalorizar el conocimiento local como punto de partida para todas las áreas del saber. La caña flecha, el ordeño, el trabajo agrícola, incluso la estructura familiar donde muchas mujeres lideran los hogares: todo eso puede servir como eje de reflexión crítica. Si la escuela lograra romper la barrera entre lo escolar y lo comunitario, surgiría un modelo educativo más pertinente, inclusivo y emancipador. El problema no es la falta de recursos, sino la ausencia de voluntad para pensar desde el territorio.”

14) ¿Dentro de su ardua experiencia en la práctica pedagógica rural, ha percibido fragmentación disciplinar en los procesos de enseñanza y aprendizaje ¿De qué manera cree usted, puede ser propicio integrar saberes para evitar la fragmentación disciplinar y se precise un enfoque transdisciplinar en su práctica pedagógica rural?

Docente 1: “Totalmente. La enseñanza actual sigue dividida en asignaturas que se enseñan como compartimientos estancos, sin vínculos reales entre ellas ni con la vida del estudiante. En un lugar como este, donde los niños cultivan, ordeñan, conviven con la naturaleza y aprenden de sus abuelos, la fragmentación educativa se siente como una imposición ajena. Yo creo que necesitamos urgentemente un enfoque transdisciplinar que permita articular los conocimientos del aula con los saberes del campo, las prácticas del hogar y las experiencias culturales como el trenzado Zenú. Enseñar desde lo real implica tejer, no segmentar.”

Docente 2: “La fragmentación del conocimiento no solo existe: es la norma. A uno lo forman para enseñar por ‘áreas’, pero luego se enfrenta a estudiantes cuya vida no distingue entre matemáticas, lenguaje o ciencias. Cuando medimos ñame, calculamos pesos o aprendemos de las plantas, todo eso es conocimiento integrado. Yo he comenzado a cruzar saberes, incluso sin haberme formado formalmente en transdisciplinariedad, porque siento que es la única forma de mantener el interés y de enseñar desde lo que ellos ya saben. Integrar es reconocer que el aprendizaje está en todas partes.”

Docente 3: “La enseñanza fragmentada responde a una visión industrial de la educación, como si los saberes se pudieran empaquetar y distribuir. Pero en la ruralidad eso no funciona. Aquí, las realidades son fluidas, interconectadas, profundamente complejas. Enseñar sin integrar es enseñar a medias. La transdisciplinariedad, para mí, representa la posibilidad de construir puentes entre lo escolar y lo comunitario, entre el saber ancestral y el científico, entre la experiencia y la teoría. Esa integración debería ser la base, no la excepción.”

Docente 4: “Yo diría que sí hay una fractura profunda entre lo que enseñamos y lo que los estudiantes viven. La cultura Zenú, el trenzado, los ciclos agrícolas... todo eso aparece, pero lo hacemos encajar a la fuerza dentro de marcos disciplinares que no fueron pensados para ello. Necesitamos un cambio estructural que permita tejer procesos educativos complejos, donde el conocimiento fluya y se relacione. Lo transdisciplinar no es una moda, es una necesidad epistemológica en territorios como este.”

Docente 5: “Siento que seguimos repitiendo esquemas que disocian la vida del conocimiento. Se enseña a leer sin leer el mundo que nos rodea. Se enseña ciencia sin observar lo que ocurre con la tierra que se cultiva. Y se olvida que la vida en el campo es interdependencia. Yo he intentado trabajar por proyectos que unan diferentes áreas, y el resultado ha sido muy positivo. La

transdisciplinariedad nos ofrece herramientas para dialogar con la complejidad, para enseñar a pensar en red, como sucede en la vida real.”

ANEXO A-4

Procesamiento y análisis de la información de entrevista 1. A partir de ATLAS.ti.

Procesos de codificación abierta

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface during the open coding process. The main window shows a document titled "ANÁLISIS FELIX OBJETIVO 2 - ATLAS.ti" with a central text editor containing an interview transcript. The transcript is divided into sections: "ENTREVISTA A PROFUNDIDAD", "Pregunta 1: ¿Qué estrategias metodológicas son las que más pone en práctica en su contexto rural pedagógico?", and "Pregunta 2: ¿Qué referentes curriculares asume usted para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto rural?". The text is numbered from 1 to 10. The right-hand side of the interface shows a list of codes (e.g., "Aprendizaje Basado en Proyecto", "Enfoque tradicional de enseñanza") with colored bars indicating their frequency and distribution across the text. The bottom section of the image shows a similar view for "Pregunta 3: ¿Explique la incidencia del contexto socioeconómico a la hora de elegir las estrategias pedagógicas para orientar su quehacer docente?", with text numbered from 14 to 24 and a corresponding code list on the right.

Proceso de codificación axial

12 citas vincular a los códigos del grupo "DECONSTRUCCIÓN DE ENSEÑANZA EN LA RURALIDAD"

Asignar códigos Contexto Renombrar Eliminar Red Seleccionar todo Seleccione ninguno Excel Vista

Buscar

1:3 T 5 en ANÁLISIS ATLAS.ri FELIX
Generalmente sigo un enfoque más tradicional pero trato de incluir debates o ejercicios grupales. Aunque me cuesta innovar a veces, busco adaptar actividades para que sean prácticas

1:4 T 6 en ANÁLISIS ATLAS.ri FELIX
"Yo más que todo uso el dictado porque así es como los alumnos entienden mejor. A veces hago preguntas al final para ver si entendieron."

1:5 T 7 en ANÁLISIS ATLAS.ri FELIX
"Lo que más hago es leer libros en clase y pedirles que copien. Es lo que siempre han hecho aquí y creo que así funciona."

1:8 T 11 en ANÁLISIS ATLAS.ri FELIX
"Sigo los textos y guías que envía el ministerio. Trato de ajustarlos al contexto pero a veces no sé cómo hacerlo bien."

1:9 T 12-13 en ANÁLISIS ATLAS.ri FELIX
"Uso los libros de texto que tenemos y doy las clases según los temas que traen. No suelo cambiar nada."
Maestro 5: "No tengo claro qué son referentes curriculares. Yo enseño lo que siempre hemos enseñado en esta escuela."

Codificaciones

- Dificultad para innovar
- Enfoque tradicional de enseñanza
- Trabajos grupales
- Uso de debates

2 Codificaciones

- Enfoque tradicional de enseñanza
- Práctica conductista

4 Codificaciones

- Enfoque tradicional de enseñanza
- Práctica conductista
- Uso de copiado y dictado
- Uso limitado de estrategias

2 Codificaciones

- Adopción de referentes curriculares
- Dificultad para integrar referentes al microcurrículo

8 Codificaciones

- Desconocimiento de Referentes curriculares

Comentario:

Asignar códigos Contexto Renombrar Eliminar Red Seleccionar todo Seleccione ninguno Excel Vista

Buscar

1:9 T 12-13 en ANÁLISIS ATLAS.ri FELIX
"Uso los libros de texto que tenemos y doy las clases según los temas que traen. No suelo cambiar nada."
Maestro 5: "No tengo claro qué son referentes curriculares. Yo enseño lo que siempre hemos enseñado en esta escuela."

1:10 T 15-19 en ANÁLISIS ATLAS.ri FELIX
"El contexto socioeconómico marca profundamente las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, muchos vienen de familias campesinas, por lo que diseño actividades que puedan aportar a sus hogares, como calcular costos de producción agrícola."
Maestro 2: "Tomo en cuenta que varios estudiantes trabajan después de la escuela. Por eso uso estrategias flexibles y tareas prácticas que no requieren grandes recursos materiales, como investigaciones en su entorno."
Maestro 3: "Entiendo que hay limitaciones económicas, por eso trato de no pedir muchos materiales. Pero a veces no sé cómo hacer que las clases sean diferentes."

1:11 T 21-25 en ANÁLISIS ATLAS.ri FELIX
"Los recursos comunitarios son fundamentales. Uso material reciclado, mapas locales y herramientas digitales como teléfonos básicos con aplicaciones educativas."
Maestro 2: "La huerta escolar es esencial, así como recursos tradicionales como fichas didácticas adaptadas al contexto. También valoro el apoyo de los padres y líderes comunitarios."
Maestro 3: "Utilizo el tablero, los libros y las fotocopias que puedo conseguir. Trato de usar materiales que encuentro, pero a veces es difícil."

1:12 T 27-31 en ANÁLISIS ATLAS.ri FELIX
Maestro 1: "Evalué el avance de manera cualitativa, considerando su contexto. Por ejemplo, destaco el esfuerzo y las habilidades aplicadas en tareas prácticas como siembra o cuidado de animales."
Maestro 2: "Uso rúbricas contextualizadas y hago seguimiento individual. Doy mucha retroalimentación personalizada porque entiendo que sus procesos son distintos a los de otros contextos."
Maestro 3: "Tomo en cuenta las notas de exámenes y tareas, pero a veces me cuesta adaptarme a las necesidades individuales."
Maestro 4: "Las calificaciones las saco de los exámenes y actividades en clase, no hago algo diferente."

1:13 T 33-37 en ANÁLISIS ATLAS.ri FELIX
"Me gustaría fortalecer mis habilidades en el diseño de proyectos de investigación acción participativa, que me permitan involucrar activamente a la comunidad en los procesos educativos. Además, quiero aprender más sobre tecnologías digitales para superar las barreras de acceso que enfrentan los estudiantes rurales."

8 Codificaciones

- Desconocimiento de Referentes curriculares
- Dificultad para innovar
- Dificultad para integrar referentes al microcurrículo
- Enfoque tradicional de enseñanza

14 Codificaciones

- Aprendizaje contextualizado
- Desconocimiento de influencia del contexto
- Dificultad para innovar
- Dificultad para integrar referentes al microcurrículo

17 Codificaciones

- Dificultad para innovar
- Dificultad para integrar estrategias innovadoras
- Enfoque tradicional de enseñanza
- Enseñanza contextualizada

11 Codificaciones

- Desconocimiento práctico de evaluación
- Evaluación contextualizada
- Evaluación cualitativa
- Evaluación descontextualizada

9 Codificaciones

- Actitud favorable para cualificación

Asignar códigos Contexto Renombrar Eliminar Red Seleccionar todo Seleccione ninguno Excel Vista

Buscar

1:12 T 27-31 en ANÁLISIS ATLAS.ri FELIX
Maestro 1: "Evalué el avance de manera cualitativa, considerando su contexto. Por ejemplo, destaco el esfuerzo y las habilidades aplicadas en tareas prácticas como siembra o cuidado de animales."
Maestro 2: "Uso rúbricas contextualizadas y hago seguimiento individual. Doy mucha retroalimentación personalizada porque entiendo que sus procesos son distintos a los de otros contextos."
Maestro 3: "Tomo en cuenta las notas de exámenes y tareas, pero a veces me cuesta adaptarme a las necesidades individuales."
Maestro 4: "Las calificaciones las saco de los exámenes y actividades en clase, no hago algo diferente."

1:13 T 33-37 en ANÁLISIS ATLAS.ri FELIX
"Me gustaría fortalecer mis habilidades en el diseño de proyectos de investigación acción participativa, que me permitan involucrar activamente a la comunidad en los procesos educativos. Además, quiero aprender más sobre tecnologías digitales para superar las barreras de acceso que enfrentan los estudiantes rurales."
Maestro 2: "Siento la necesidad de especializarme en pedagogía diferencial y en estrategias inclusivas para atender la diversidad de mis estudiantes. También sería útil recibir formación en educación ambiental, para conectar más profundamente los aprendizajes con el entorno rural."

1:14 T 39-43 en ANÁLISIS ATLAS.ri FELIX
Maestro 1: "Aprovecho los recursos locales como materiales reciclados, elementos de la naturaleza y el conocimiento comunitario. Además, busco aliados en la comunidad y en organizaciones externas para gestionar recursos y proyectos colaborativos que beneficien a la escuela."
Maestro 2: "Enfrento estos retos innovando con estrategias que no requieren materiales costosos, como aprendizaje al aire libre o el uso de herramientas hechas por los propios estudiantes. También organizo campañas en la comunidad para recolectar insumos básicos para la escuela."

1:15 T 45-49 en ANÁLISIS ATLAS.ri FELIX
Maestro 1: "Desarrollé un proyecto de huerta escolar que involucró a estudiantes y familias. Esto no solo reforzó conocimientos en ciencias naturales y matemáticas, sino que también promovió el trabajo en equipo y el orgullo por su comunidad."
Maestro 2: "Un compañero implementó un proyecto de teatro comunitario, donde los estudiantes dramatizaban historias locales. Este proyecto fortaleció la expresión oral y escrita, al tiempo que rescataba la memoria cultural del pueblo."
Maestro 3: "En una ocasión, hicimos un mural colectivo en la escuela sobre las tradiciones de la región. Aunque no plané mucho, los estudiantes se involucraron y aprendieron sobre su cultura."

1:16 T 51-55 en ANÁLISIS ATLAS.ri FELIX
Maestro 1: "Involucro a los estudiantes y sus familias en proyectos comunitarios, como el cuidado de la huerta escolar o la organización de ferias del conocimiento. Esto fomenta un sentido de pertenencia y refuerza el aprendizaje práctico."
Maestro 2: "Trabajo con líderes comunitarios para integrar actividades culturales en el aula, como narración de cuentos o talleres de artesanías. Los estudiantes participan activamente y aprenden sobre su identidad cultural."
Maestro 3: "A veces pido a los padres que ayuden con materiales o actividades, pero no lo hago muy seguido porque no siempre tengo ideas claras."

9 Codificaciones

- Actitud favorable para cualificación
- Actitud para disminuir barreras de accesibilidad rural
- Cualificación en uso de estrategias inclusivas
- Formación en Educación Ambiental

16 Codificaciones

- Alianzas comunitarias
- Alianzas con organizaciones externas
- Aprendizaje al aire libre
- Aprendizaje contextualizado

10 Codificaciones

- Aprendizaje Basado en Proyecto
- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizaje contextualizado
- Comunidades de aprendizaje

11 Codificaciones

- Alianzas comunitarias
- Desconocimiento de influencia del contexto
- Dificultad para integrar estrategias innovadoras
- Inclusión de actores clave

3 citas vinculadas a los códigos del grupo "ACTITUDES DE CUALIFICACIÓN Y MEJORA PROFESIONAL"

Asignar códigos Contexto Renombrar Eliminar Red Seleccionar todo Seleccione ninguno Excel Vista

Buscar

110 T 15-19 en ANÁLISIS ATLAS.H: FELIX
 "El contexto socioeconómico marca profundamente las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, muchos vienen de familias campesinas, por lo que diseño actividades que puedan aportar a sus hogares, como calcular costos de producción agrícola."
 Maestro 2: "Tomo en cuenta que varios estudiantes trabajan después de la escuela. Por eso uso estrategias flexibles y tareas prácticas que no requieran grandes recursos materiales, como investigaciones en su entorno."
 Maestro 3: "Entiendo que hay limitaciones económicas, por eso trato de no pedir muchos materiales. Pero a veces no sé cómo hacer que las clases sean diferentes."
 Maestro 4: "La verdad no pienso mucho en eso. Doy la clase como puedo con lo que hay."

113 T 33-37 en ANÁLISIS ATLAS.H: FELIX
 "Me gustaría fortalecer mis habilidades en el diseño de proyectos de investigación acción participativa, que me permitan involucrar activamente a la comunidad en los procesos educativos. Además, quiero aprender más sobre tecnologías digitales para superar las barreras de acceso que enfrentan los estudiantes rurales."
 Maestro 2: "Siento la necesidad de especializarme en pedagogía diferencial y en estrategias inclusivas para atender la diversidad de mis estudiantes. También sería útil recibir formación en educación ambiental, para conectar más profundamente los aprendizajes con el entorno rural."
 Maestro 3: "Creo que necesito aprender más sobre el manejo de herramientas tecnológicas para aplicarlas en mis clases. También sería bueno mejorar mi capacidad para adaptar los contenidos al contexto rural."
 Maestro 4: "No estoy seguro, pero tal vez cursos de pedagogía básica serían útiles para mejorar mis clases."

115 T 45-49 en ANÁLISIS ATLAS.H: FELIX
 Maestro 1: "Desarrollé un proyecto de huerta escolar que involucró a estudiantes y familias. Esto no solo reforzó conocimientos en ciencias naturales y matemáticas, sino que también promovió el trabajo en equipo y el orgullo por su comunidad."
 Maestro 2: "Un compañero implementó un proyecto de teatro comunitario, donde los estudiantes dramatizaban historias locales. Este proyecto fortaleció la expresión oral y escrita, al tiempo que rescataba la memoria cultural del pueblo."
 Maestro 3: "En una ocasión, hicimos un mural colectivo en la escuela sobre las tradiciones de la región. Aunque no planeé mucho, los estudiantes se involucraron y aprendieron sobre su cultura."
 Maestro 4: "No tengo experiencias concretas que hayan impactado mucho, más allá de las actividades normales."

14 Codificaciones

- Aprendizaje contextualizado
- Desconocim... del contexto
- Dificultad para innovar
- Dificultad para... microcurrículo

9 Codificaciones

- Actitud favorab... a cualificación
- Actitud para dis... sibilidad rural
- Cualificación e... gias Industriar
- Formación en E... lición Ambiental

10 Codificaciones

- Aprendizaje Ba... o en Proyecto
- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizaje contextualizado
- Comunidades de aprendizaje

Comentario:

8 citas vinculadas a los códigos del grupo "ESTRATEGIAS PROBLEMATIZADORAS"

Asignar códigos Contexto Renombrar Eliminar Red Seleccionar todo Seleccione ninguno Excel Vista

Buscar

11 T 3 en ANÁLISIS ATLAS.H: FELIX
 "Frecuentemente utilicé el aprendizaje basado en proyectos, ya que permite a los estudiantes relacionar lo aprendido con su vida cotidiana, como proyectos agrícolas o de sostenibilidad en la comunidad. También empleo círculos de diálogo, donde fomentamos la discusión y el aprendizaje colaborativo, respetando sus contextos culturales."

12 T 4 en ANÁLISIS ATLAS.H: FELIX
 Incorporo metodologías activas como las rutas de aprendizaje significativas. Por ejemplo, en ciencias naturales, trabajamos en huertas escolares donde los estudiantes aplican conceptos de biología y matemática. También promuevo el aprendizaje basado en problemas para resolver desafíos de su entorno."

17 T 10 en ANÁLISIS ATLAS.H: FELIX
 Trabajo bajo los Estándares Básicos de Competencias del MEN, pero priorizo la contextualización. Por ejemplo, integro el Plan Nacional de Educación Rural para garantizar que los contenidos sean pertinentes y accesibles para los estudiantes."

110 T 15-19 en ANÁLISIS ATLAS.H: FELIX
 "El contexto socioeconómico marca profundamente las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, muchos vienen de familias campesinas, por lo que diseño actividades que puedan aportar a sus hogares, como calcular costos de producción agrícola."
 Maestro 2: "Tomo en cuenta que varios estudiantes trabajan después de la escuela. Por eso uso estrategias flexibles y tareas prácticas que no requieran grandes recursos materiales, como investigaciones en su entorno."
 Maestro 3: "Entiendo que hay limitaciones económicas, por eso trato de no pedir muchos materiales. Pero a veces no sé cómo hacer que las clases sean diferentes."
 Maestro 4: "La verdad no pienso mucho en eso. Doy la clase como puedo con lo que hay."

111 T 21-25 en ANÁLISIS ATLAS.H: FELIX
 "Los recursos comunitarios son fundamentales. Uso material reciclado, mapas locales y herramientas digitales como teléfonos básicos con aplicaciones educativas."
 Maestro 2: "La huerta escolar es esencial, así como recursos tradicionales como fichas didácticas adaptadas al contexto. También valoro el apoyo de los padres y líderes comunitarios."
 Maestro 3: "El tablero y los cuadernos son suficientes. No necesitamos más cosas."
 Maestro 4: "Con los libros y el cuaderno trabajo. No veo necesario buscar otros recursos."

6 Codificaciones

- Aprendizaje Basado en Proyecto
- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizaje contextualizado
- Comunidades de aprendizaje

4 Codificaciones

- Aprendizaje Basado en Problemas
- Aprendizaje contextualizado
- Metodologías activas
- Uso de huertas escolares

6 Codificaciones

- Adopción de referentes curriculares
- Aprendizaje contextualizado
- Enseñanza contextualizada
- Integración del Plan Nacional de Educación Rural

14 Codificaciones

- Aprendizaje contextualizado
- Desconocimiento de influencia del contexto
- Dificultad para innovar
- Dificultad para integrar referentes al microcurrículo

17 Codificaciones

- Dificultad para innovar

Comentario:

8 citas vinculadas a los códigos del grupo "ESTRATEGIAS PROBLEMATIZADORAS"

Asignar códigos Contexto Renombrar Eliminar Red Seleccionar todo Seleccione ninguno Excel Vista

Buscar

110 T 15-19 en ANÁLISIS ATLAS.H: FELIX
 "El contexto socioeconómico marca profundamente las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, muchos vienen de familias campesinas, por lo que diseño actividades que puedan aportar a sus hogares, como calcular costos de producción agrícola."
 Maestro 2: "Tomo en cuenta que varios estudiantes trabajan después de la escuela. Por eso uso estrategias flexibles y tareas prácticas que no requieran grandes recursos materiales, como investigaciones en su entorno."
 Maestro 3: "Entiendo que hay limitaciones económicas, por eso trato de no pedir muchos materiales. Pero a veces no sé cómo hacer que las clases sean diferentes."
 Maestro 4: "La verdad no pienso mucho en eso. Doy la clase como puedo con lo que hay."

111 T 21-25 en ANÁLISIS ATLAS.H: FELIX
 "Los recursos comunitarios son fundamentales. Uso material reciclado, mapas locales y herramientas digitales como teléfonos básicos con aplicaciones educativas."
 Maestro 2: "La huerta escolar es esencial, así como recursos tradicionales como fichas didácticas adaptadas al contexto. También valoro el apoyo de los padres y líderes comunitarios."
 Maestro 3: "Utilizo el tablero, los libros y las fotocopias que puedo conseguir. Trato de usar materiales que encuentro, pero a veces es difícil."
 Maestro 4: "El tablero y los cuadernos son suficientes. No necesitamos más cosas."
 Maestro 5: "Con los libros y el cuaderno trabajo. No veo necesario buscar otros recursos."

114 T 39-43 en ANÁLISIS ATLAS.H: FELIX
 Maestro 1: "Aprovecho los recursos locales como materiales reciclados, elementos de la naturaleza y el conocimiento comunitario. Además, busco aliados en la comunidad y en organizaciones externas para gestionar recursos y proyectos colaborativos que beneficien a la escuela."
 Maestro 2: "Enfrento estos retos innovando con estrategias que no requieren materiales costosos, como aprendizaje al aire libre o el uso de herramientas hechas por los propios estudiantes. También organizo campañas en la comunidad para recolectar insumos básicos para la escuela."
 Maestro 3: "Trato de reutilizar materiales y adaptarme con lo que hay, aunque a veces siento que es insuficiente y no sé cómo lograr más apoyo."
 Maestro 4: "Uso lo poco que tenemos, como el tablero y los libros, y no hago cambios porque no hay con qué."

115 T 45-49 en ANÁLISIS ATLAS.H: FELIX
 Maestro 1: "Desarrollé un proyecto de huerta escolar que involucró a estudiantes y familias. Esto no solo reforzó conocimientos en ciencias naturales y matemáticas, sino que también promovió el trabajo en equipo y el orgullo por su comunidad."
 Maestro 2: "Un compañero implementó un proyecto de teatro comunitario, donde los estudiantes dramatizaban historias locales. Este proyecto fortaleció la expresión oral y escrita, al tiempo que rescataba la memoria cultural del pueblo."
 Maestro 3: "En una ocasión, hicimos un mural colectivo en la escuela sobre las tradiciones de la región. Aunque no planeé mucho, los estudiantes se involucraron y aprendieron sobre su cultura."
 Maestro 4: "No tengo experiencias concretas que hayan impactado mucho, más allá de las actividades normales."

116 T 51-55 en ANÁLISIS ATLAS.H: FELIX
 Maestro 1: "Involucro a los estudiantes y sus familias en proyectos comunitarios, como el cuidado de la huerta escolar o la organización de ferias del conocimiento. Esto fomenta un sentido de pertenencia y refuerza el aprendizaje práctico."
 Maestro 2: "Trabajo con líderes comunitarios para integrar actividades culturales en el aula, como narración de cuentos o talleres de artesanías. Los estudiantes participan activamente y aprenden sobre su identidad cultural."
 Maestro 3: "A veces pido a los padres que ayuden con materiales o actividades, pero no lo hago muy seguido porque no siempre tengo ideas claras."
 Maestro 4: "No suelo involucrar a la comunidad porque no sé cómo hacerlo. Solo trabajo con los estudiantes en clase."

17 Codificaciones

- Dificultad para innovar
- Dificultad para integrar referentes al microcurrículo

17 Codificaciones

- Dificultad para innovar
- Dificultad para integrar estrategias innovadoras
- Enfoque tradicional de enseñanza
- Enseñanza contextualizada

16 Codificaciones

- Alianzas comunitarias
- Alianzas con organizaciones externas
- Aprendizaje al aire libre
- Aprendizaje contextualizado

10 Codificaciones

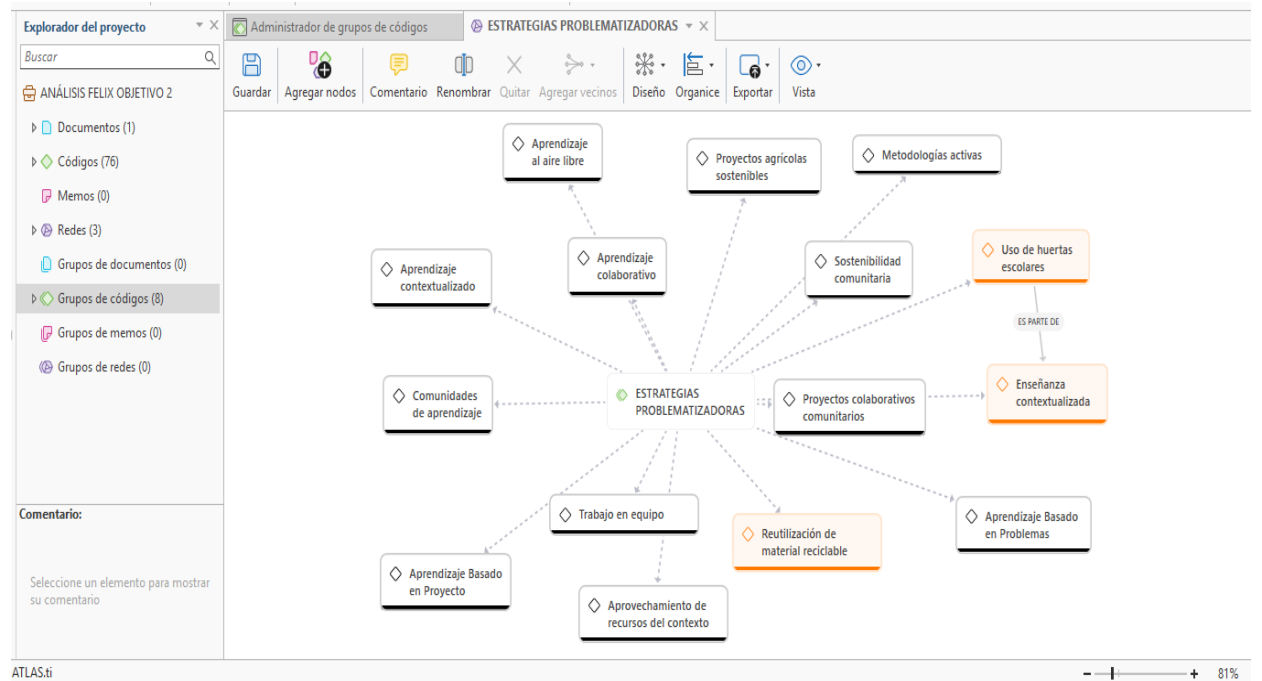
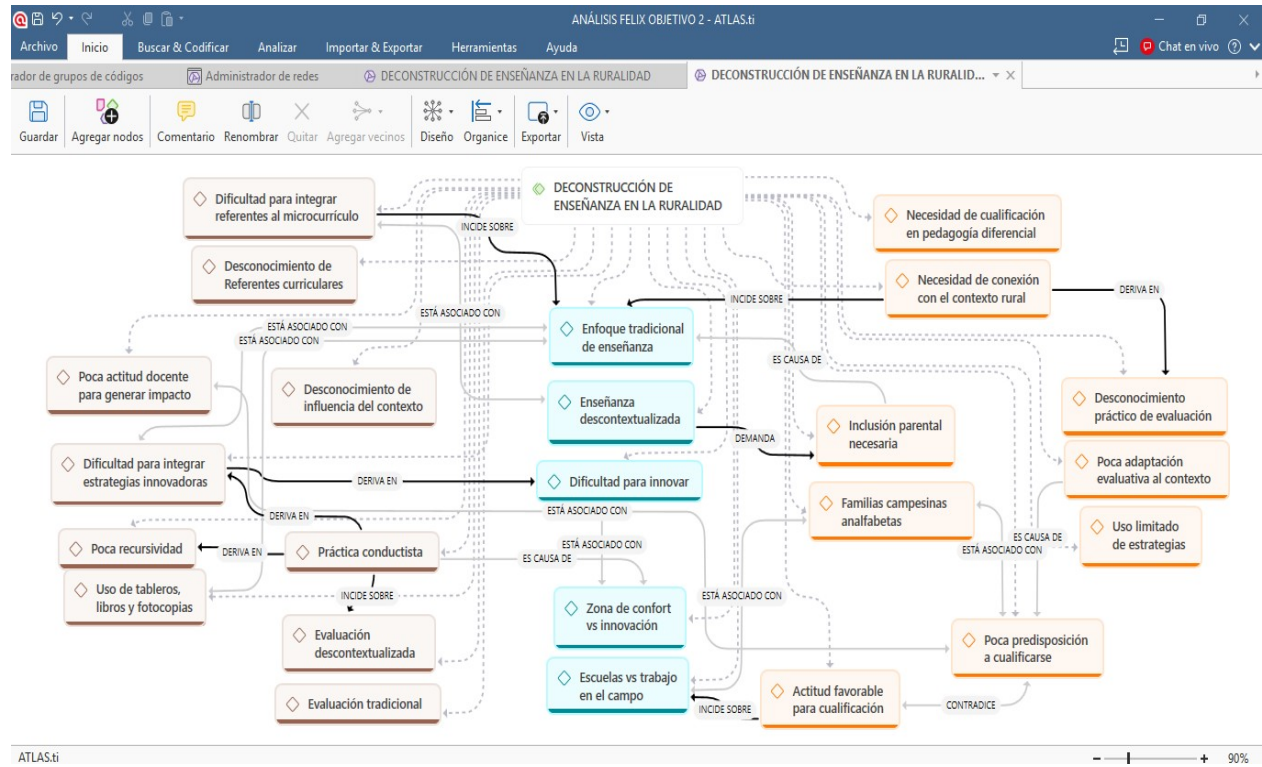
- Aprendizaje Basado en Proyecto
- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizaje contextualizado
- Comunidades de aprendizaje

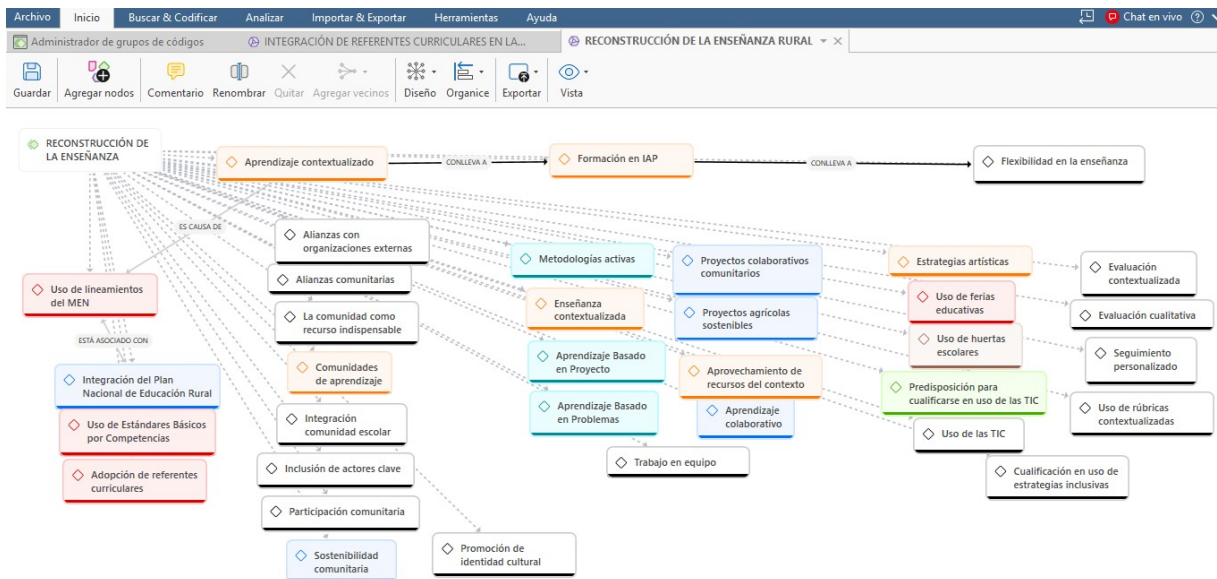
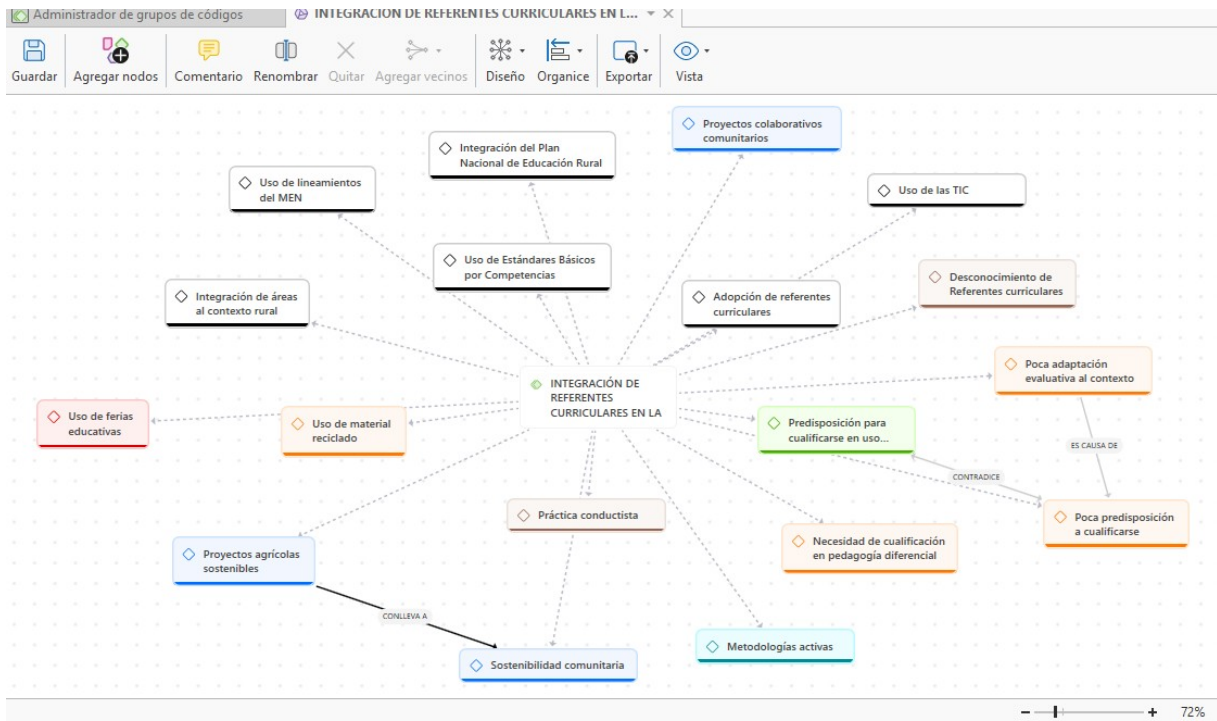
11 Codificaciones

- Alianzas comunitarias
- Desconocimiento de influencia del contexto
- Dificultad para integrar estrategias innovadoras
- Inclusión de actores clave

Comentario:

Proceso de estructuración





Codificación selectiva

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface. The main window shows a mind map diagram with a central node 'Codificación selectiva' and several surrounding nodes connected by pink lines. The nodes are:

- DECONSTRUCCIÓN DE ENSEÑANZA EN LA RURALIDAD
- ACTITUDES DE CUALIFICACIÓN Y MEJORA PROFESIONAL
- RECONSTRUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA
- INNOVACIÓN VS PRÁCTICAS
- PRAXIS PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO RURAL
- INTEGRACIÓN DE REFERENTES CURRICULARES EN LA RURALIDAD
- REDES COMUNITARIAS
- ESTRATEGIAS PROBLEMATIZADORAS

The interface includes a menu bar with options like 'Archivo', 'Inicio', 'Buscar & Codificar', 'Analizar', 'Importar & Exportar', 'Herramientas', and 'Ayuda'. A toolbar below the menu contains icons for 'Guardar', 'Agregar nodos', 'Comentario', 'Renombrar', 'Quitar', 'Agregar vecinos', 'Diseño', 'Organice', 'Exportar', and 'Vista'. On the left, there is a sidebar titled 'Agregar nodos' with a search bar and a list of nodes. The bottom status bar shows 'ATLAS.ti' and a zoom level of '100%'.

Procesamiento y análisis de la información de entrevista 2. A a partir de ATLAS.ti.

Codificación Abierta

ANÁLISIS OBJ 3 - ATLAS.ti

Documento

Archivo Inicio Buscar & Codificar Analizar Importar & Exportar Herramientas Ayuda Documento Herramientas Transcripciones Vista

Clear cita libre Asignar códigos Codificación in vivo Codificación rápida Buscar & Codificar Codificación de grupo focal Renombrar Eliminar Desvincular Invertir dirección Relación de vínculo Comentario Nube de palabras Lista de palabras Buscar en documento Editar Print

Codificación Cita Entidades en el área al margen Explorar & Analizar Documento

Explorador del proyecto Administrador de documentos D 1: ENTREVISTA OBJETIVO 3. FELIX docx

1 **ENTREVISTA OBJETIVO 3. PROFE FÉLIX**

2 1. **¿Cuáles cree usted son las dinámicas y características principales del entorno rural en el que se desenvuelve su práctica docente?**

3 **Docente 1:** "La cotidianidad de nuestra escuela rural está marcada por una tensión constante entre la riqueza ancestral de la comunidad Zenú y el olvido institucional. Aunque existe un legado cultural, como el trenzado en caña flecha, estas prácticas son poco valoradas en el ámbito educativo. La vida aquí gira en torno al campo: el cultivo de yuca y ñame, el ordeño, la economía de subsistencia. Muchas familias son matriarcales, con mujeres empoderadas sosteniendo los hogares. Sin embargo, las condiciones socioeconómicas obligan a nuestros estudiantes a abandonar la escuela muy temprano para trabajar. La escuela, en lugar de responder a estas realidades, sigue replicando contenidos urbanos descontextualizados. Eso crea una ruptura entre lo que se enseña y lo que se vive."

4 **Docente 2:** "Las dinámicas educativas en nuestro contexto están profundamente atravesadas por lo rural, pero no lo reconocemos dentro del currículo. Vemos cómo los niños aprenden sobre semáforos antes que sobre el ñame que cultivan sus padres. Muchas familias viven del campo, del ordeño, de cultivar yuca, pero eso no entra al aula. Tampoco se rescata el legado Zenú ni se potencia el papel de las mujeres como líderes de hogar. Lo que tenemos es un currículo urbano impuesto que no conversa con nuestra identidad. A eso se suma que muchos estudiantes dejan el colegio porque deben trabajar, y la escuela no ofrece alternativas viables que les permitan sostener el estudio en medio de esa precariedad."

5 **Docente 3:** "Mi labor docente se desarrolla entre contradicciones. Por un lado, estamos en un territorio lleno de saberes ancestrales: la cultura Zenú, el uso de la caña flecha, la economía basada en el cultivo de tubérculos y el trabajo en el campo. Por otro, la escuela impone un currículo urbano, homogéneo, que ignora

ATLAS.ti

Administrador de documentos D 1: ENTREVISTA OBJETIVO 3. FELIX docx

6 **Docente 4:** "Cuando uno enseña aquí, debe entender que la comunidad se construye desde la oralidad, la tierra, y las redes familiares, muchas de ellas lideradas por mujeres fuertes y comprometidas. Sin embargo, esta lógica comunitaria no se refleja en los planes de estudio. La cultura Zenú está presente como sombra, como eco, pero nunca como saber vivo. El currículo está pensado desde la ciudad, sin reconocer el saber rural ni las condiciones sociales que llevan a nuestros estudiantes a abandonar las aulas. Cada vez que un niño deja la escuela para trabajar en el campo, se deshilacha el tejido social y la escuela guarda silencio."

7 **Docente 5:** "Este territorio late al ritmo del campo: sembramos ñame, yuca, trabajamos ordeñando vacas, y aún así, en el aula seguimos enseñando temas que parecen sacados de otra realidad. La cultura Zenú y sus prácticas ancestrales son mencionadas si acaso en una clase de sociales, pero no se integran como parte de un proyecto pedagógico. Es doloroso ver cómo la escuela desaprovecha esa riqueza cultural, mientras nuestros niños se ven forzados a dejarla por razones económicas. En vez de ser un espacio que transforma, pareciera que la escuela rural reproduce el abandono."

8

9 2. **¿Cuáles son las estrategias pedagógicas y/o didácticas más recurrentes por usted en el aula de clase, considerando las condiciones y necesidades del contexto rural**

10 **Docente 1:** "En realidad, no suelo tomar en cuenta el entorno para preparar mis clases. Me limito a seguir los planes de área que nos entregan y utilizo los libros del Ministerio. Sé que aquí hay prácticas como el trenzado de sombreros y que las familias cultivan yuca o ñame, pero honestamente, no sé cómo integrar eso en el aula. Me falta formación en eso y el tiempo es escaso para investigar esas

ATLAS.ti

Explorador del proyecto | Administrador de documentos | D 1: ENTREVISTA OBJETIVO 3. FELIX docx

11 **Docente 2:** "Yo preparo las clases con base en las guías que descargamos cuando tenemos internet. No suelo adaptar los contenidos porque siento que ya vienen estructurados. Sé que muchos estudiantes trabajan o ayudan en casa, pero ese no es un tema que yo pueda resolver. Lo mío es enseñar lo que me corresponde. No creo que mezclar eso con su vida del campo sea parte de mi función."

12 **Docente 3:** "Mis clases siguen el currículo tal cual. Nunca he sentido que tenga la libertad para salirme de eso. Aquí casi no hablamos del territorio ni de la cultura Zenú. A veces menciono algo sobre los cultivos o el trenzado, pero es más anecdótico. La verdad es que me cuesta visualizar cómo convertir eso en estrategias pedagógicas. Enseñar ciencias o matemáticas desde esos temas no es algo que me enseñaron."

13 **Docente 4:** "Intento cumplir con los contenidos que nos piden y preparar las clases lo más rápido posible porque tengo muchas cargas administrativas. Me gustaría hacer más trabajo con el contexto, pero no tengo tiempo. Además, muchos colegas no ven eso como importante. Siento que la escuela se ha acostumbrado a repetir fórmulas, aunque no funcionen del todo."

14 **Docente 5:** "Uso clases magistrales porque es lo más práctico. Los estudiantes aquí están muy dispersos y muchos faltan, así que tratar de hacer cosas del entorno a veces complica más. Nunca me han capacitado en cómo usar la cultura o las dinámicas rurales en clase, y sinceramente no estoy seguro de que eso motive a los estudiantes. Ellos mismos no valoran esas cosas."

15 **3. ¿De qué manera los referentes curriculares en el marco de la educación rural usted los ha abordado para garantizar una práctica pedagógica acorde a las necesidades de los estudiantes y el contexto?**

16 **Docente 1:** "Hasta el momento, mi experiencia con los referentes curriculares de la educación rural ha sido prácticamente nula. Nunca he recibido formación sobre ellos, ni han sido socializados por parte de las autoridades educativas del

126 No prepar...
127 Mis clases si...

Desaprovechamiento de tradic...
Desconocimiento pedagógic...
Descontextualización escolar r...
Desmotivación en la escuela
Disonancia curricular
El trabajo vs la escuela
Fragmentación de la enseñanza
Imposición curricular homogé...
Limitación a plan de estudio d...
Memorización
Necesidad formativa rural
Planes de estudio ajena a la co...
Poca integración de estrategia...
Poco acceso a las tecnologías
Poco reconocimiento de legad...
Prioridad de enseñanza global...
Ruptura de saberes
DESARTICULACIÓN DEL SABE...
DISONANCIA Y FRAGMENTACI...
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RU...
PRAXIS DEL PROFESORADO D...
RETOS Y DESAFÍOS EN LA PRA...

"Saberes vivos" subvarados
Acompañamiento parental
Currículo descontextualizado
Demanda de Aprendizaje Situa...
Desaprovechamiento de saber...
Desaprovechamiento de tradic...
Desconocimiento pedagógic...
Descontextualización escolar r...
Desmotivación en la escuela
Disonancia curricular
El trabajo vs la escuela
Fragmentación de la enseñanza
Imposición curricular homogé...
Limitación a plan de estudio d...
Memorización
Necesidad formativa rural
Planes de estudio ajena a la co...
Poca integración de estrategia...
Poco acceso a las tecnologías
Poco reconocimiento de legad...
Prioridad de enseñanza global...
Ruptura de saberes
DESARTICULACIÓN DEL SABE...
DISONANCIA Y FRAGMENTACI...
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RU...
PRAXIS DEL PROFESORADO D...
RETOS Y DESAFÍOS EN LA PRA...

"Saberes vivos"
Acompañamie...
Currículo deso...
Demanda de A...
Desaprovecha...
Desaprovecha...
Desaprovecha...
Descontextual...
Desmotivació...
Disonancia cur...
El trabajo vs la...
Fragmentación...
Imposición cur...
Limitación a pi...
Memorización
Necesidad fon...
Planes de estu...
Poca integraci...
Poca integraci...
Poca reconoci...
Prioridad de e...
Ruptura de sab...

ATLAS.ti | Explorador del proyecto | Administrador de documentos | D 1: ENTREVISTA OBJETIVO 3. FELIX docx

18 han participado en proyectos piloto, pero en mi institución nunca se nos ha explicado cómo se aplican ni se han discutido colectivamente. No hay talleres, no hay guías prácticas, no hay reflexión pedagógica sobre eso. Me parece preocupante que sigamos enseñando como si estuviéramos en un aula urbana, cuando aquí los niños cultivan ñame, trabajan ordeñando o ayudan en la siembra desde muy jóvenes. ¿Dónde está el currículo que los tome en serio como sujetos de saber en su propio entorno?"

19 **Docente 3:** "Conozco que existen lineamientos del Ministerio sobre educación rural, pero no tengo herramientas para analizarlos, mucho menos para implementarlos. El material llega tarde o ni siquiera llega, y cuando lo hace, tiene un lenguaje tan técnico que se vuelve inaccesible. Es como si estuvieran pensados desde escritorios lejanos, sin conocer realidades como la de los estudiantes que abandonan la escuela por necesidad económica. Además, no se menciona la cultura Zenú ni la importancia de la caña flecha como parte del capital cultural de nuestros pueblos."

20 **Docente 4:** "Francamente, desconozco los documentos oficiales. He desarrollado mi práctica a partir de la experiencia directa y del diálogo con otros colegas rurales. Lo poco que sé del currículo lo he adaptado a partir de lo que me ha resultado útil para generar aprendizajes significativos en contextos como este. Siento que los referentes curriculares, si bien podrían ser una guía, deben construirse con nosotros, no imponerse. Y más aún en territorios donde la mujer sostiene el hogar y la transmisión de saberes se da en espacios no escolares."

21 **Docente 5:** "No he tenido un contacto sistemático con esos referentes. Aquí no llegan. Uno trabaja con lo que tiene, con lo que aprende de la comunidad y de los estudiantes. Pero sí creo que los referentes curriculares para zonas rurales deberían surgir desde el territorio, tomando en cuenta nuestras dinámicas productivas, como la apicultura de subsistencia, la oralidad, las prácticas culturales como el trenzado

130 No he oído hablar de...
131 Conozco que exist...
132 Francamente, des...
133 No he te...

Enseñanza estandarizada
Formación universitaria ajena...
Fragmentación de la enseñanza
Imposición curricular homogé...
Limitación a plan de estudio d...
Necesidad formativa rural
ovidio institucional
Poca cualificación docente rural
Poca integración de estrategia...
Poca intervención de autorida...
Poca voluntad institucional
Prioridad de enseñanza global...
Ruptura de saberes
DESARTICULACIÓN DEL SABE...
DISONANCIA Y FRAGMENTACI...
PRAXIS DEL PROFESORADO D...
Poca voluntad institucional
Poco reconocimiento de legad...
Se subvaloró el papel de la mu...
DESARTICULACIÓN DEL SABE...
DISONANCIA Y FRAGMENTACI...
Currículo que no dialoga con L...
Desaprovechamiento de tradic...
Necesidad de prácticas cultura...
Necesidad de proyectos produ...

Currículo descontextualizado
Enseñanza estandarizada
Formación universitaria ajena...
Fragmentación de la enseñanza
Imposición curricular homogé...
Limitación a plan de estudio d...
Necesidad formativa rural
ovidio institucional
Poca cualificación docente rural
Poca integración de estrategia...
Poca intervención de autorida...
Prioridad de enseñanza global...
Ruptura de saberes
DESARTICULACIÓN DEL SABE...
DISONANCIA Y FRAGMENTACI...
PRAXIS DEL PROFESORADO D...
Currículo descontextualizado
Enseñanza estandarizada
Formación universitaria ajena...
Fragmentación de la enseñanza

Currículo deso...
Enseñanza est...
Formación un...
Fragmentación...
Imposición cur...
Limitación a pi...
Necesidad fon...
ovidio instituc...
Poca cualificac...
Poca integraci...
Poca intervenc...

ATLAS.ti | Explorador del proyecto | Administrador de documentos | D 1: ENTREVISTA OBJETIVO 3. FELIX docx

21 **4. ¿Que piensa usted sobre el currículo de la institución? Se ajusta o no a las necesidades del contexto rural?**

22 **Docente 1:** "El currículo oficial, tal como lo recibimos, está completamente desligado de nuestras realidades territoriales. Se nos pide enseñar temas que carecen de anclaje con lo que viven los estudiantes día a día. Por ejemplo, hablar de revoluciones industriales o modelos económicos internacionales mientras el estudiante ha dejado la escuela para cosechar ñame o ordeñar vacas, es profundamente disonante. No hay lugar para el legado Zenú, ni para los sistemas familiares matriarcales. Todo está orientado desde una lógica urbana que ignora las formas de vida rurales, sus valores y su potencial pedagógico."

23 **Docente 2:** "El currículo oficial en realidad funciona como un espejo que refleja otra vida. No habla de la caña flecha, ni del trenzado, ni de los ciclos agrícolas que regulan nuestras rutinas. Es una estructura rígida, pensada desde un centro que impone, no escucha. Hay una ruptura profunda entre lo que deberíamos enseñar y lo que podemos realmente construir desde el contexto. Esa disociación genera frustración porque sentimos que formamos para un mundo ajeno, mientras el nuestro se ignora."

24 **Docente 3:** "El currículo está diseñado como si el país fuera homogéneo. Aquí no se reconoce que los estudiantes tienen que trabajar desde jóvenes, que muchas madres educan solas, o que los saberes ancestrales podrían ser la base para procesos educativos con identidad. En la práctica, terminamos enseñando por fuera del currículo para que tenga sentido, y eso nos pone en una zona de vulnerabilidad ante las exigencias institucionales. El sistema no asume nuestra particularidad como parte de la diversidad nacional."

25 **Docente 4:** "El currículo oficial es una camisa de fuerza: no contempla el conocimiento local, ni se articula con los valores culturales de nuestra comunidad."

134 El currículo oficial...
135 El currículo está d...

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RU...
ovidio institucional
Poca cualificación docente rural
Poca integración de estrategia...
Poca intervención de autorida...
Prioridad de enseñanza global...
Ruptura de saberes
DESARTICULACIÓN DEL SABE...
DISONANCIA Y FRAGMENTACI...
PRAXIS DEL PROFESORADO D...
"Saberes vivos" subvarados
Desaprovechamiento de saber...
Desaprovechamiento de tradic...
Disonancia curricular
Enseñanza estandarizada
Fragmentación de la enseñanza
Imposición curricular homogé...
Limitación a plan de estudio d...
Necesidad formativa rural
Poca cualificación docente rural
Poca integración de estrategia...
Poca intervención de autorida...
Disonancia curricular
Poca voluntad institucional
Enseñanza estandarizada
Fragmentación de la enseñanza
Imposición curricular homogé...
Limitación a plan de estudio d...
Necesidad formativa rural
Poca cualificación docente rural
Poca integración de estrategia...
Poca intervención de autorida...
Disonancia curricular
Se ignoran el valor y potencial...
DESARTICULACIÓN DEL SABE...
DISONANCIA Y FRAGMENTACI...
PRAXIS DEL PROFESORADO D...
"Saberes vivos" subvarados

"Saberes vivos" subvarados
Desaprovechamiento de saber...
Desaprovechamiento de tradic...
Disonancia curricular
Enseñanza estandarizada
Fragmentación de la enseñanza
Imposición curricular homogé...
Limitación a plan de estudio d...
Necesidad formativa rural
Poca cualificación docente rural
Poca integración de estrategia...
Poca intervención de autorida...
Disonancia curricular
Se ignoran el valor y potencial...
DESARTICULACIÓN DEL SABE...
DISONANCIA Y FRAGMENTACI...
PRAXIS DEL PROFESORADO D...
"Saberes vivos"
Desaprovecha...
Desaprovecha...
Disonancia cur...
Enseñanza est...
Fragmentación...
Imposición cur...
Limitación a pi...
Necesidad fon...

Codificación axial

ANÁLISIS OBJ 3 - ATLAS.ti

Administrador de códigos

Mostrar códigos en grupo DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL

Nombre	Enraizamiento	Densidad	Grupos	Creación
Desaprovechamiento cultural	6	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Desaprovechamiento de saber...	11	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Desaprovechamiento de tradic...	12	2	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Desarticulación del conocimie...	1	2	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Diálogo entre saber comunitar...	1	2	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
El territorio es un aula viva.	1	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Enseñanza estandarizada	10	2	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Enseñar desde las necesidades...	1	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Formación universitaria ajena...	5	2	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Fragmentación de la enseñanza	20	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Fragmentación de la enseñanz...	1	2	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Fragmentación disciplinar imp...	3	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
La cosmovisión es relevante	2	1	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
La ruralidad debe dejar de ser...	2	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Memorización	5	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Modelos homogéneos vs hete...	1	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Necesidad de articulación de s...	3	1	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Necesidad de prácticas cultura...	1	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil

Mostrar códigos en grupo DISONANCIA Y FRAGMENTACIÓN EPÍSTÉMICA CURRICULAR

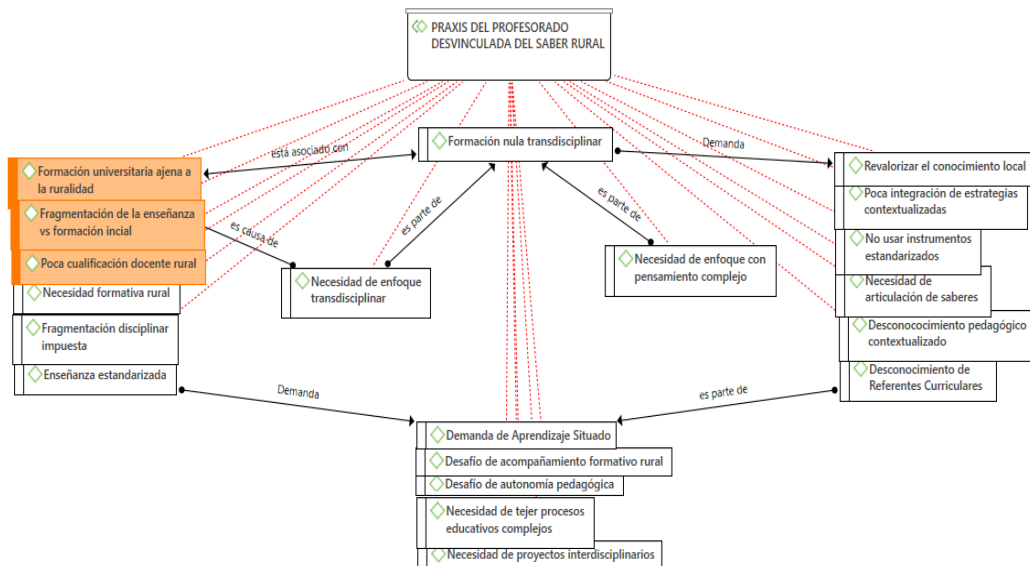
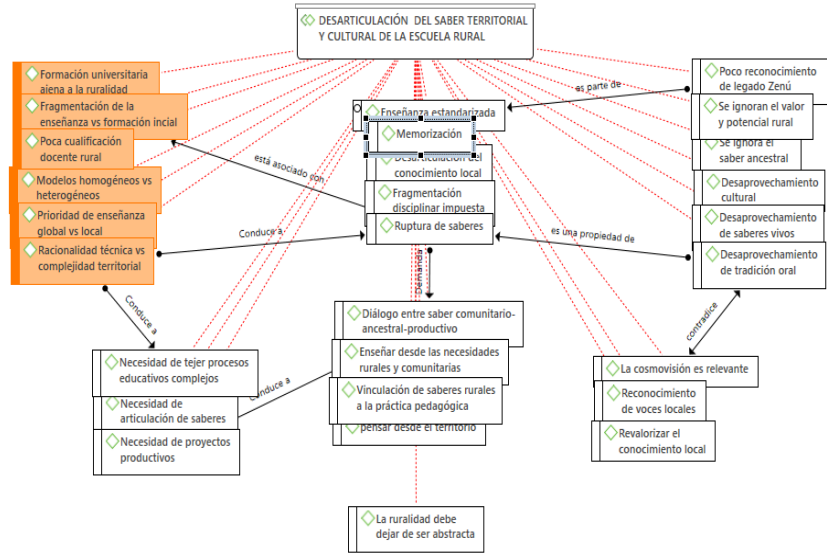
Nombre	Enraizamiento	Densidad	Grupos	Creación
áreas desvinculadas de lo rural	3	0	[DISONANCIA Y FRAGMENTACIÓN EPÍSTÉMICA CURRICULAR]	Mobil
Asignaturismo	3	0	[DISONANCIA Y FRAGMENTACIÓN EPÍSTÉMICA CURRICULAR]	Mobil
Curriculo cerrado al tránsito e...	1	2	[DISONANCIA Y FRAGMENTACIÓN EPÍSTÉMICA CURRICULAR]	Mobil
Curriculo descontextualizado	15	1	[DISONANCIA Y FRAGMENTACIÓN EPÍSTÉMICA CURRICULAR]	Mobil
Curriculo que no dialoga con l...	1	2	[DISONANCIA Y FRAGMENTACIÓN EPÍSTÉMICA CURRICULAR]	Mobil
Desaprovechamiento de saber...	11	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Desaprovechamiento de tradic...	12	2	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Desarticulación del conocimie...	1	2	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Fragmentación de la enseñanza	20	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Fragmentación de la enseñanz...	1	2	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Limitación a plan de estudio d...	14	1	[DISONANCIA Y FRAGMENTACIÓN EPÍSTÉMICA CURRICULAR] [PRAXIS D...	Mobil
Modelos homogéneos vs hete...	1	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
No fragmentar la enseñanza	1	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Planes de estudio ajena a la co...	6	1	[DISONANCIA Y FRAGMENTACIÓN EPÍSTÉMICA CURRICULAR]	Mobil
Poco reconocimiento de lega...	9	1	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Prioridad de enseñanza global...	12	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Racionalidad técnica vs compl...	2	4	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Ruptura de saberes	12	5	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil

Mostrar códigos en grupo RETOS Y DESAFÍOS EN LA PRAXIS DEL DOCENTE RURAL

Nombre	Enraizamiento	Densidad	Grupos	Creación
Articular el aula con el campo	3	0	[PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURAL INTEGRADORAS Y SISTEMÁTICAS] [RET...	Mobil
Capturar aprendizajes comuni...	2	1	[PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURAL INTEGRADORAS Y SISTEMÁTICAS] [RET...	Mobil
Conciliación escuela-comuni...	2	0	[PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURAL INTEGRADORAS Y SISTEMÁTICAS] [RET...	Mobil
Demanda de Aprendizaje Situa...	10	3	[PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURAL INTEGRADORAS Y SISTEMÁTICAS] [PRA...	Mobil
Desafío de acompañamiento f...	1	0	[PRAXIS DEL PROFESORADO DESVINCULADA DEL SABER RURAL] [RETOS] \	Mobil
Desafío de autonomía pedag...	1	0	[PRAXIS DEL PROFESORADO DESVINCULADA DEL SABER RURAL] [RETOS] \	Mobil
Diálogo entre saber comunitar...	1	2	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Enseñar desde las necesidades...	1	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Integrar saberes	1	0	[PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURAL INTEGRADORAS Y SISTEMÁTICAS] [RET...	Mobil
La cosmovisión es relevante	2	1	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
La ruralidad debe dejar de ser...	2	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Necesidad de articulación de s...	3	1	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
Necesidad de enfoque con pe...	1	1	[PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURAL INTEGRADORAS Y SISTEMÁTICAS] [PRA...	Mobil
Necesidad de enfoque transdi...	3	4	[PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURAL INTEGRADORAS Y SISTEMÁTICAS] [PRA...	Mobil
No desdibujar la identidad del...	1	0	[RETOS Y DESAFÍOS EN LA PRAXIS DEL DOCENTE RURAL]	Mobil
No fragmentar la enseñanza	1	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil
No usar instrumentos estanda...	2	0	[PRAXIS DEL PROFESORADO DESVINCULADA DEL SABER RURAL] [RETOS] \	Mobil
pensar desde el territorio	1	0	[DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL]	Mobil

Estado de la batería: 63% restante

Estructuración de red semántica



Codificación Selectiva

Administrador de redes

Archivo Inicio Buscar & Codificar Analizar Importar & Exportar Herramientas Ayuda Redes

Crear grupo Crear grupo inteligente Duplicar Renombrar red Eliminar red Editar comentario Abrir administrador de grupos Abrir red Exportar a Excel

Nuevo Administrar Explorar Analizar

Explorador del proyecto ANÁLISIS OBJ 3

- Documentos (1)
- Códigos (95)
- Memos (0)
- Redes (6)
 - Grupos de documentos
 - Grupos de códigos (5)
 - Grupos de memos (0)
 - Grupos de redes (1)
 - Transcripciones de multi

Selecciona ítem para ver su comentario

Administrador de documentos D 1: ENTREVISTA OBJETIVO 3. FELIX.docx

Administrador de códigos

Administrador de redes

Buscar grupos de redes

Grupos de redes

Nombre	Grado	Grupos
DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL	29	[SINERGIAS ENTRE EL SABER INSTITUIDO Y EL SABER RURAL: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURA...
DISONANCIA Y FRAGMENTACIÓN EPISTÉMICA CURRICULAR	20	[SINERGIAS ENTRE EL SABER INSTITUIDO Y EL SABER RURAL: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURA...
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURA INTEGRADORAS Y SISTÉMICAS	27	[SINERGIAS ENTRE EL SABER INSTITUIDO Y EL SABER RURAL: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURA...
PRAXIS DEL PROFESORADO DESVINCULADA DEL SABER RURAL	21	[SINERGIAS ENTRE EL SABER INSTITUIDO Y EL SABER RURAL: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURA...
RETOS Y DESAFÍOS EN LA PRAXIS DEL DOCENTE RURAL	26	[SINERGIAS ENTRE EL SABER INSTITUIDO Y EL SABER RURAL: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURA...
SINERGIAS ENTRE EL SABER INSTITUIDO Y EL SABER RURAL: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURA...	6	

Comentario:

6 redes

SINERGIAS ENTRE EL SABER INSTITUIDO Y EL SABER RURAL: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS HACIA LA COMPLEJIDAD Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

Red Nodos Exportar Vista

Guardar Crear un derivado de la red Crear códigos Crear grupo

Editar comentario de la red Abrir red Editar comentario de la entidad Renombrar la entidad Color

Vincular Cortar Invertir Administrador de relaciones

Rutas Diseño Ajustar a la ventana

Rótulo del vínculo Nombre Comentarios

Estilo del nodo Plano

Mostrar conexiones código-doc

Nuevo Red Entidades Vínculos Presentación/Estilo

SINERGIAS ENTRE EL SABER INSTITUIDO Y EL SABER RURAL: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS HACIA LA COMPLEJIDAD Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

RETOS Y DESAFÍOS EN LA PRAXIS DEL DOCENTE RURAL

PRAXIS DEL PROFESORADO DESVINCULADA DEL SABER RURAL

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURA INTEGRADORAS Y SISTÉMICAS

DISONANCIA Y FRAGMENTACIÓN EPISTÉMICA CURRICULAR

DESARTICULACIÓN DEL SABER TERRITORIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA RURAL

ANEXO A-5

Síntesis Curricular Investigador

Mag. Félix José Parra Domínguez.

Licenciado en pedagogía general (Universidad de Pamplona)

Especialista en Docencia Universitaria (Corporación Universitaria del Caribe CECAR)

Magister en educación con énfasis en interculturalidad (Universidad Evangélica Nicaragüense Martin Luther King Jr.)

Magister en educación (Corporación Universitaria Minuto de Dios)

Docente del programa de formación complementaria (Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo)

Docentes catedrático (Corporación Universitaria del Caribe CECAR)

Docente adscrito a la coordinación de postgrado de la facultad de humanidades y educación (Corporación Universitaria del Caribe CECAR)

Docente catedrático modalidad virtual (Universidad Santo Tomas)

Jurado de proyectos de investigación del programa de formación complementaria (Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo)

Síntesis Curricular Tutora

Dra. Delia Mera Mendes.

Licenciada en Educación, mención Ciencias Pedagógicas (UCAB).

Magister en Educación, mención Procesos de Aprendizaje (UCAB),

Doctora en Educación (UPEL - IPC).

Con diferentes diplomados en metodología de la investigación, orientación educativa, atención a niños dentro del espectro autista, construcción de aulas virtuales, diseño curricular y evaluación por competencias.

Participante de las Líneas de Investigación Laboratorio Socioeducativo (CIE) y Desarrollo Cognitivo (NICIE). Investigadora PEII (A).

Participante en proyectos referidos a autoestima, gerencia educativa, procesos cognitivos.

Tutora y jurado para diversos trabajos de grado (UCAB, UPEL-IPC, CUAM). Profesora adscrita al Departamento de Pedagogía, UPEL-IPC, coordinadora de la Maestría en Gerencia Educacional, UPEL IPC.