

# Trayectorias de maestros rurales desde sus narrativas

Pedro Martin Pinilla Benítez <sup>1</sup>   
Liliana Inés Ávila Garzón <sup>2</sup> 

## Resumen

El artículo presenta los resultados de la investigación *Trayectorias de maestros rurales, narrativas desde el Modelo Escuela Nueva en Pauna, Boyacá*. El objetivo fue reconocer y analizar las experiencias cuatro maestros en rurales, a través de sus narrativas sobre el modelo Escuela Nueva, para conocer sus prácticas y saberes construidos. Por medio de relatos y entrevistas se visibilizaron las prácticas pedagógicas en un contexto desconocido por los gobiernos, la institucionalidad y la sociedad. Se empleó el enfoque cualitativo, basado en un tipo de investigación biográfica narrativa, dado que los maestros descubren en sus experiencias profesionales reflexiones que han permitido resignificar su labor con las comunidades rurales. Los resultados permiten reconocer las trayectorias de los maestros desde tres ejes principales: 1) experiencia, vida y entornos culturales de maestros de escuela nueva; 2) los significados y saberes de maestros en el contexto rural desde componentes académicos y administrativos; 3) los deseos, dilemas y expectativas de maestros rurales. Se concluye que las prácticas docentes en los contextos rurales trascienden lo establecido en el modelo Escuela Nueva.

**Palabras clave:** educación rural, docencia, práctica pedagógica, escuela nueva, narrativas.

<sup>1</sup> Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Desarrollo Rural de Pauna  
pedro.pinilla@uptc.edu.co

<sup>2</sup> Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

**Como citar:** Pinilla Benítez, P. M., & Ávila Garzón, L. I. (2022). Trayectorias de maestros rurales desde sus narrativas. *Educación Y Ciencia*, 26, e12982. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12982>



Recibido: 12/06/2021 | Revisado: 17/06/2021  
Aprobado: 10/11/2021 | Publicado: 26/05/2022

## Trajectories of rural teachers from their narratives

### Abstract

The article presents the results of the research *Trajectories of rural teachers, narratives from the New School Model in Pauna, Boyacá*. The objective was to recognize and analyze the experiences of four rural teachers through their narratives about the Escuela Nueva model to know their practices and constructed knowledge. We used narratives and interviews to make pedagogical practices visible in a context unknown by governments, institutions and society. The qualitative approach was used, based on a type of narrative biographical research; because as teachers discover in their professional experiences reflections that have allowed resignifying their work with rural communities. The results show the teachers' trajectories from three main axes: 1) experience, life, and cultural environments of new school teachers; 2) the meanings and knowledge of teachers in the rural context from academic and administrative components; 3) the desires, dilemmas, and expectations of rural teachers. We conclude that teaching practices in rural contexts transcend the institutional perspectives of the New School Model.

**Keywords:** rural education, teaching, pedagogical practice, new school, narratives.

### Introducción

Este artículo presenta resultados de la investigación *Traectorias de maestros rurales, narraciones desde el modelo Escuela Nueva en Pauna, Boyacá*. El estudio indaga sobre cómo ha sido la experiencia de los maestros y maestras en ruralidad, bajo el modelo de Escuela Nueva, en cuatro instituciones del municipio de Pauna durante los últimos diez años. Se analizaron cinco componentes del modelo Escuela Nueva: planeación; evaluación; relación escuela-comunidad rural; experiencias desde las guías y fuera de ellas; y dinámicas administrativas.

Inicialmente, se presenta el marco referencial en el que se realiza una revisión descriptiva del tema de la escuela nueva, se abordan aspectos centrales de este modelo pedagógico como la ruralidad, la enseñanza rural, cómo se desarrolla la labor docente, sus características, potencialidades y tensiones. Luego, se exponen los inicios de la labor educativa rural en la escuela unitaria y multigrado como predecesoras del modelo escuela nueva, para, finalmente, hacer referencia a la docencia en ruralidad y cómo las narrativas biográficas presentan las realidades vividas por los maestros como experiencias dignas de ser compartidas. Al respecto Sandoval y otros (2015) afirman «la indagación narrativa es un proceso reflexivo que les permite [a los maestros] conocer y aprender de su propia vivencia, reconocer y socializar sus apuestas pedagógicas, criticar y transformar sus prácticas» (p. 206).

Documentar las trayectorias de maestros rurales resulta interesante y necesario

para conocer la experiencia de su propia voz y hacer una aproximación a las prácticas cotidianas que se dan en las escuelas, sus saberes e incertidumbres.

La investigación tuvo un enfoque metodológico cualitativo de tipo biográfica narrativa, la cual, según Bolívar y otros (2001) «consiste en establecer un orden en el conjunto de hechos pasados, entre lo que era y es hoy, entre las experiencias pasadas y la valoración que han adquirido en relación con los proyectos futuros» (p. 43). Se plantearon como instrumentos para la recolección de información la entrevista biográfica y el relato de vida. Durante el proceso investigativo se desarrollaron fases de trabajo y para el proceso de análisis se usó una matriz de codificación de datos, donde se clasificó, indagó y estructuraron los resultados y se dio la interpretación de los hallazgos. Todo ello puede encontrarse detallado en el apartado metodológico.

Los resultados de la investigación nos acercan a la comprensión sobre los maestros en la ruralidad, la importancia de la labor desarrollada y cómo ellos se convierten en agentes significativos para el progreso de sus comunidades. También se establece la relevancia de los significados y saberes de maestros en el contexto rural de la escuela nueva en cuanto a componentes académicos y administrativos, sus trayectorias y los cambios en su labor a lo largo de su experiencia profesional. Para finalizar, se abordan los deseos, dilemas y expectativas de los maestros que han laborado en el contexto de ruralidad.

## Marco referencial

Lo rural, en términos generales, se entiende como aquello que se diferencia de lo urbano. Pero es mucho más. Civera y Costa (2018) afirman «contexto o mundo o espacio rurales, que son diversos modos de referirnos a una misma cuestión, no son expresiones o categorías acerca de las cuales podamos aceptar una unívoca comprensión» (p. 11). De acuerdo con estos autores, lo rural implica una variedad de definiciones que van más allá de lo biofísico y trasciende a comprensiones simbólicas desde los entramados socioculturales, políticos, económicos, que se configuran en los contextos

La historia de la educación rural en Colombia, como en otros países del mundo, se ha caracterizado por presentar condiciones de desventaja no sólo en lo económico, sino en cuanto a infraestructura, lo educativo, lo social y lo político. En este sentido, Boix (2011) precisa que «si hacemos un breve repaso a la historia de la escuela rural en nuestro país, desde finales de los 70 hasta principios de los 80 aproximadamente, se nos mostraba como una escuela atrasada pedagógicamente en comparación con la urbana» (p. 6). Aún frente a estas diferencias, la educación se ha llevado a los pobladores de sitios apartados de la geografía nacional, a contextos rurales.

En Colombia hacia el año 1961 inicia el desarrollo del programa de Escuela Unitaria con asesoría de la Unesco. Norte de Santander, Risaralda, Antioquia y

Cundinamarca fueron los departamentos pioneros en esta metodología. Su carácter fue demostrativo y luego de esto se amplió a más de un centenar de escuelas. El estudio de la educación rural realizado por Vivas (2018) expone «por ello, la oferta de escuela unitaria, en la cual un o una docente estaba a cargo en simultánea de cualquier grado de primaria, se hizo necesaria» (p. 45). La forma práctica de enseñanza y trabajo de la Escuela Unitaria dio la posibilidad de acceso educativo a los moradores de zonas aisladas y lejanas del territorio colombiano.

La mayoría de escuelas multigrado se ubican en comunidades campesinas e indígenas, las cuales, por sus características geográficas y económicas, de otra manera no podrían gozar del servicio educativo. Boix y Bustos (2014) exponen que «por lo general, hablar de escuela rural es sinónimo de aula multigrado, es decir, de un espacio educativo en el que conviven alumnos de distintas edades y grados de conocimiento, con un solo maestro tutor para todos ellos» (p. 32). Dar respuesta a esta heterogeneidad es la esencia de esta tipología de enseñanza que, históricamente ha venido a Latinoamérica procedente de los países de Norteamérica y Europa con diferencias de territorios biofísicos, simbólicos y demográficos.

El modelo pedagógico de Escuela Nueva surge como una propuesta diferente a la escuela tradicional de la época, a la pedagogía de memorización, competencia, autoritarismo y disciplina. La Escuela Nueva se centra en los intereses del niño, el respeto a la infancia y la búsqueda de su libertad y espontaneidad. Palacios (1978, citado en Narváez, 2006) afirma «esta forma de educación inspirada en los aportes de los pedagogos europeos recibió grandes contribuciones de pensadores de estados unidos y el mundo, fueron quienes ayudaron en la construcción de la metodología» (p. 632). De esta manera, la conformación teórica y organizativa da como resultado un tipo de escuela más acorde al pensamiento y la psicología infantil.

Abordar el tema de la labor del maestro rural es reconocer un trabajo que implica, además de dinamizar conocimientos, intentar el aumento de la capacidad intelectual de sus estudiantes, la generación de habilidades y la formación de sujetos integrales. Alcanzar lo anterior, requiere una labor activa del maestro en la escuela, ya que debe asumir funciones complementarias a las de la familia para guiar y dirigir su grupo multigrado durante el tiempo de permanencia en las aulas.

Altet (2010, citado en Sánchez y Jara, 2019) expresa que «la persona docente se define como un profesional de la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje en situación; un profesional de la interacción de las significaciones compartidas» (p. 9). Es decir, un profesional con la capacidad de responder ante cualquier eventualidad que se presente en el aula pedagógica o en el espacio que es circundante a la misma.

## Métodos y materiales

La investigación tuvo un enfoque cualitativo con un tipo de investigación

biográfica narrativa de carácter etnográfico en la recolección de datos y experiencias de vida de los docentes. Se plantearon como instrumentos la entrevista biográfica y el relato de vida. A partir de la aplicación de instrumentos se toman las narraciones, que, luego del posterior análisis, visibilizaron las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras. El estudio se desarrolló en las siguientes fases:

- Primera fase: se determinaron como criterios de selección, docentes rurales con experiencia mínima de 10 años en la metodología Escuela Nueva que desarrollen su ejercicio docente en el municipio de Pauna y accedan a participar como los sujetos para la muestra de investigación, aún en condiciones de la contingencia de la covid-19. Se vincularon cuatro maestros. Se contó con las consideraciones éticas y el consentimiento de los participantes.
- Segunda fase: se determinan y, a partir de juicio de expertos, se validan los instrumentos. Se desarrollaron las entrevistas biográficas y los relatos.
- Tercera fase: transcripción, sistematización y codificación de la información.
- Cuarta fase: se realiza la discusión de resultados y se precisan los aprendizajes a partir de la de las experiencias de los maestros rurales.

El análisis de los datos cualitativos se realizó de forma manual, con el propósito establecer las categorías emergentes a partir de la clasificación de resultados, mediante la determinación de códigos abiertos, posteriormente la definición de códigos comunes los cuales fueron interpretados y teorizados obteniendo los tres ejes de resultados.

Para esto, se diseñó una matriz de codificación de información que permitió comprender las experiencias de maestros rurales desde códigos comunes, códigos abiertos y categorías emergentes para, a partir de ellos, establecer las relaciones de su labor desde el modelo escuela nueva y el entorno rural cultural. Para identificar las categorías emergentes se interpretaron las entrevistas transcritas a través de la matriz de datos, donde se seleccionaron los códigos más repetitivos y significativos. De igual manera, para el análisis de la información, se cifraron las entrevistas de los maestros con la letra M y un consecutivo numérico [M1, M2, M3 y M4].

Para dar mayor relevancia a dichos datos, el análisis se centra en relacionar las experiencias de los cuatro maestros con los componentes del modelo Escuela Nueva, para ello fue preciso comparar, contrastar, agregar, ordenar, reducir, establecer relaciones y teorizar. Se trata de reconstruir historias de vidas narradas, cuyo objetivo es dar a conocer los hechos de la vida humana y profesional para comprender el significado de las experiencias.

## Resultados y discusión

### *Experiencia, vida y entornos culturales de maestros de escuela nueva*

Los maestros participantes, en su mayoría, provienen de familias campesinas, esto permite observar el vínculo que tienen desde la infancia con la ruralidad, se denotan responsabilidades de crianza y educación enmarcados en las actividades cotidianas del campo. Así lo expone un maestro «el tiempo de la infancia era muy bonito se desarrollaban actividades, se colaboraba en el hogar, con los padres, con los hermanos y con las labores agrícolas pecuarias y ganaderas» [M3]. A este respecto Pérez y Zamora (2015) indican que,

la relación armónica, donde las familias e individuos se conocen íntimamente, se asisten en tiempos de necesidad y confían los unos en los otros para cooperar en busca de objetivos que no pueden ser atendidos por medio de un esfuerzo solitario (p.75).

El principal apoyo para la superación de dificultades y el establecimiento de relaciones armónicas y de confianza es el vínculo familiar, lo que se traduce en la razón para alcanzar las metas propuestas de la vocación de maestro.

Otro elemento de análisis es las responsabilidades en la infancia y las actividades desarrolladas que recuerdan la convivencia y vida familiar. Al respecto, los maestros expresan que los roles de trabajo y responsabilidades familiares se dividen de acuerdo con el género y capacidades de cada integrante, «los hijos teníamos que colaborar con las labores agrícolas, ganaderas. Las niñas debían colaborar con los oficios de la cocina lavar, planchar, preparar los alimentos y alistar la leña y el agua para el otro día» [M3].

Las narraciones dejan entrever la desigualdad de género, muy marcado en las ruralidades. Aun cuando las ahora maestras estuviesen estudiando, se observa la carga doméstica en sus roles y desempeño dentro de la familia. Forero (2013) afirma «todos quienes tiene a su cargo la dirección, los roles, las responsabilidades y compromisos que les corresponden, deben asumírselos de tal forma que alcancen las metas» (p. 83). En la familia, al igual que en la gestión escolar, cada miembro desarrolla una labor específica en busca del bienestar y el bien común.

Otro elemento para estudiar es la experiencia como estudiante de los ahora maestros, lo cual permitió conocer un poco más de sus realidades de vida. Las actividades lúdicas y de integración, como el juego, guardan especial lugar en el desarrollo de la actividad escolar. De acuerdo con Jaimes (2016) tales actividades dan la oportunidad de aprender con emoción, creatividad y regocijo. Las acciones del área de humanidades y que requieren expresión artística también son importantes para los estudiantes, así lo precisa uno de los docentes quien afirma «Estar jugando. Siempre fui alegre. De las labores escolares siempre me llamó la atención el área de

lenguaje, siempre me gustaba escribir y también me gustaba la poesía» [M1].

Para los docentes es significativo recordar las personas importantes de su etapa escolar donde sus maestros de primaria y sus enseñanzas son bien valoradas y reconocidas en los lugares donde han laborado, así lo afirma Juárez (2017), «las maestras son reconocidas por los habitantes de las localidades donde trabajan y han tenido que lidiar, históricamente» (p. 11). Como legado perduran las enseñanzas y constituyen una huella imborrable en las mentes de los maestros quienes cuentan su experiencia y la vinculan con sus prácticas.

Por otra parte, en cuanto a las motivaciones de los maestros para la escogencia de su profesión algunos lo reconocen como algo innato, otros vieron en su profesión la oportunidad de trabajo estable: «el trabajo y las pocas oportunidades que había en el campo, las actividades eran muy difíciles el trabajo a cuidar el ganado y ayudar en la cocina» [M3]. Al respecto, Vera y Peña (2016) señalan que «la necesidad de un trabajo estable y fijo donde pudiera relacionarse con padres sin recursos económicos para útiles escolares y transporte, fue lo que motivó el inicio de su labor docente» (p. 231). Con el transcurrir de las trayectorias docentes se reconoce como algo que surge de diversas maneras y que confluye en la pasión por la profesión.

En cuanto al inicio de la práctica profesional, esta se logra durante los estudios en la escuela normal superior y su primera experiencia como maestro, a este respecto se relata «esa experiencia para mí fue muy bonita porque fue mi primera escuela... pues una práctica bonita, trabajé bien» [M4]. En este sentido, los maestros manifiestan grandes aprendizajes de la labor, que luego les permite conocer, ver, sentir y oír a las comunidades (Buitrago, 2012).

No obstante, otro maestro expresa «pues era muy dificultosa, yo no había vivido en el campo. Para mí eso fue, fue traumático. La escuela estaba en malas condiciones, muy aislada del pueblo, como entre una montaña» [M1]. La labor desarrollada en medio de dificultades y satisfacciones logra hacer al maestro un ser versátil y capaz de afrontar los cambios intempestivos de los contextos rurales. Al respecto, Maldonado y otros (2012) expresan que estas son

experiencias acompañadas de sentimientos de regocijo por una labor que no siempre es bien recompensada, pero que, desde el compromiso con los niños y sus procesos de aprendizaje, se convierten en cúmulos de alegrías y satisfacciones por la labor cumplida (p.9).

Asumir la responsabilidad de la labor docente aporta la fortaleza para la superación de momentos complejos que se viven en las escuelas rurales, los cuales están cargados de significados profesionales y de vida.

### *Significados y saberes de maestros en el contexto rural sobre la escuela nueva: componentes académicos y administrativos.*

Es necesario conocer desde las perspectivas de los maestros las transformaciones y reflexiones de su profesión. Al respecto, se evidencia un cambio que ha dependido de las metodologías aplicadas al quehacer docente dentro del aula. Sobre esto una maestra afirma que «en ese tiempo [cuando el maestro estudió] se memorizaba más, se exigía más... pues hoy en día hay que darles más espacio a los estudiantes. La educación es más comprensiva, el aprendizaje más flexible» [M1]. Esto implica una transformación en las relaciones con el estudiante. Los maestros han aprendido desde su experiencia a contemplar dentro de su tiempo, su currículo y dispositivos de evaluación las realidades de vida, necesidades y oportunidades de las comunidades rurales.

Una maestra expresa que es importante «comprender cuál es el rol del niño rural, porque si nosotros no sabemos cuál es el rol del niño rural es un poco difícil comprenderlos» [M4]. Resulta fundamental en la labor educativa hacer parte de la vivencia diaria de los estudiantes; expresar desde el sentir de ellos sus necesidades y oportunidades; y buscar formas de apoyar y atender los requerimientos del contexto de las infancias rurales. Los maestros deben atender estudiantes que carecen de lo mínimo, alimento, higiene y útiles, lo que demanda apoyarlos de diversas formas (Vite, 2019).

La metodología Escuela Nueva es considerada por los maestros como «una buena metodología» [M1], apropiada para los contextos rurales y la enseñanza multigrado, ya que facilita la labor del maestro. Además, tiene en cuenta, de forma integradora, los diversos agentes de la acción educativa y comunidad donde se desarrolla.

La relación de los maestros con el modelo Escuela Nueva se da principalmente en la etapa de formación preuniversitaria y es complementada en capacitaciones durante el desempeño de la labor profesional. Una de las maestras expone «en mi formación pedagógica de la normal como estudiante, me relacioné [con el modelo Escuela Nueva] cuando nos tocaba hacer las prácticas en la escuela que seleccionaba la institución» [M2].

Los procesos educativos en las escuelas normales superiores brindan la oportunidad de fortalecer los conocimientos sobre las estrategias utilizadas en la labor docente, a su vez dejan ver una real ausencia de un programa de formación de maestros en educación rural. Para suplir esta necesidad los maestros asisten a cursos, prácticas pedagógicas, seminarios, comparten con los compañeros sus experiencias y se mantienen en una dinámica de aprendizaje en la labor misma. Al respecto, García y otros (2008) afirman que «la formación docente, debe promover un trabajo reflexivo en los profesores, acerca de su acción docente, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje» (p.7).



Con relación a las dificultades más relevantes del trabajo del modelo Escuela Nueva los maestros manifiestan que «Las dificultades más notables son la carencia de material didáctico, la falta de formación de los docentes, la actualización, esto hace que se dificulte un poco el trabajo» [M2]. Lo cual coincide con lo expuesto por Giraldo y Serna (2016) «también se presentan dificultades motivadas por la idealización y reflejadas en aspectos como la desactualización de las guías de aprendizaje y los problemas de capacitación docente» (p. 38). Ante este panorama los maestros han buscado otras estrategias como uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y adquisición de material pedagógico.

En referencia a las estrategias que plantea el modelo Escuela Nueva como el gobierno estudiantil y escuela de padres, los maestros las consideran importantes ya que vinculan activamente a la comunidad educativa en las actividades escolares, «en el gobierno estudiantil, lo más importante es la participación de los estudiantes en el proceso de formación. En cuanto a la escuela de padres es la integración de los padres de familia al proceso educativo de los niños» [M2]. Sobre esto, Jaimes (2016) manifiesta que «la propuesta activa y participativa del modelo educativo Escuela Nueva reconoce en el gobierno estudiantil una de las mejores herramientas para convocar y organizar las representaciones, las acciones y el liderazgo a partir de los mismos estudiantes» (p. 91).

El modelo Escuela Nueva también propone estrategias para la formación, una de ellas son los rincones de aprendizaje<sup>1</sup>. Respecto a su utilidad en los saberes, un maestro expone, «los rincones sirven para que los niños observen experimenten e investiguen, manipulen objetos reales» [M4]. En este sentido, el niño aprende haciendo y practicando con objetos reales de su cotidianidad. Al respecto Narváz (2006) expone:

también la Escuela Nueva se nutrió del significado de la máxima representativa ‘aprender haciendo’ de los planteamientos de la corriente filosófica del norteamericano John Dewey (1859-1952), quien, en una de sus obras, con base en la concepción de la educación como una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia, destacaba, entre otros aspectos, la importancia del interés como fuerza impulsora en la educación, el valor de ésta en una sociedad democrática (p. 632).

Desde esta perspectiva se da gran importancia al aprendizaje dado por la experiencia y manipulación directa.

Sobre el papel que juegan las guías de aprendizaje, estas «son una herramienta valiosa, ya que a partir de ellas los estudiantes desarrollan todas las actividades que

---

<sup>1</sup> Los Rincones de Aprendizaje, según el Modelo Escuela Nueva, son aquellos lugares dentro del aula, donde la maestra o maestro organiza materiales que se requieren para desarrollar el plan de estudios en cada área, estos espacios también se conocen como Centros de Interés.

se plantean en cada una de las áreas» [M2]. De las guías parten, en gran medida, los procesos que se van a desarrollar dentro del aula, sin embargo, se evidencia desde esta perspectiva la prioridad de desarrollar las guías y no el aprendizaje significativo de los niños, que son el eje fundamental de la enseñanza de la escuela nueva; son quienes desarrollan la actividad educativa y entorno a ellos se despliegan una variedad de estrategias y acciones que se pueden llevar a cabo dentro o fuera del aula. De esta manera, un enfoque en el que primen las guías de aprendizaje deja de lado la metodología activa, donde el estudiante debe desempeñar un papel primordial dentro de su proceso formativo. Díaz y Gutiérrez (2019) exponen que «el docente debe ser consciente de que debe ir más allá del trabajo abordado desde las guías y hacer adaptaciones curriculares de acuerdo a los recursos con los que cuentan las escuelas rurales que actualmente se considera son pocos» (p.17).

En las acciones formativas y finalidad de las guías, los docentes infieren que estas involucran varios aspectos como «formar líderes y aprender a trabajar en equipo, ya no es que cada estudiante por su lado, sino que en el grupo siempre hay un líder» [M1]. Estas herramientas también fomentan la creatividad, participación de los estudiantes y facilitan la labor del maestro multigrado. A este respecto, Colbert (2006) expone «las guías o textos interactivos requieren una continua interacción entre los estudiantes, padres de familia, docentes y otros miembros de la comunidad educativa. Estas múltiples formas de interacción conducen a una construcción social del conocimiento» (p. 200).

Para complementar las actividades de las guías dentro de su labor, los maestros manifiestan que «para cambiar la rutina o no hacer todas las veces lo mismo, yo les llevo videos, o les llevo dibujos para que coloreen, para que se haga más amena la clase» [M1]. Respecto a esa realimentación del docente sobre su propio quehacer, Duque y otros (2013) expresan que «se debe reflexionar sobre la práctica pedagógica para mejorarla y fortalecerla, esta figura docente debe consolidarse, a partir de un profundo conocimiento disciplinar, práctico, tecnológico e investigativo, ámbitos desarrollados y dinamizados por el conocimiento pedagógico didáctico y ético» (p.23). La reflexión del maestro se debe encaminar a lograr que los estudiantes adquieran herramientas de aprendizaje útiles para su vida y continúen su formación personal y académica.

La planeación de las clases ha cambiado en relación a cuando los maestros empezaron a trabajar, así lo expresa una maestra en su relato «como ahora hay que hacer esos planes de área, de aula, entonces, tengo en cuenta mucho los temas que allí se planearon y los organizo teniendo en cuenta los temas de escuela nueva y ampliando los conocimientos» [M1]. En la actualidad, se deben tener en cuenta los lineamientos del Ministerio de Educación, lo cual, genera más trabajo al maestro. Al respecto, Suarez y otros (2015) exponen que los docentes «deben diseñar instrumentos para suplir las carencias temáticas y didácticas de las guías de aprendizaje para poder

alternar la enseñanza con los dos grupos» (p. 217). Se hace imperioso un proceso de planeamiento por parte del docente, en el que se incluya el contexto y las realidades que se dan en los espacios rurales, teniendo en cuenta el papel fundamental del estudiante.

En relación con la evaluación de los estudiantes, los maestros han contado con diversas estrategias,

una evaluación como que le digo yo, como práctica, formativa, como flexible, se debe tener en cuenta el ambiente donde se desarrollan los niños [M1]

se tiene en cuenta la participación del estudiante en la clase, la evaluación escrita, los trabajos presentados como talleres, actividades de refuerzo, la autoevaluación que ellos mismos se hacen [M2].

De acuerdo con estos relatos, la evaluación puede ser participativa, práctica, formativa e involucra la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Se comprende que las tácticas de evaluación deben ser variadas, debe ser un proceso dinámico que tenga en cuenta estrategias para reconocer el desarrollo de los estudiantes (Díaz y otros, 2017).

Con respecto a la evaluación externa, los docentes consideran este proceso como inequitativo, ya que se desconocen las necesidades, precariedades y carencias de las zonas rurales. Al respecto infieren «el ICFES no tiene en cuenta el contexto ni la culturalidad de los estudiantes del sector rural, y se están evaluando todos por el mismo nivel» [M2]. En cuanto a la variación en el proceso evaluativo, los lineamientos del ministerio de educación han determinado cambios de estrategias en este asunto, la responsabilidad en su mayoría recae en los maestros quienes deben buscar estrategias para lograr una evaluación que involucre a todos los agentes de la educación y realizar nuevas actividades para que el aprendizaje sea más significativo.

De otra parte, la utilización de diversas estrategias para acercar a la comunidad, mejoran la comunicación y establecen puentes para fortalecer la relación escuela-comunidad. En este sentido, los maestros expresaron que «la escuela de padres, los microcentros, reuniones de padres de familia, yo creo que esos aspectos han ayudado a que tengamos una mejor relación» [M2]. En cuanto a los microcentros, «podrían catalogarse como una acción dirigida a la formación continua centrada en la escuela, a través de la cual se persigue el perfeccionamiento del docente, pero siempre desde el contexto específico donde desempeña su labor» (Cárcamo, 2016, p. 4). No obstante, los profesores manifiestan que esta estrategia se ha ido transformando en un cúmulo de reuniones de todo un grupo donde se discuten temas de diversa índole se ha perdido el fin absoluto para lo que fueron creados, «eran espacios pedagógicos [los microcentros] donde compartíamos las experiencias pedagógicas como docentes, en la actualidad se han limitado a llenar la papelería que exigen los directivos» [M2].

Los maestros han aplicado los instrumentos de la metodología de Escuela Nueva

para conocer la comunidad, «la monografía, las fichas familiares, las hojas de vida, el mapa de la vereda también se hacía un cuadro que se llamaba el cuadro de valores entre otros» [M1]. En este sentido, Baines (2018) expone que «el programa [Escuela Nueva] promueve el desarrollo de una relación fuerte entre la escuela y comunidad, a través del involucramiento de la vida escolar, para que los niños apliquen lo que aprenden en su vida diaria» (p. 4). Estas actividades según los maestros, brindan la oportunidad de debatir y concertar asuntos de interés no solo de la escuela, sino de la comunidad.

En lo que se refiere a la articulación entre directrices administrativas y académicas del colegio con la Escuela Nueva, los maestros afirman «están un poco retiradas de ese eje fundamental de la escuela nueva, porque ellos han buscado las nuevas orientaciones que el ministerio de educación les ha dado, y el concepto de Escuela Nueva lo han dejado a un lado» [M3]. Respecto a esto, Cardona y otros (2016) exponen «aunque no podemos desligarnos de las directrices del MEN, si podemos trabajar más desde el contexto desde lo disciplinar, transversal, multidisciplinar para que los contenidos sean más significativos» (p. 100).

En cuanto a la participación de la escuela en las actividades presupuestales, administrativas y de gestión de la institución, los maestros manifiestan «cuando se giran los recursos del Conpes se nos da la oportunidad de pasar un plan de inversión teniendo en cuenta las necesidades de cada sede» [M2]. La participación de las actividades presupuestales cada vez es más ínfima ya que los recursos educativos son escasos. Sobre esto, Galván y Espinosa (2017) inferen que «el presupuesto para mejorar la infraestructura y los recursos pedagógicos de los planteles parece inexistente» (p. 2). Esta realidad se vive cada día en los entes educativos rurales, ya que los recursos económicos son aminorados por las políticas gubernamentales.

La gestión administrativa y los actores vinculados a esta, dependen principalmente de los educadores quienes se apoyan en la comunidad para lograr mantener sus sedes educativas de en óptimo estado, alcanzar objetivos o solucionar de dificultades. Así lo expresa un maestro «los padres de familia, su participación es continua, en cuanto a la parte del rector y el coordinador, pues es esporádica» [M2]. Las tensiones más frecuentes entre los maestros y las directivas administrativas están en el diseño de políticas educativas, pues estas deben ser aplicadas aun cuando desconocen las realidades del mundo rural, su precariedad y necesidades del contexto.

### *Deseos, dilemas y expectativas de maestros rurales*

Reconocer las expectativas, retos, ventajas y dificultades que tiene la labor docente, desde la voz de ellos mismos, es lo que nos aboca en este apartado. Al indagar por las principales dificultades que tuvieron cuando iniciaron su práctica, los maestros inferen «La mayor dificultad como docente fue haber recibido una planta de una sede sin puertas, ventanas, pisos, en tierra. Prácticamente hacer una obra para iniciar

mis labores» [M3]. En las escuelas rurales no solo existen dificultades materiales, sino también el desconocimiento de la labor «fue una de mis mayores dificultades enfrentarme a tres grados al tiempo y pues después cuando tuve que enfrentarme a los seis» [M4]. Sobre la precariedad en el funcionamiento escolar, Brumat (2011) señala que «creemos que sería necesario que programas que poseen líneas específicas para el mejoramiento de servicios básicos y de infraestructura en establecimientos educativos rurales, puedan garantizar estas condiciones mínimas de funcionamiento» (p. 9). Se debería estructurar una política educativa gubernamental que garantice los medios y recursos necesarios para que el docente pueda desarrollar su labor a plenitud.

Por otra parte, al indagar por la concepción sobre la formación recibida en la universidad, los maestros señalan que «la universidad si le da pautas, le dice haga esto, pero es muy diferente ir al medio, al lugar donde uno está trabajando» [M1]. La formación de los maestros es inadecuada para las condiciones de la escuela rural, pues allí los procesos de enseñanza y aprendizaje son diferentes y particulares; la formación teórica difiere de la práctica a desarrollar en un contexto determinado (Morales-Romo, 2017).

Ahora bien, al abordar el tema del sistema de enseñanza al inicio de su ejercicio profesional, una maestra expresa «al principio debíamos laborar con el modelo 1710, se exponía el tema, se explicaba, copiaba y se utilizaba mucho memorizar» [M1]. Pero la dinámica de trabajo poco a poco fue cambiando hasta desarrollar una metodología en la que el niño juega el papel más destacado. Esta es la escuela nueva.

En cuanto a las expectativas profesionales de los docentes, estos manifiestan que su quehacer ofrece cada día nuevas oportunidades y retos dentro del trabajo profesional, uno de los maestros expresa «Mis expectativas personales fueron creciendo en lo personal y profesional» [M3]. Se hace necesario que el docente, además de transmitir conocimientos, forje las capacidades y destrezas en los estudiantes y busque la realización de sus expectativas. En las zonas rurales el rol del docente abarca muchos aspectos que demandan su liderazgo y versatilidad (Sánchez y Jara, 2019).

Sobre la reflexión, mejoras de la práctica pedagógica y qué acciones y recursos se han implementado en el aula, los maestros precisan «El intercambio de experiencias de la práctica pedagógica ayuda a evidenciar falencias. La preparación académica, la utilización de la tecnología y el estudio de inglés ha sido implementada como mejora para las prácticas educativas» [M3]. El auto reconocimiento de la práctica pedagógica favorece la discusión de falencias para constituirse en saber social y servir de apoyo a las nuevas generaciones; la autoevaluación genera de manera crítica el cambio en las prácticas pedagógicas de los maestros; las estrategias utilizadas para la mejora de la enseñanza deben ir de acuerdo con la autonomía y contexto de la institución (Osorio, 2018).

Al indagar por la participación de los maestros en el diseño de los procesos y documentos institucionales, como los planes de mejoramiento institucional que se realizan de manera continua y permanente, los entrevistados exponen que «los planes de mejoramiento se tienen que hacer casi que a diario y ahí exponemos nuestras experiencias, nuestros aspectos positivos y lo que hay que mejorar cada día en nuestra labor» [M2]. Este proceso también ayuda a detectar las falencias en la labor profesional, realizar la autoevaluación docente y establecer un esquema de mejoramiento personal.

Respecto a cómo les gustaría que los recordaran sus estudiantes, padres de familia y compañeros, uno de los maestros expresa «me gustaría que mis estudiantes y padres de familia me recordaran por las buenas orientaciones, por los ejemplos, por el adelanto y progreso en cada una de las sedes que he trabajado como docente» [M2]. El valor de la acción del docente en las comunidades puede tener distintas interpretaciones o diferentes puntos de vista, sin embargo, los maestros cumplen su labor en facetas distintas a la de enseñar. Pérez y Zamora (2015) exponen «el maestro no solo es el encargado de transferir conocimientos, sino también el encargado de inculcar hábitos, actitudes, motivaciones, concepciones, valores, modelos, aspiraciones, conductas y comportamientos limitaciones y carencias son evidentes» (p. 111). Los maestros rurales desempeñan diversas labores y oficios más allá de lo educativo, dadas las circunstancias del contexto, muchas de las actividades que desarrollan no tienen el reconocimiento que debería tener dentro de los entes encargados de lo educativo.

Todo lo hasta aquí expuesto muestra una parte de la ardua labor que significa ser docente rural del modelo Escuela Nueva. De esta manera, logramos adentrarnos desde la investigación biográfica narrativa en las vivencias y experiencias de los maestros para, desde sus voces, contar su experiencia y trayectoria. Es un acercamiento significativo a la vida de cuatro maestros rurales desde el diseño narrativo que, «aunque no realice estudios masivos, ni pretende la generalización de los resultados, contribuye a la comprensión de las acciones de los actores involucrados en distintas problemáticas del ámbito educativo» (Balderas, 2017, p. 8).

## Conclusiones

Reconocer las experiencias de cuatro maestros rurales mediante el uso de narrativas, nos permitió adentrarnos en su labor e interpretar los saberes construidos durante su trayectoria bajo el modelo de trabajo Escuela Nueva. Además, fue posible develar los desafíos, retos, conflictos y oportunidades que afrontan para llevar a cabo su labor pedagógica. La reconstrucción de la acción biográfica, implica conocer y entender la experiencia de los maestros para establecer las relaciones con el mundo rural y los entornos sociales. Se entiende que la escuela y el maestro son referente de unión entre los pobladores. Las prácticas docentes en los contextos rurales trascienden lo establecido en el modelo Escuela Nueva.

Los participantes de esta investigación coinciden en manifestar, desde su experiencia de vida profesional, que el modelo Escuela Nueva ha permitido enriquecer las prácticas de los maestros en los contextos de ruralidad, ya que encierra una gran variedad de estrategias y experiencias que fortalecen los procesos de aprendizaje en aspectos como liderazgo, participación, comunicación e intercambio de saberes entre miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, se evidencia que muchas de las responsabilidades de las escuelas rurales se han dejado en manos de los maestros, son ellos quienes, además de realizar su labor pedagógica en el aula, también diseñan planes, establecen estrategias pedagógicas y ejecutan actividades de gestión de recursos presupuestales y de actividad administrativa.

Es necesario tener en cuenta el reconocimiento del contexto y las realidades presentes en las aulas de clase para entender las necesidades y potencialidades de los actores de la actividad educativa. De esta manera, es posible realizar ajustes más pertinentes a la práctica pedagógica. La interpretación del significado de las narrativas devela los saberes construidos por los maestros en relación con los componentes académicos y administrativos, las estrategias usadas para superar dificultades y cómo estas se convierten en experiencias que pueden ser compartidas con otros docentes para generar transformaciones en las prácticas educativas en contextos similares.

El análisis de la relación de los deseos, dilemas y expectativas de los cuatro maestros, nos permite reconocer en ellos personas que han tomado su profesión como una manera de apropiarse de las necesidades y requerimientos de las comunidades en las que laboran. En este sentido, ellos planean, estructuran y buscan posibles estrategias de solución a las problemáticas presentadas durante sus trayectorias. De la misma forma, ven dentro de sus aspiraciones profesionales la realización de los estudiantes y el reconocimiento y desarrollo comunitario como una manera de dejar una huella en los lugares donde han trabajado.

Es necesario realizar indagaciones sobre la aplicabilidad de los Proyectos Educativos Institucionales en las escuelas rurales que trabajen con metodología Escuela Nueva y cuestionar cómo estas disposiciones, que en su mayoría fueron establecidas en las instituciones urbanas, cumplen los objetivos plasmados dentro de los entornos rurales. Otro elemento para explorar e investigar es la persistencia de los maestros de Escuela Nueva, quienes han logrado mantener la esencia del modelo educativo, aun a costa de cambios directrices, lineamientos, disposiciones y el desconocimiento que el estado, la academia y la política pública tienen de las realidades de vida de los contextos rurales, las necesidades de sus habitantes, y del propio trabajo de los maestros, quienes garantizan la existencia de la escuela rural y su trascendencia en el tiempo.

## Referencias

- Bainas, J. (2018). *Análisis de las dificultades que presentan los docentes del centro educativo Gabriela Mistral en la implementación del modelo escuela nueva a partir de una configuración didáctica* [Tesis de Maestría, Universidad del Cauca]. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/1074>
- Balderas, I. (2017). *Aportes de la investigación cualitativa a la investigación educación* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0503.pdf>
- Boix, R., y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, (3), 29-43. <https://revistas.uam.es/rieel/article/view/3100>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 13-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129002>
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M (2001). *La investigación Biográfico- Narrativa en Educación. Enfoque y metodología*. Editorial Muralla.
- Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5541580>
- Buitrago, R. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones públicas del ámbito rural y Urbano del departamento de Boyacá* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada].
- Cárcamo, H. (2016). Microcentros de escuelas rurales de la Provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (47), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99846346011.pdf>
- Cardona, V., Conde, D., Hoyos, N., y Wiest, R. (2016). *Escuela Nueva una oportunidad para el cambio* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/9773>
- Civera, A., y Costa, A. (2018). Desde la historia de la educación: Educación y mundo real. *Historia y memoria de la educación*, (7), 9-45. <http://dx.doi.org/10.5944/hme.7.2018.20199>
- Colbert, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 186-212. <https://doi.org/10.17227/01203916.7689>



- Díaz, A., y Gutiérrez, N. (2019). Historia y evolución de la escuela nueva como modelo educativo en Colombia. 1-20. Repositorio Universidad Católica del Oriente.
- Díaz, D., Eslava, E., y Montenegro, G. (2017). *Articulación metodológica de escuela nueva con escuela graduada* [Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3372>
- Duque, P., Rodríguez, J., y Vallejo, S. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Forero, I. (2013). *El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1091/TO-16298.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Galván, L., y Espinoza, L. (2017) Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Revista electrónica Sinéctica*, (49), 1-19. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2017000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200005)
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-15. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006)
- Giraldo, D., y Serna, V. (2016). *Pertinencia del modelo escuela Nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y escritura* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5229/1/ver%C3%B3nicaserne\\_dorisgiraldo\\_2016\\_escuelanueva.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5229/1/ver%C3%B3nicaserne_dorisgiraldo_2016_escuelanueva.pdf)
- Jaimés, E. (2016). *La participación infantil en la educación rural: el caso de la Escuela Nueva* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/58141/nancyevajaimesperada.2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El salvador. *Revista Sinéctica*, (49), 1-19. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2017000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200002)
- Maldonado, M., Ortiz, M., y Giraldo, E. (2012) La escuela como contexto vital, la nueva ruralidad un pretexto para incluir-nos. *Sophia*, (8). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740749015>
- Morales-Romo, N. (2017). The Spanish rural school from the New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 412-438. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/2090>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>
- Osorio, A. (2018) *Escuela Nueva y desarrollo rural: una mirada pedagógica a una cualidad de*

- la educación* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2119>
- Pérez, D., y Zamora, L. (2015). *Las maestras rurales y su visión sobre la pertinencia educativa: un estudio exploratorio realizado en el Municipio de La Calera (Cundinamarca)* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/922?show=full>
- Sánchez, G. y Jara, X. (2019). Las preocupaciones de docentes principiantes en contexto de ruralidad. *Revista electrónica, actualidades investigativas en Educación*, 19, 1-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44759854010>
- Sandoval, B., Delgadillo I., y Pérez, L. (2015). Voz y experiencia: narrativas de maestros sobre la diferencia cultural. *Revista Colombiana de educación*, (69), 205-222. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce205.222>
- Suárez, D., Liz, A., y Parra, C. (2015). Construyendo tejido social desde la Escuela. Estudio de Caso. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15), 195-229. <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n15/v13n15a08.pdf>
- Vera, J., y Peña, C. (2016). Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del Estado de Sonora, México. *Revista Educación y humanismo*, 18(31), 225-240. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1376>
- Vite, A. (2019). La práctica educativa de profesores en escuelas rurales. La homogeneización imposible. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1) 185-208. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.37>
- Vivas, S. (2018). La(s) educación(es) rural(es) en Colombia . *Revista educación y cultura*, 129, 44-47. [https://fecode.edu.co/revistavirtual/images/revistas\\_101-134/Revista%20Educaci%C3%B3n%20y%20Cultura%20No.%20129.PDF](https://fecode.edu.co/revistavirtual/images/revistas_101-134/Revista%20Educaci%C3%B3n%20y%20Cultura%20No.%20129.PDF)