

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



"CONDICIONES MATERIALES Y SABERES DOCENTES EN LA ENSEÑANZA REMOTA DE
EMERGENCIA: EXPERIENCIAS DE MAESTRAS RURALES EN ANTIOQUIA, COLOMBIA, DURANTE
LA PANDEMIA DE COVID-19"

TESIS

que para obtener el grado de

Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación

Presenta

Jocelin Venegas Martínez

Director: Dr. Diego Juárez Bolaños

Lectoras: Dra. Paola Arteaga Martínez
Dra. Cristina Perales Franco

Ciudad de México, 2025

ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN: UNA MIRADA PANORÁMICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: DEL CONOCIMIENTO EXISTENTE A LAS PREGUNTAS NECESARIAS.....	6
1. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	6
1.1. Condiciones materiales de la educación rural para el acceso a la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) en diferentes latitudes.....	7
1.1.1 Contexto sociocultural de las comunidades rurales	8
1.1.2 Experiencias previas del trabajo a distancia y el vínculo con la comunidad	11
1.1.3 Formación docente y trabajo colaborativo	12
1.1.4 Transformación de los referentes espaciotemporales, sobrecarga de trabajo y afectaciones emocionales en los docentes	13
1.2 Prácticas docentes emergentes para dar continuidad a la educación rural durante el COVID- 19	14
1.2.1 Prácticas docentes en torno a la comunicación e interacción con estudiantes y sus familias	14
1.2.2 Prácticas docentes vinculadas con el uso de tecnología para llevar a cabo la enseñanza	14
1.2.3 Prácticas docentes alternativas para la enseñanza: visitas presenciales, diseño y distribución de guías y otros recursos didácticos	16
1.3 Saberes inmersos en las prácticas docentes	18
2. JUSTIFICACIÓN	21
3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	23
II. REFERENTES CONCEPTUALES: FUNDAMENTOS PARA LA COMPRENSIÓN.....	25
2.1 Condiciones materiales	25
2.2 Saberes docentes	26
III. MARCO CONTEXTUAL: SITUANDO LA EXPERIENCIA EN TIEMPO Y ESPACIO	29

3.1 Escenario mundial educativo durante la pandemia.....	29
3.2 Colombia y la educación en territorios rurales	31
3.2.1. Paro nacional	35
3.2.2. Oriente Antioqueño	37
IV. METODOLOGÍA: CONSTRUCCIÓN DEL CAMINO INVESTIGATIVO	41
 4.1 Estrategia metodológica	41
4.1.1 Diseño secuencial explicativo	42
4.1.2 Posicionamiento epistemológico	43
4.1.3 Diseño de investigación	44
4.1.3.1 Fase cuantitativa	44
4.1.3.1.1 Instrumento: La encuesta	44
4.1.3.1.2 Participantes y descripción de la muestra	45
4.1.3.2 Fase cualitativa	48
4.1.3.2.1 Instrumento: Entrevista semiestructurada.....	48
4.1.3.2.1.1 Guion de la entrevista	49
4.1.3.2.2 Búsqueda de participantes y descripción de la muestra	50
4.1.3.2.3 Realización de las entrevistas	51
4.1.4 Consideraciones éticas	53
 4.2 Análisis y procesamiento de la información	54
4.2.1 Primer momento. Análisis de datos cuantitativos	54
4.2.2 Segundo momento. Análisis cualitativo	55
4.2.3 Tercer momento. Reestructuración del análisis cualitativo	57
4.2.4 Cuarto momento. Integración de la información de ambas fases	58
V. RESULTADOS: VOCES Y EXPERIENCIAS DESDE LA RURALIDAD	60
 5.1 Condiciones materiales para la ERE en contextos rurales de Abejorral y Granada	60
5.1.1 Caracterización del profesorado y las escuelas rurales	60
5.1.1.1 Formación docente	60
5.1.1.2 Tipos de centros educativos y matrícula	63
5.1.2 Desafíos de la educación rural en el contexto de pandemia	66
5.1.2.1 Problemáticas generales	66
5.1.2.2 Problemáticas del profesorado	69
5.1.2.2.1 Carga laboral.....	69
5.1.2.2.2 Problemáticas socioemocionales docentes	70
5.1.2.3 Problemáticas del alumnado desde la mirada docente	72
5.1.2.3.1 Nivel de aprendizaje y otros aprendizajes	74

5.1.2.3.2 Deserción escolar.....	76
5.1.2.4 Recursos educativos, tecnológicos y económicos	78
5.1.2.4.1 Recursos educativos	78
5.1.2.4.2 Recursos tecnológicos	79
5.1.2.4.2.1 Recursos tecnológicos del profesorado	79
5.1.2.4.2.2 Recursos tecnológicos del alumnado.....	80
5.1.2.4.2.3 Recursos tecnológicos de las escuelas	84
5.1.2.3.3 Recursos económicos de las escuelas.....	85
5.1.2.5 Formación y acompañamiento para el profesorado	86
5.1.2.5.1 Competencias profesionales por fortalecer en pandemia	86
5.1.2.5.2 Orientación pedagógica y capacitación	88
5.1.2.5.3 Apoyo directivo.....	90
5.1.2.5.4 Apoyo de las familias	90
5.2 Saberes docentes de maestras rurales desplegados durante la Enseñanza Remota de Emergencia ..	93
5.2.1 Saber adaptar y organizar los contenidos curriculares	94
5.2.2 Saber diseñar actividades atractivas y pertinentes	96
5.2.3 Saber diseñar actividades con diferentes niveles de complejidad con base en un mismo proyecto	97
5.2.4 Saber involucrar a las madres y los padres de familia en la resolución de las guías de aprendizaje	98
5.2.5 Saber incorporar los teléfonos celulares como mediadores del aprendizaje	100
5.2.6 Saberes docentes inmersos en las estrategias de comunicación y acompañamiento a estudiantes	101
5.2.6.1 Saberes desplegados en la comunicación y la enseñanza remota	102
5.2.6.2 Saberes desplegados en la comunicación y la enseñanza presencial	106
5.2.7 Saber atender el ámbito emocional	108
VI. CONCLUSIONES	110
6.1 Condiciones materiales	110
6.1.1 Perfil docente, tipos de escuela y cantidad de estudiantes	110
6.1.2 Retos y condiciones que favorecen la educación rural	111
6.2 Saberes docentes	113
6.2.1 Saberes docentes vertidos en las propuestas didáctico-pedagógicas: guías de aprendizaje por proyectos	114
6.2.2 Saberes inmersos en las estrategias de comunicación y acompañamiento a sus estudiantes	115
6.3 Aportaciones.....	117
6.4 Recomendaciones	118

6.4 Limitaciones	119
6.5 Futuras líneas de investigación	120
VII. REFERENCIAS	122
VIII. ANEXOS	133
Anexo 1. Experiencias formativas	133
Anexo 2. Guía de entrevista.....	146
Anexo 3. Cuadro integración de áreas	148
Anexo 4. Guía S.....	150
Anexo 5. Guía A	154
Anexo 5. Guía B	155
Anexo 6. Guía B	156
Anexo 7. Guía S.....	157

Los inicios de esta tesis se remontan al 2021, tiempos pandémicos que me orillaron a transformar por completo mi proyecto de investigación. Aunque mi enfoque inicial estaba dirigido a la educación rural, nunca imaginé que trabajaría con docentes y mucho menos de Colombia. Esta sorpresa inesperada la recibo como un regalo de la vida, pues este giro me llevó a estar en contacto con personas y contextos desconocidos y fascinantes. Son experiencias que, sin duda, contribuyeron a mi formación como investigadora educativa, pero ante todo alimentaron mi espíritu y me brindaron aprendizajes invaluables.

Dedicatorias

A todas las maestras y maestros rurales, quienes se entregan en cuerpo y alma a su labor educativa cotidiana. Para ellas y ellos, toda mi admiración.

A mi mamá, mi papá y mi hermano —Alma Rosa, Porfirio y Héctor Gerardo—, amores de mi vida, cuyo cariño y apoyo absoluto han sido esenciales para culminar esta travesía. Qué suerte la mía de tenerlos siempre cerca.

A mis abuelitas Chofi y Chelo, y a mi madrina Angelina, quienes me dieron su amor sin reservas y ahora me cuidan desde el cielo.

A mis abuelitos Martín y Chencho, por ser mis raíces.

A mis tías, tíos, primas y primos, Personas que guardan un lugar muy especial en mi corazón —Estelita, Maura, Severo, Rosalba, Juanita, Chenchin, Juan, Fito y Carmelo, Evert, Brisa, Martha, Anita, Adriana, Pepe, Yahir y Emir—.

A mis amigas y amigos, por mostrarme el poder de la amistad y expandir mi forma de habitar el mundo —Adolfo, Alma, Ana Laura, Antonia, Areli, Chío, Dani, Dulce, Héctor, Isme, Ixchel, Jud, Litch, Luzma, Maca, María, Nanci, Norma, Paola, Rox, Seppe, Vero, Vero Frutos, Yadira y Ximena—.

Agradecimientos

Al universo, por conspirar a mi favor y ponerme en el lugar y momento correctos.

A las maestras que compartieron conmigo sus experiencias y me llevaron a conocer sus escuelas. Esta investigación no sería posible sin ustedes.

Al profe Jairo Arias Gaviria por abrirme las puertas de su aula en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, y por invitarme al Vichada, territorio rural en resistencia. Lo admiro como docente y ser humano.

A Diego Juárez Bolaños, por su orientación y acompañamiento a lo largo de la elaboración de esta investigación, y por alentarme a mirar otros horizontes. Me regalaste Colombia.

A Paola Arteaga y Cris Perales, por su lectura atenta y sus observaciones minuciosas, siempre desde una postura amorosa. Las admiro como investigadoras y mujeres.

A la IBERO y al Departamento de Educación, por darme las facilidades para poder estudiar la maestría. De manera especial, a Luzma, Ximena y Manolo, con quienes trabajé como AFCA, y ahora puedo llamarles amigxs.

A mis compañeras y compañeros de la maestría, con quienes compartí aulas virtuales, seminarios sabatinos y demás aventuras académicas en confinamiento (Josué, Almendra, Esther, Diana y Héctor).

A las maestras y maestros de la MIDE, por sus valiosas enseñanzas.

Resumen

Esta investigación plantea dos objetivos. Primero, caracterizar las condiciones materiales que enmarcaron la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) durante la pandemia de COVID- 19 en dos municipios rurales ubicados en Antioquia, Colombia: Abejorral y Granada. Segundo, analizar los saberes docentes que maestras de estos territorios desplegaron al diseñar e implementar propuestas educativas en este contexto. El estudio adopta un diseño mixto secuencial explicativo, y se desarrolla desde una perspectiva epistemológica constructivista que privilegia las voces y experiencias del profesorado. La recolección de información se realizó mediante una encuesta en línea aplicada a 58 maestros y maestras, complementada con entrevistas presenciales y virtuales a ocho educadoras de la región.

Respecto a las condiciones materiales, los principales hallazgos revelan múltiples retos para llevar a cabo procesos educativos a distancia, destacando la insuficiente infraestructura tecnológica, la falta de materiales educativos pertinentes, la sobrecarga laboral y los bajos niveles de escolarización de las familias. No obstante, también se identifican factores que favorecen estos procesos: el respaldo directivo, la participación de las madres y los padres en el acompañamiento de sus hijos, la colaboración entre docentes y el vínculo profesora-estudiante. Sobre los saberes docentes, se evidenciaron diversos conocimientos expresados tanto en las guías de aprendizaje como en las estrategias de enseñanza, comunicación y acompañamiento. Ejemplos destacados incluyen: la elaboración de guías de aprendizaje por proyectos, la adaptación y organización de contenidos curriculares, el diseño de actividades atractivas y pertinentes, la propuesta de actividades multinivel, la incorporación del conocimiento empírico familiar, la atención socioemocional del alumnado, el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la utilización del medio ambiente como recurso didáctico.

En conclusión, esta investigación evidencia la estrecha relación entre condiciones materiales y saberes docentes, subrayando la importancia de valorar los conocimientos profesionales desplegados en la Enseñanza Remota de Emergencia, y reconociendo la relevancia del entorno sociocultural, lo cual revela la potencialidad de las pedagogías rurales. Metodológicamente, se destaca la pertinencia de los enfoques mixtos y las herramientas digitales para estos análisis. Entre las limitaciones se reconocen la falta de diversidad en los perfiles docentes participantes y en las guías de aprendizaje analizadas, así como la ausencia de socialización previa de los resultados con los participantes. Como futuras líneas de investigación se propone indagar la evolución de los saberes docentes post-pandemia, explorar las perspectivas de estudiantes, familias y otros miembros de la comunidad sobre la Enseñanza Remota de Emergencia, y desarrollar estudios comparativos entre regiones de Colombia y otros países.

Introducción: Una mirada panorámica de la investigación

El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) —implementado como medida para evitar la propagación del coronavirus 2019 (COVID-19) — provocó el cierre de millones de escuelas en todo el mundo, lo que obligó a buscar alternativas para dar continuidad a los procesos formativos que allí se desarrollaban. Este escenario excepcional ha generado un amplio campo de investigación centrado en comprender las transformaciones que experimentó la educación durante la crisis sanitaria, particularmente en contextos rurales que enfrentaron desafíos específicos debido a sus condiciones socioeconómicas y tecnológicas.

Bajo este escenario, el presente estudio persigue dos objetivos complementarios. Primero, caracterizar las condiciones materiales bajo las cuales se implementó la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) en los municipios rurales de Abejorral y Granada, ubicados en Antioquia, Colombia. Segundo, analizar los saberes docentes que maestras rurales de aulas multigrado de estos territorios construyeron y movilizaron para mantener los procesos educativos fuera del entorno escolar tradicional.

Esta tesis se organiza en seis capítulos que abordan de manera sistemática los diferentes componentes de la investigación.

El primer capítulo, desarrolla una revisión de la literatura que da cuenta de las investigaciones llevadas a cabo en distintas latitudes del mundo sobre educación rural durante la pandemia, proporcionando un panorama global de las condiciones que enfrentaron las escuelas rurales y sus comunidades educativas, así como de las acciones llevadas a cabo por el profesorado para hacer posible la ERE. Además, se exponen las razones que motivaron la realización de este estudio, su relevancia académica y social, sus posibles aportaciones, los objetivos centrales y las preguntas de investigación que lo orientan.

El segundo capítulo presenta los referentes teóricos que fundamentan esta investigación. Se aborda el concepto de “condiciones materiales” desarrollado por Mercado y Rockwell (1988), que va más allá de la infraestructura física escolar e incorpora las circunstancias institucionales y las relaciones sociales que se configuran en la escuela. Después, se explica la categoría de “saberes docentes” propuesta por Mercado (2002), que aporta elementos valiosos para comprender el entramado de conocimientos que los maestros movilizan en su práctica cotidiana, reconociendo la diversidad y riqueza de sus saberes profesionales. Ambas nociones teóricas coinciden en valorar como protagónica la voz y las experiencias de los actores educativos en sus contextos específicos.

El tercer capítulo describe el panorama educativo mundial producto de la coyuntura generada por el COVID-19, desde las principales afectaciones hasta las medidas implementadas por diferentes países para garantizar la continuación de procesos educativos a distancia. Luego, se profundiza en la situación específica de Colombia, explicando las propuestas establecidas por su

gobierno y el Ministerio de Educación Nacional, así como sus limitaciones para atender las necesidades de la población rural. También se aborda el Paro Nacional de 2021 como expresión del clima social del país durante este período histórico. Finalmente, se caracteriza la región del oriente antioqueño, espacio geográfico donde se desarrolló el trabajo de campo.

El cuarto capítulo detalla la ruta metodológica seguida en la investigación. Se define el enfoque mixto y las características del diseño secuencial explicativo adoptado, además de explicar brevemente el paradigma epistemológico constructivista al que se adscribe. De igual manera, se describen los instrumentos utilizados —encuestas y entrevistas—, el escenario de investigación y el perfil de las participantes. Por último, se precisan los procesos de recolección y análisis de datos.

En quinto capítulo presenta los principales hallazgos de la investigación, fruto del análisis conjunto de la información recopilada y estableciendo un diálogo con estudios previos sobre las problemáticas abordadas. Se estructura en dos secciones: la primera analiza las condiciones materiales que caracterizaron los contextos educativos rurales de Abejorral y Granada durante la pandemia; la segunda explora los saberes docentes que siete maestras de estos municipios desplegaron para responder a las exigencias de la ERE.

El sexto capítulo expone las conclusiones centrales derivadas de la investigación realizada, sintetizando los hallazgos más significativos. Después, se señalan las principales aportaciones del estudio, tanto en sus aspectos teóricos como metodológicos, así como algunas recomendaciones. Además, se plantean las posibles líneas de investigación futuras y se señalan las limitaciones identificadas.

Por último, se presentan las referencias bibliográficas utilizadas, que abarcan artículos de revistas científicas indexadas, tesis doctorales, documentos oficiales, informes institucionales y libros. La bibliografía incorpora textos en español, inglés y portugués, enriqueciendo la perspectiva de análisis con enfoques desarrollados en diversos contextos geográficos y culturales. Asimismo, se incorporan los anexos del estudio, que incluyen un texto narrativo de tres experiencias que enriquecieron la comprensión del contexto rural colombiano, la Guía de entrevista y fragmentos de las Guías de aprendizaje compartidas por las docentes.

I. Planteamiento del problema: Del conocimiento existente a las preguntas necesarias

En este capítulo presento primero la revisión de la literatura sobre las condiciones materiales en que el profesorado de diferentes países del mundo continuó su labor docente en territorios rurales durante la pandemia. Despues, expongo las prácticas educativas y los saberes que los docentes desplegaron para sostener los procesos educativos de sus estudiantes en ese periodo de aislamiento. Por ultimo, mencionó las razones que motivaron este estudio, su relevancia y sus posibles aportaciones, los objetivos centrales y las preguntas que guiaron la investigación.

1. Revisión de la literatura

Para la construcción de este apartado realicé una búsqueda bibliográfica en diferentes bases de datos —Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), EBSCO (Elton B. Stephens Company) y Google Scholar — sobre las condiciones materiales en que maestros realizaron su labor educativa en contextos rurales, las acciones y estrategias que desplegaron y los conocimientos docentes inmersos en sus prácticas. Llevé a cabo una revisión inicial de la literatura durante el primer cuatrimestre del 2021, pero debido a la novedad del tópico, en ese momento encontré muy pocos artículos al respecto. Por tal motivo hice una segunda búsqueda de mayo a julio del 2022, periodo en el que se publicaron más investigaciones sobre el quehacer del profesorado durante la crisis por COVID-19, pero aún pocas sobre lo acontecido en entornos rurales.

Después de analizar varios textos consideré que 25 eran pertinentes por corresponder con la temática del presente trabajo y aportar información significativa (23 artículos empíricos y dos informes). Éstos fueron publicados entre el 2020 y el 2022¹, 14 en español, nueve en inglés, y dos en portugués. Aunque buena parte de los estudios se concentran solamente en el profesorado rural (16), incorporé investigaciones en las que participaron tanto maestros rurales como urbanos (4), otros donde hay docentes y estudiantes rurales (2), o profesores, padres y madres de familia rurales (2), y maestros y directivos rurales (1). Es importante señalar que casi todas las investigaciones (18) se concentraron únicamente en educación básica —preescolar, primaria y secundaria—, unas cuantas abarcaron educación básica junto con los niveles medio superior (2) y superior (2), y otras sólo se avocaron al nivel medio superior (3).

La mayoría de los artículos tienen una metodología cualitativa (18), mientras que el resto adoptó una metodología cuantitativa (4) y mixta (3). En relación con las técnicas de recopilación de información, las más recurrentes fueron: las entrevistas realizadas a través de algún servicio de

¹La revisión bibliográfica abarca el período 2020-2022, correspondiente a la literatura más reciente y relevante disponible durante la elaboración del marco teórico de esta investigación, incluyendo los aportes generados en el contexto pandémico.

videollamada —Zoom o Meet — o llamada telefónica y encuestas en línea; y en menor medida se utilizaron: grupos focales, la observación de clases en línea y reuniones presenciales, el análisis documental de planeaciones, videos, fotos, blogs y chats de WhatsApp. La elección de tales técnicas respondió a las medidas de confinamiento y distanciamiento social provocadas por la pandemia, hecho que demandó el uso de plataformas virtuales, aplicaciones móviles y otros medios un tanto dejados de lado como el teléfono fijo.

En suma, los trabajos que integran esta revisión de la literatura abordan realidades educativas de zonas rurales que se encuentran en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, Filipinas, Honduras, Indonesia, Irán, México, Perú, Portugal, Sudáfrica y Turquía. Unos estudios se enfocaron en caracterizar las condiciones materiales de los entornos rurales, evidenciando los desafíos enfrentados por el magisterio para seguir “haciendo escuela” durante el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), y los factores que favorecieron este propósito. Otras investigaciones se centraron en indagar sobre las prácticas educativas llevadas a cabo por el profesorado para que sus alumnos continuaran sus estudios a distancia. Mientras que, en lo que corresponde a los saberes docentes, únicamente un artículo indica explícitamente su interés en aproximarse a éstos, aunque, algunos autores hacen referencia a tales conocimientos de manera tangencial.

La información revisada se organiza en tres grandes apartados:

- 1) Condiciones materiales de la educación rural en diferentes latitudes para acceder a la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE)
- 2) Prácticas docentes que posibilitaron la continuidad a la educación rural durante el COVID-19, y
- 3) Saberes inmersos en las prácticas docentes.

1.1. Condiciones materiales de la educación rural para el acceso a la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) en diferentes latitudes

La pandemia generada por el COVID-19 fue un suceso inesperado que implicó cambios súbitos en el trabajo docente, pues tocó al profesorado adaptar sus estrategias a las características de sus estudiantes y los recursos con los que éstos contaban; tarea que desempeñaron con creatividad, compromiso y empatía con todo y la sobrecarga laboral y los altibajos emocionales por los que atravesaron (Fundación 99, 2020; Guzmán, 2022; Mejía-Elvir, 2021; Martínez *et al.*, 2022; Mendoza y Abellán, 2021; Padilla *et al.*, 2021).

Hodges y sus colegas (2020) denominaron este fenómeno como Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), una alternativa temporal de instrucción y seguimiento que surge durante una emergencia o crisis que obliga a migrar de la educación presencial a la educación fuera de las aulas, de forma abrupta, con recursos mínimos, poco tiempo de preparación, y que además busca ser de rápido y fácil acceso.

Un ejemplo, es el caso de Afganistán —analizado por la InterAgency Network for Education in Emergencies— que decidió cerrar temporalmente la escuela por cuestiones de conflicto y violencia, ya que los colegios llegaron a ser blanco de ataques porque las niñas tomaban clases; la alternativa implementada para mantener a los estudiantes en sus casas fue el uso de la radio y DVD's. Esta experiencia muestra que el dar respuesta a las problemáticas que se presentan en momentos de catástrofe, requiere “pensar fuera de la caja para generar varias soluciones posibles que ayuden a satisfacer las nuevas necesidades de nuestros alumnos y comunidades” (Hodges *et al.*, 2020, s/p).

Los mismos autores enfatizan que la evaluación durante la ERE debe orientarse más al análisis del contexto (necesidades, condiciones materiales, dinámicas relevantes), los elementos de entrada (plan de acción, presupuesto, circunstancias del personal), y el proceso (monitoreo y documentación sobre la implementación del plan de acción), y no tanto en el producto, es decir, en el aprendizaje. Al respecto, Bozkurt y Sharma (2020) subrayan que los procesos de enseñanza que tienen lugar en estas circunstancias deben fundamentarse en una pedagogía del cuidado que sea empática y sensible con los estudiantes, y no sólo se enfoque en cuestiones didácticas o de contenido.

Si bien los sistemas educativos de todo el mundo se vieron orillados a implementar la Enseñanza Remota de Emergencia, la mayoría de los entornos rurales experimentaron situaciones más adversas debido a que desde antes del ASPO prevalecían condiciones de desigualdad socioeconómica que se acrecentaron en esta coyuntura. No obstante, hubo factores que facilitaron la continuidad de la labor docente en determinadas zonas rurales. Sobre estos aspectos hablaré a continuación.

1.1.1 Contexto sociocultural de las comunidades rurales

El alto índice de pobreza que por lo general caracteriza a las regiones rurales incidió en los recursos educativos a los que tuvieron acceso los estudiantes que ahí habitaban durante el COVID- 19 (Akdas y Kalman, 2021; García, Hernández, Hernández, Cruz, Ocaña y Pérez, 2022). Diversos estudios afirman que las problemáticas más frecuentes para hacer posible la educación a distancia en tales contextos estaban vinculadas con cuatro factores: 1) Infraestructura tecnológica, 2) Competencias digitales, 3) Escolaridad de las madres y los padres, el valor dado a la escuela y el

trabajo infantil, y 4) Condiciones climáticas y geográficas. Ahora profundizaré en cada uno de estos elementos.

1) Infraestructura tecnológica: conectividad, computadoras y dispositivos móviles

La infraestructura tecnológica en las zonas rurales era insuficiente para facilitar la ERE. En lo que corresponde a la conectividad, varios son los trabajos que advierten la deficiencia del internet en algunos territorios rurales de Buenos Aires (Annessi y Acosta, 2021), Indonesia (Surahman, Kurniawan y Nendra, 2021), Sudáfrica (Mukuna y Aloka, 2020), Brasil (Silva, Oliveira y Montanari, 2020), México (Padilla, Armellini y Traxler, 2021) y Honduras (Mejía-Elvir, 2021).

Igualmente, el tipo de escuela rural –monogrado o multigrado- influía en si ésta contaba o no con red. Fundación 99 (2020) menciona que en colegios públicos multigrado de Chile con poca matrícula era menos probable tener este servicio. Incluso, hubo casos en que, para acceder a internet o mejor conectividad, los alumnos buscaban lugares altos -azoteas o cerros- alejados de sus casas, o identificaban los horarios en que la señal era más estable (Guzmán, 2022; Mejía-Elvir, 2021).

Con respecto a la disponibilidad de computadoras o dispositivos móviles, unos pocos estudiantes tenían acceso a ellos, y otros equipos no cumplían con las características necesarias para el uso de determinado software o Learning Management System (LMS)², o les tocaba esperar a que el dispositivo estuviera desocupado porque su usuario principal era otra persona (Akdas y Kalman, 2021; Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Annessi y Acosta, 2021; Feizi y Bakhtiarvand, 2020; Figueroa *et al.*, 2020; Marín y Pinto, 2021; Silva, Cunha y Santos, 2021; Rahbari, 2021).

A diferencia del alumnado, la mayoría de los docentes rurales afirmaron contar con infraestructura tecnológica propia (83%) y conectividad en su celular (98%) (Fundación, 99, 2020), de hecho, hubo quienes compraron nuevas computadoras y cambiaron sus teléfonos celulares con recursos propios al ver que se extendía el ASPO (Guzmán, 2022). También algunas escuelas prestaron ordenadores y tabletas buscando que la brecha digital no acentuara la brecha académica; esto ocurrió en zonas rurales de España (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021) y Portugal (Torres *et al.*, 2021) que disponían de mejor infraestructura tecnológica.

Otra cuestión que hizo poco asequible el internet para la población rural fue su elevado precio (Dube, 2020; Feizi y Bakhtiarvand, 2020). Por ejemplo, algunas familias optaron por contratar internet con sus ahorros o se endeudaron (Guzmán, 2022). De esta manera, el gasto que implicó a las madres y los padres el pagar los insumos necesarios para sostener la educación a

² Los Sistemas de Gestión de Aprendizaje o Learning Management System (LMS) son plataformas que ayudan a crear, gestionar, organizar y entregar materiales de enseñanza en línea a los estudiantes (Díaz, Carbonel y Picho, 2021).

distancia implicó dificultades económicas y exacerbó la desigualdad preexistente, hecho que repercutió en “...la permanencia del estudiantado durante la crisis sanitaria, incrementando así la exclusión educativa” (Mejía-Elvir, 2021, p. 38).

2) Competencias digitales

Rieble-Aubourg y Viteri (2020) afirman que en Latinoamérica los centros escolares que se localizaban en zonas más marginadas tenían a los maestros con menos habilidades para integrar dispositivos digitales a su práctica docente (55%) -como es el caso de los colegios rurales-, en comparación con el 68% de las instituciones educativas que se localizaban en entornos más favorecidos. Esto coincide con diferentes estudios que señalan que profesores rurales tenían pocas habilidades digitales, lo que les impidió aprovechar al máximo los recursos tecnológicos para fines educativos (Dube, 2020; Feizi y Bakhtiarvand, 2020; García *et al.*, 2022; Martínez, Félix y Quispe, 2022).

Sin embargo, otras investigaciones destacan que los maestros consideraban tener las competencias digitales suficientes para llevar a cabo procesos educativos a distancia, e igualmente parecían estar abiertos al cambio y la innovación mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Torres, Teixeira, Pais, Menezes y Ferreira, 2021). Así lo confirman algunos trabajos al identificar que los profesores, aun cuando reconocieron sentir miedo y resistencia al inicio de la pandemia, optaron por capacitarse para aprovechar las ventajas de las TIC e incorporarlas como parte de su práctica educativa, lo que se reflejó en el uso de herramientas *on line*, la búsqueda de información en la web, la gestión de plataformas de videollamadas, entre otras (Guzmán 2022; Mejía-Elvir, 2022; Padilla, Armellini, y Traxler, 2021; Salamanca *et al.*, 2022).

3) Escolaridad de las madres y los padres de familia, el valor dado a la escuela y el trabajo infantil

El analfabetismo o la baja escolaridad de algunos padres y madres influyó en las posibilidades de intervenir en el proceso de aprendizaje de sus hijos porque no disponían de las herramientas ni académicas ni didácticas para ello (Akdas y Kalman, 2021; Chan, Marasigan y Santander, 2021; García *et al.*, 2022; González y Moreno, 2021; Martínez *et al.*, 2022; Mukuna y Aloka, 2020; Silva *et al.*, 2020). No obstante, sí podían darles acompañamiento para que cumplieran con la responsabilidad de hacer los trabajos escolares, lo que igualmente fue muy significativo (Fundación 99, 2020; Marín Che y Pinto Sosa, 2021).

Por otro lado, el valor que algunas familias daban a la escuela y el aumento de la pobreza incidió en el apoyo ofrecido a los alumnos y el tiempo que podían destinar a las actividades académicas. Hubo papás y mamás que pensaban que la formación a distancia no era una verdadera educación, razón por la que mandaron a los estudiantes a trabajar como si fuera época vacacional; en particular, en Irán hubo casos en los que prohibieron a sus hijos usar el celular como herramienta para continuar con sus estudios debido a creencias religiosas (Rahbari, 2021).

Además, varios alumnos tuvieron que dedicar más horas a quehaceres domésticos, cuidar parientes, y trabajar en el campo, la albañilería o como vendedores, para apoyar en la economía familiar (Dube, 2020; González y Moreno, 2021; Guzmán, 2022). Por lo general, las labores dentro de la casa estaban destinadas a las mujeres, mientras que los hombres tenían empleos fuera del hogar (Mejía-Elvir, 2021). Tales escenarios preocupaban a los docentes pues consideraban que era un factor que ponía en riesgo el regreso de los estudiantes a la escuela (Rahbari, 2021).

4) Condiciones climáticas y geográficas

Los desafíos por condiciones climáticas y la ubicación de determinados centros educativos rurales son un tema interesante que se aborda en unos cuantos artículos. Marín Che y Pinto Sosa (2021) manifiestan que el internet o la señal televisiva tendían a fallar por eventos meteorológicos como la lluvia o el fuerte viento en una comunidad en el sur de Yucatán. Igualmente, las investigaciones de Chan *et al.*, (2021) en Quezon, Filipinas y de Mejía-Elvir (2021) en Jícaro Galán, Honduras, precisan que la repartición de materiales educativos al alumnado se vio complicada por el difícil acceso a las áreas geográficas en las que viven, con todo, los docentes realizaron el esfuerzo por cumplir con esta tarea.

1.1.2 Experiencias previas del trabajo a distancia y el vínculo con la comunidad

La ERE se vio favorecida por algunas experiencias previas de las instituciones educativas que les permitieron responder con mayor rapidez. Escuelas rurales y multigrado localizadas en aldeas del distrito suroeste de Turquía ya habían trabajado en las modalidades a distancia e híbrida (Akdas y Kalman, 2021). De igual forma, en colegios de Maipú, Argentina, era común la entrega de módulos impresos a los estudiantes para aquellos días en los que la lluvia les imposibilitaba ir a la escuela (Annessi y Acosta, 2021). Por su parte, profesores de Telebachilleratos Comunitarios (TBC)³

³ “El TBC opera en poblaciones que tienen menos de 2500 habitantes y que no cuentan con otro servicio de educación media superior a cinco kilómetros a la redonda. Es un servicio educativo, tal como lo establece la Ley General de Educación, que cuenta con su propio plan de estudios debido a que trabaja de manera modular.... cuenta con materiales de apoyo como: libros expreso y series audiovisuales que se pueden consultar en la plataforma de Aprende en casa/Jóvenes en TV...” (Dirección General de Bachillerato, s/f).

ubicados en el Estado de México y Morelos, en México, contaban de antemano con grupos de Facebook y WhatsApp para comunicarse con sus alumnos, lo que ayudó a su localización y seguimiento durante el confinamiento (Guzmán, 2022).

Otro factor que facilitó la continuidad de la labor docente fue el fuerte vínculo con la comunidad, pues desde antes de la pandemia los maestros mantenían un contacto estrecho con los estudiantes y sus familias, esto ocurría, sobre todo, en los colegios cuya matrícula era reducida. Por lo tanto, la formación brindada era más personalizada, ya que conocían las condiciones particulares de los alumnos, los tiempos de las familias y sus actividades (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Guzmán, 2022; Torres *et al.*, 2021).

1.1.3 Formación docente y trabajo colaborativo

Ante las circunstancias originadas por la “nueva normalidad”, y con el fin de apoyar a sus estudiantes, el profesorado se capacitó en diferentes cuestiones didácticas, tecnológicas e incluso psicológicas, puesto que hubo afectaciones emocionales en gran parte de la comunidad educativa. Para ello asistieron a conferencias, cursos y diplomados virtuales, solicitaron la ayuda de sus colegas o personal capacitado, o consultaron por cuenta propia videos, blogs y otros recursos (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; García *et al.*, 2022; Guzmán, 2022; Martínez *et al.*, 2022; Padilla *et al.*, 2021). Al respecto, Fundación 99 (2020) encontró que los maestros más jóvenes prefirieron usar recursos propios y autogestionar espacios de formación, mientras que docentes de rangos etarios superiores echaron mano de fuentes institucionales y externas.

Por otra parte, el trabajo colaborativo previo entre colectivos de profesores y con los directivos, permitió organizar mejor las acciones a implementar en pandemia, pues ya sabían cómo distribuir actividades y colaborar entre ellos (Guzmán, 2022); los microcentros rurales⁴ que funcionaban desde antes del COVID-19 en Chile y Colombia son ejemplo de esto. Cabe destacar el papel del personal directivo, pues fue un apoyo fundamental, por ejemplo, para entablar diálogos con la comunidad y con ello fomentar la participación, o bien gestionar recursos económicos para comprar materiales educativos (Fundación 99, 2020; García- Elvir, 2022).

⁴ “Los microcentros rurales son una estrategia de capacitación que valora la experiencia y vivencia de los docentes, los involucra en procesos de autoformación maestro a maestro, intercambiando conceptos y compartiendo actividades para buscar soluciones a problemas de aula o de relación con la comunidad” (Triana, 2012) http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382012000100006#pie1

1.1.4 Transformación de los referentes espaciotemporales, sobrecarga de trabajo y afectaciones emocionales en los docentes

El rompimiento de los referentes espaciotemporales fue un gran cambio que impactó el quehacer docente, ya que se vieron alterados los horarios y lugares cotidianos en que ocurrían los procesos educativos. Las aulas escolares se trasladaron a los hogares tanto del profesorado como de los estudiantes; la sala, el comedor o el patio fueron las nuevas áreas adaptadas para la enseñanza y el aprendizaje (Guzmán, 2022). Se extendió la jornada laboral del profesorado, pues, en varios casos, los alumnos y sus familias únicamente estaban disponibles por las noches o fines de semana para poder recibir acompañamiento (Annessi y Acosta, 2021; Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; García-Elvir, 2021; González y Moreno, 2021; Fundación 99, 2020; Rahbari, 2021).

Dos factores adicionales que contribuyeron a la mayor demanda de tiempo docente fueron: 1) el diseño de las planeaciones didácticas que debía responder a las nuevas circunstancias marcadas por la ERE, especialmente al inicio de la pandemia (Padilla *et al.*, 2021), y 2) el incremento de las labores administrativas para profesores y directivos, puesto que tuvieron que recolectar información de los estudiantes, asistir a reuniones virtuales con autoridades y aprender a utilizar distintas plataformas para registrar evaluaciones e inscripciones (Guzmán, 2022). Tal exceso de trabajo desencadenó en el magisterio sentimientos de ansiedad, cansancio y estrés, sobre todo en las mujeres, quienes además de sus actividades educativas, estaban a cargo de otras tareas en sus hogares, como el cuidado de sus hijos, parejas y familiares; dicha situación denota una diferencia de las responsabilidades por género (Guzmán, 2022; Torres, *et al.*, 2021).

Otras circunstancias que generaron angustia y malestar en el profesorado fueron el retraso en el pago de salarios, la falta de seguridad social y servicios médicos (Guzmán, 2022), no poder contar con los recursos y materiales educativos suficientes (Mejía-Elvir, 2021), el desconocimiento sobre el uso de aplicaciones móviles, y la incertidumbre sobre cómo implementar las nuevas propuestas didácticas y sostener las clases a distancia (Álvarez-Álvarez y García-Prieto 2021; García *et al.*, 2021).

En este sentido, docentes de 23 municipios de Colombia indicaron que el uso de recursos para llevar a cabo la educación en línea vulneraba sus derechos porque 1) la computadora, teléfono, y el internet, eran proporcionados por ellos y no recibían asistencia técnica ni provisión de materiales; 2) su privacidad y la de los alumnos se veía afectada dado que se ocupaba el espacio individual y familiar como aula; y 3) se perjudicaba a la familia en lo económico y emocional, derivado de los gastos implicados y el cambio en las dinámicas del hogar (Inciarte, Paredes y Zambrano, 2020).

1.2 Prácticas docentes emergentes para dar continuidad a la educación rural durante el COVID-19

Diversas investigaciones se interesaron por indagar las prácticas educativas implementadas por el profesorado para materializar la ERE durante el confinamiento. Estas prácticas evolucionaron y se mejoraron con el tiempo, con el objetivo de hacerlas más pertinentes y efectivas para el alumnado. (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Annessi y Acosta, 2021; García *et al.*, 2021; Guzmán, 2022; Martínez Barradas, 2022; Marín Che y Pinto Sosa, 2021; Martínez *et al.*, 2022; Mejía-Elvir, 2021; Padilla *et al.*, 2021; Rahbari, 2021; Salamanca *et al.*, 2022; Suraman, 2021).

Los principales hallazgos de estos estudios pueden englobarse en: 1) Prácticas docentes en torno a la comunicación e interacción con estudiantes y sus familias; 2) Prácticas docentes vinculadas con el uso de tecnología para llevar a cabo la enseñanza; 3) Prácticas docentes alternativas para la enseñanza: visitas domiciliares, diseño y uso de guías y otros recursos didácticos.

1.2.1 Prácticas docentes en torno a la comunicación e interacción con estudiantes y sus familias

En general, el uso de diversos recursos y estrategias para sostener la comunicación ayudó a minimizar la brecha digital y la exclusión de las poblaciones rurales. En estudios realizados en Honduras (Mejía- Elvir; 2021), España (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021), Chile (Fundación 99, 2020), Colombia (Salamanca *et al.*, 2022) y México (García *et al.*, 2022; Guzmán 2022; Marín Che y Pinto Sosa, 2021), maestros y maestras tuvieron contacto frecuente con los alumnos y sus familias a través de medios que permitían la comunicación síncrona con el fin de mantener el vínculo docente-estudiante. Por ejemplo, videollamadas, llamadas telefónicas a celular o teléfono fijo y visitas presenciales a las casas; lo que fue más viable para aquellos que no disponían de un *smartphone* o buena conectividad.

Con el alumnado que sí contaba con algún teléfono inteligente o computadora y conexión a internet -aunque intermitente-, los profesores utilizaron herramientas digitales que les facilitaran la interacción síncrona y asíncrona de forma remota: correo electrónico, aplicaciones móviles y redes sociales populares -WhatsApp, Telegram, Facebook y Google Classroom- (Aprilisa y Kartowagiran, 2022; Fundación 99, 2020; Martínez, 2022; Mejía- Elvir; 2021; Padilla *et al.*, 2021; Salamanca *et al.*, 2022; Surahman *et al.*, 2021; Torres *et al.*, 2021).

1.2.2 Prácticas docentes vinculadas con el uso de tecnología para llevar a cabo la enseñanza

El uso de las TIC fue favorable para sostener la labor docente durante el ASPO, ya que posibilitó la atención a un número importante de estudiantes vía remota y la puesta en marcha de nuevas prácticas (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Mejía-Elvir, 2021). La preferencia de ciertas

herramientas tecnológicas sobre otras dependió de cuestiones vinculadas con su usabilidad⁵ y accesibilidad, muestra de ello es el estudio de Rahbari (2021) en el que cinco profesores rurales de Irán prefirieron el Telegram sobre el WhatsApp porque soportaba el envío de archivos de mayor tamaño, esto a pesar de que era una aplicación bloqueada por el gobierno como consecuencia de las protestas del 2017⁶.

No obstante, la mayoría de las investigaciones reportan que el WhatsApp fue la aplicación que se empleó con mayor frecuencia, pues posibilitó una interacción más fluida entre docentes, estudiantes y sus familias (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Chan *et al.*, 2021; Fundación 99, 2020; García *et al.*, 2022; Guzmán, 2022; Silva *et al.*, 2021). Por ejemplo, las madres y los padres de escuelas primarias rurales de Maipú, Argentina, mandaban al profesorado mensajes de texto y audios con preguntas, además de fotos y videos de sus hijos realizando tareas (Annessi y Acosta, 2021). Por su parte, profesores de Yucatán, México enviaban mensajes de texto y audios motivacionales a sus alumnos para generar un ambiente de confianza, animarlos y favorecer el aprendizaje autónomo (Marín Che y Pinto Sosa, 2021). Mientras que, en Morelos, México, esta aplicación fue utilizada para distribuir, enviar y recibir archivos en diferentes formatos —texto, audio y video — (Guzmán, 2022).

En contraste, docentes que participaron en un estudio realizado por Álvarez-Álvarez y García-Prieto (2021) en colegios rurales de España, evitaron el uso de aplicaciones de mensajería instantánea por considerar que era un medio de comunicación personal, y más bien optaron por utilizar correo electrónico, plataformas en línea, y otras herramientas virtuales; lo que era viable porque contaban con una mejor infraestructura tecnológica.

Sobre las videollamadas, además del WhatsApp, otras plataformas virtuales que los docentes llegaron a ocupar fue el *Meet* o *Zoom*, aunque en menor medida por la falta de infraestructura tecnológica, la conectividad deficiente y la poca familiarización con este tipo de recursos; también incorporaron otras herramientas como YouTube y Vlogs⁷ (Marín Che y Pinto Sosa, 2021; Silva *et al.*, 2021; Surahman *et al.*, 2021).

⁵ La usabilidad en aplicaciones móviles hace referencia a la facilidad con la que los usuarios pueden interactuar con la aplicación y hacer uso de ella. De este modo, se engloba la capacidad de cualquier individuo para realizar la acción deseada en la aplicación móvil sin complicaciones, la posibilidad de cumplir el objetivo perseguido de forma espontánea y la sencillez de navegar por la plataforma intuitivamente (Appandweb.es, 2023).

⁶ A finales del 2017 surgieron una serie de manifestaciones sociales en Mashhad, una de las principales ciudades de Irán, extendiéndose rápidamente a otras regiones de dicho país. Algunos medios refieren que se trató de protestas en contra de las políticas económicas del gobierno y la demanda de remover al entonces presidente Hassan Rohaní. Las autoridades respondieron con violencia e incluso hubo personas fallecidas, además de que cortaron el acceso a las redes sociales, entre ellas Telegram, por considerar que a través de éstas se organizaban grupos terroristas (Iriarte, 2017).

⁷ Un vlog es un sitio de internet, generalmente, un canal de YouTube, en donde se genera y comparte contenido de un tema en particular en formato de video.

Cabe mencionar que tanto el profesorado como estudiantes plantearon estrategias para que el gasto en internet fuera menor. El personal docente, considerando que la descarga de videos o archivos con imágenes o fotos consumía más datos móviles, optaron por no enviarlos, aunque reconocían que era algo que podía disminuir la calidad de la enseñanza (Rabhari, 2021). Por su parte, el alumnado se organizó para trabajar y descargar las planeaciones que se mandaban por WhatsApp desde las casas de compañeros o vecinos que tenían Wifi, se movían a espacios públicos con servicio de internet gratuito, o bien, entre cuatro o cinco personas usaban datos móviles de un solo celular y seguían de forma conjunta las sesiones en la plataforma virtual establecida (Guzmán, 2022; Mejía-Elvir, 2021).

En relación con las TIC, Rahbari (2021) señala que los profesores reconocieron algunas de sus ventajas, entre ellas: el uso de chats grupales como espacios seguros para los estudiantes que eran más callados en las aulas, y la creación de repositorios virtuales con materiales de enseñanza que los alumnos podían consultar libremente. Pese a esto, los docentes subrayaron que la educación a distancia no podía sustituir a la escuela presencial, pues es un espacio fundamental para la socialización (Annessi y Acosta, 2021; Guzmán, 2022).

1.2.3 Prácticas docentes alternativas para la enseñanza: visitas presenciales, diseño y distribución de guías y otros recursos didácticos

1) Visitas presenciales

El profesorado realizó visitas presenciales aun cuando ello implicaba poner en riesgo su salud y la de sus estudiantes por el posible contagio de COVID-19, además de un mayor costo económico al trasladarse. Esta medida fue tomada por diversas situaciones presentes en los territorios rurales (Chan *et al.*, 2021; Fundación 99, 2020; García *et al.*, 2022; Marín Che y Pinto Sosa, 2021; Martínez *et al.*, 2022; Mejía- Elvir, 2021; Surahman *et al.*, 2021), por ejemplo:

- a) La falta de infraestructura tecnológica -conectividad, computadoras y dispositivos móviles- impedía a los alumnos descargar o visualizar los materiales que se enviaban por alguna aplicación, lo que hizo necesario entregar en formato impreso las guías o cuadernillos diseñados por el personal docente.
- b) La importancia de mantener la cercanía con los estudiantes, para que pudieran monitorear su aprendizaje, resolver dudas y motivarlos; por lo tanto, realizaban asesorías en las casas, en otros espacios abiertos de la comunidad o en las mismas escuelas.

c) La entrega de canastas de alimentos, puesto que en algunos colegios rurales existía el servicio de comedor, como en Colombia el Programa de Alimentación Escolar (PAE), o en Argentina el Servicio Alimentario Escolar (SAE); aunque también ocurrió que por su propia iniciativa los docentes repartieron comida, como sucedió en zonas rurales de Chile.

Sin embargo, hubo profesores que evitaron a toda costa las visitas presenciales porque tal posibilidad les generaba “... sentimientos de desconfianza, miedo y preocupación ante un eventual contagio del virus” (Mejía-Elvir, 2021, p. 33).

2) Diseño y distribución de guías y otros recursos didácticos

Las propuestas educativas proporcionadas por las autoridades educativas fueron poco pertinentes, al no contemplar aspectos vinculados con la infraestructura tecnológica, las competencias digitales y la diversidad —agroecológica, geográfica, socioeconómica y cultural— de la población estudiantil que habitaba en la ruralidad. Ante esta circunstancia, muchos docentes diseñaron guías acordes con el contexto de su alumnado, en formato digital o impreso, además de realizar toda la logística para su entrega (Akdas y Kalman, 2021; Dube, 2021; García *et al.*, 2022; Guzmán, 2022; Martínez, 2022; Mejía-Elvir, 2021; Padilla *et al.*, 2021; Silva *et al.*, 2021).

Algunas guías se concentraron en abordar un tema general que relacionaban con contenidos disciplinares específicos (Fundación 99, 2020), otras se abocaron a ver cada área por separado, mientras que unas más estaban estructuradas pensando en ser semejantes a la forma en que se llevaban a cabo las clases presenciales (Annessi y Acosta, 2021; García *et al.*, 2021).

La distribución de estas guías en formato digital se realizó semanal o quincenalmente por diferentes medios —WhatsApp, Facebook o correo electrónico —, en tanto que en formato impreso se entregaron y recibieron directamente en las casas, en las escuelas o en espacios acordados dentro de la comunidad. Sin embargo, como consecuencia de ciertas restricciones de seguridad, hubo casos en que estos materiales se enviaron por correo postal o bien se requirió de personas intermediarias que laboraban en instancias gubernamentales —ayuntamientos, servicio social, protección civil, policía—, familiares o gente que pertenecía a la propia localidad (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Annessi y Acosta, 2021; Chan *et al.*, 2021; Marín Che y Pinto Sosa, 2021). Según Fundación 99 (2020), el diseño y distribución de materiales impresos fue la estrategia más implementada por el profesorado en comparación con la realización de videoconferencias u otras alternativas. Asimismo, como consecuencia de los niveles de pobreza de ciertos contextos rurales, varios docentes financiaron con su propio dinero la impresión de estas guías y los medios para su distribución —internet y la gasolina — (Guzmán, 2022; Mejía-Elvir, 2021).

Los profesores también utilizaron recursos complementarios por ser más asequibles: libros de texto, lecciones videogravadas, videos obtenidos de internet o que eran parte del modelo

educativo —como en el caso de la telesecundaria en México—, juegos didácticos (Annessi y Acosta, 2021; Chan *et al.*, 2021; Marín Che y Pinto Sosa, 2021; Mendoza y Abellán, 2021), y el programa “Aprende en casa” (García *et al.*, 2021; Martínez Barradas, 2022; Padilla, Armellini y Traxler, 2021). En aquellas situaciones en las que había una mejor conectividad se usaron recursos educativos virtuales: juegos en línea, LMS, fichas interactivas, blogs colaborativos (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021).

1.3 Saberes inmersos en las prácticas docentes

Aunque solo uno de los artículos incluidos en mi revisión de la literatura se aboca específicamente en el análisis de los saberes docentes desplegados durante la ERE (Martínez, 2022), en las prácticas educativas descritas también se encuentran integrados diversos conocimientos del profesorado, entre los cuales destacan:

- *Saber trabajar de forma colaborativa y organizar su tiempo*, se evidenció en las reuniones virtuales que concretaron para diseñar guías o cuadernillos, acordar la distribución del trabajo entre colegas, establecer estrategias para dar atención a los estudiantes y sus familias, y determinar cómo hacer llegar los materiales al alumnado, por ejemplo. En tal sentido, los docentes invirtieron muchas horas de diálogo, reflexión y trabajo grupal, especialmente al comienzo del COVID-19, época en la que estaban muy desconcertados por “la nueva normalidad”, sin embargo, conforme fueron pasando los meses aprendieron a dosificar las tareas y con ello evitar cargas excesivas y angustias en sus estudiantes y en ellos mismos (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Guzmán, 2022).
- *Saber usar las TIC para generar materiales educativos y sostener procesos de enseñanza y aprendizaje*, por ejemplo para: 1) diseñar sus propuestas educativas —imágenes, recursos web, procesadores de texto, servicios de videoconferencias—; 2) enviar y recibir guías y otros recursos didácticos —correo electrónico, aplicaciones de mensajería instantánea—; 3) dar acompañamiento y asesorías al alumnado y sus familias —videollamadas, audios, mensajes de voz— (Annessi y Acosta, 2021; García *et al.*, 2021; Marín Che y Pinto Sosa, 2021; Padilla, Armellini y Traxler, 2021).

El profesorado consideró varios criterios para elegir que TIC les funcionaban mejor, como su accesibilidad, usabilidad, y costo. Muestra de ello es el uso de blogs para subir tareas y corregirlas por medio de un audio o video, lo que era más práctico para docentes y estudiantes con conectividad (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021). También optaron por utilizar plataformas que los alumnos pudieran consultar en cualquier momento que

tuvieran internet, y ajustaron la frecuencia de las videoconferencias para evitar gastos excesivos para las familias (Guzmán, 2022).

- *Saber diseñar actividades lúdicas*, pues una inquietud del profesorado era que la experiencia educativa de los estudiantes fuera disfrutable, que no se sintieran ni presionados ni estresados, por lo que buscaron diseñar actividades que respondieran a este propósito (Padilla, Armellini y Traxler, 2021). Es así como pusieron sobre la mesa un saber diseñar actividades lúdicas durante el ASPO.

García-Elvir (2021) señala la importancia de fomentar un aprendizaje lúdico que atienda las particularidades culturales y psicosociales del alumnado, donde el gozo y el placer estén inmersos, y se favorezca la conexión con los otros y la construcción de relaciones interpersonales más sólidas; por ejemplo, a través de juegos didácticos, actividades atractivas y el trabajo cooperativo que implique el encuentro entre estudiantes (Annessi y Acosta, 2021; García *et al.*, 2021).

- *Saber incorporar temáticas relacionadas con el COVID-19 en las actividades de aprendizaje y acordes al contexto*, ya que maestros y maestras consideraban relevante que los alumnos y sus familias fueran más conscientes de la problemática, por lo que abordaron cuestiones vinculadas con el origen de esta enfermedad, los cuidados necesarios para evitar el contagio y la importancia de mantener el ASPO. Esto ocurrió sobre todo al inicio de la pandemia, pues en varias comunidades había incredulidad y desconcierto (Annessi y Acosta, 2021; Guzmán, 2022). Igualmente, los docentes incluyeron en las guías, temáticas vinculadas al medio ambiente, espacio con el que las poblaciones rurales suelen tener una conexión más profunda y en donde desarrollan muchas de sus actividades.
- *Saber involucrar a las madres y los padres en el proceso educativo de sus hijos*, dado que al reconocer que las familias eran aliadas fundamentales para sostener la educación fuera de las aulas, los docentes desplegaron varias estrategias para que éstas se involucraran en el acompañamiento escolar de sus hijos. Por ejemplo, en las instrucciones de las guías de aprendizaje se incluían consignas como: “para conversar en familia”, “para que me ayuden en casa” o “para jugar todos juntos”; incluso aprovechaban cuando hacían la entrega física de las guías en las escuelas u hogares para dialogar con los cuidadores y despejar dudas (Annessi y Acosta, 2021). Otra táctica fue el envío, a las madres y los padres, de enlaces web con videos, cuentos, canciones y otros recursos, para que pudieran revisarlos con sus hijos en cualquier momento del día (Martínez, 2022).
- *Saber usar formas de evaluación más flexibles*, ya que consideraban que era más importante el bienestar del alumnado que su rendimiento escolar (Guzmán, 2022). Aunque algunos profesores se concentraron más en el producto que el proceso (Martínez, 2022), otros dieron

mayor peso al esfuerzo de los estudiantes y menos a los resultados académicos. Este saber se observó en la solicitud de audios y videos como evidencia de aprendizaje, la corrección de actividades contenidas en las guías o cuadernillos, y la aplicación esporádica de exámenes en línea y cuestionarios orales (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Salamanca *et al.*, 2022; Suraman, 2021).

- *Saber atender la dimensión afectiva*, proporcionando apoyo y contención emocional a sus alumnos con la finalidad de que se sintieran acompañados. Les dieron consejos para afrontar situaciones críticas, gestionar el cansancio y combatir el desinterés, lo que contribuyó a prevenir la deserción escolar y a procurar su bienestar emocional (Guzmán, 2022; Martínez *et al.*, 2021; Marín Che y Pinto Sosa, 2021). Como señala Guzmán (2022, p. 54), durante la pandemia, “...el profesorado reconoce que priorizaron los aspectos emocionales, por lo que las cuestiones relativas al aprendizaje y al vínculo propiamente pedagógico quedaron en segundo término”, puesto que el confinamiento y la falta de convivencia generaron problemáticas emocionales importantes en los alumnos (Mejía-Elvir, 2021; Surahman, 2021). Las visitas domiciliares y el envío de mensajes motivacionales, son muestra de acciones enfocadas en lo afectivo.

En suma, con base en la revisión de la literatura se observa que hubo condiciones materiales, sociales, económicas y geográficas durante el ASPO que impactaron la forma en que se desarrolló la Enseñanza Remota de Emergencia en distintos contextos rurales. Por un lado, se destacan las condiciones que representaron un desafío para su implementación, entre ellas: la infraestructura tecnológica, las competencias digitales de estudiantes y docentes, la sobrecarga de trabajo para los docentes, la escasez de recursos económicos, el analfabetismo de las madres y los padres y el tiempo que tenían disponible para acompañar a sus hijos. Por otro lado, se ponen de manifiesto factores que favorecieron la continuidad de procesos educativos a distancia, como: el vínculo entre la comunidad y el profesorado, las experiencias previas de enseñanza a distancia, la importancia del apoyo de la rectoría, el trabajo colegiado, y la propia iniciativa del profesorado para capacitarse y gestionar su labor educativa.

En ese sentido, el interés de esta investigación por indagar las condiciones materiales trasciende la mera caracterización del contexto en el que se desarrolló la ERE, propósito sin duda relevante pero insuficiente para comprender su verdadero impacto en la labor educativa del magisterio. Por ello, se propone analizar el conjunto de circunstancias y factores que influyeron en el trabajo docente durante la pandemia, y así evidenciar la complejidad de su profesión. Esto sin el objetivo de evaluarlo o calificarlo, sino de comprenderlo desde su propia perspectiva.

Por otra parte, distintos estudios ponen de relieve que, ante la ausencia de propuestas y estrategias educativas institucionales, los docentes implementaron acciones pertinentes a la realidad de las poblaciones rurales que posibilitaron la continuidad de la enseñanza más allá del espacio físico escolar, demostrando su autonomía y autogestión. Entre estas iniciativas se encuentran: llamadas a celular o teléfono fijo, visitas presenciales, y el diseño y distribución de guías de aprendizaje adecuadas a las necesidades del alumnado

En relación con esto, cabe destacar que, si bien en algunos estudios se identifican tangencialmente diversos saberes docentes —manifestados en la organización del trabajo colaborativo entre maestros y maestras, la incorporación de TIC en procesos educativos, la participación de madres y padres en el acompañamiento de sus hijos, el apoyo emocional al alumnado y el diseño de guías de aprendizaje—, solamente un artículo analiza explícitamente los conocimientos implicados en estas prácticas educativas emergentes. Así, la mayoría de las investigaciones no profundiza ni en los saberes docentes ni en su lógica subyacente, aspecto que constituye uno de los objetivos centrales de la presente investigación.

2. Justificación

Dar continuidad a la investigación educativa en territorios rurales es imprescindible, pues si bien Galván (2020) advierte que en algunos países de Latinoamérica hay un interés renovado al respecto, la mayoría de los estudios educativos se concentran en entornos urbanos. Esto perpetúa la exclusión e invisibilización histórica de la educación rural y limita el análisis de diversas realidades educativas. Esta situación contrasta con el hecho de que 42% de la población mundial habita en zonas rurales, de la cual 19% se localiza en América Latina y el Caribe (Banco Mundial, 2024). Específicamente en Colombia, en 2023 el 24,1% del alumnado matriculado desde preescolar hasta bachillerato (2,296,399 estudiantes) asistía a sedes rurales (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2024).

Por consiguiente, partiendo de que uno de los propósitos principales de la investigación educativa es indagar en los procesos educativos que ocurren en diversos contextos geográficos y cómo estos contribuyen a mejorar la calidad de vida de las personas y a la construcción de sociedades más equitativas, resulta esencial llevar a cabo estudios que visibilicen las características y problemáticas particulares de la educación en las ruralidades contemporáneas. Sólo a partir de este conocimiento será posible diseñar e implementar propuestas educativas verdaderamente pertinentes y efectivas para estos entornos (Torres *et al.*, 2021; Santos, 2019).

En tal sentido, cobra fuerza el planteamiento de Jairo Arias (2017) sobre la urgencia de proponer pedagogías rurales que consideren el contexto, las experiencias, las prácticas y los saberes locales, que promuevan dinámicas interculturales que ayuden a erradicar la discriminación

prevaleciente hacia los grupos indígenas, campesinos y afrodescendientes, y se deje atrás la concepción de lo rural como atraso de acuerdo con los estándares de progreso y desarrollo hegemónicos. Ello implica construir alternativas educativas que incorporen el abanico de ruralidades que coexisten en Colombia y en el resto del mundo.

La responsabilidad de implementar estas pedagogías recae primordialmente en el profesorado rural, como se evidenció durante la pandemia, cuando mediante el despliegue de sus saberes docentes⁸ dieron continuidad a la formación de sus estudiantes, a pesar de que las directrices dadas por las autoridades educativas no correspondían al perfil del alumnado que se encontraba en territorios rurales. Este desafío pedagógico se desarrolló en un contexto que generó importantes afectaciones emocionales tanto en el profesorado como en la comunidad educativa en general, debido a los estragos en la salud provocados por esta crisis sanitaria, frente a la cual aún no se contaba con tratamientos efectivos ni vacunas, pues éstas se encontraban en proceso de investigación y desarrollo.

Analizar los saberes docentes que profesoras de aulas rurales multigrado pusieron en juego y construyeron durante el confinamiento resulta relevante porque permite comprender la complejidad de su labor y la lógica subyacente de sus decisiones pedagógicas en un contexto específico, dado que, más allá de los mandatos institucionales, los contenidos curriculares y las actividades prescritas en los planes de estudios, estas educadoras integraron elementos cruciales como las necesidades e intereses de sus estudiantes, sus experiencias personales y profesionales, los aprendizajes adquiridos en espacios de formación continua, su conocimiento del entorno, su formación académica y las condiciones materiales existentes (Mercado, 2002).

Además, es fundamental documentar las condiciones materiales en las que se llevó a cabo la Enseñanza Remota de Emergencia sin limitarse a las instalaciones, el mobiliario y los recursos didácticos, ya que permite comprender cómo las particularidades del contexto influyen en la práctica docente y demuestra que ésta no depende exclusivamente de la voluntad o compromiso del profesorado.

Es esencial mirar a la escuela desde abajo, a partir de la visión de los propios actores que en ella convergen, dado que son ellos quienes la construyen y transforman día con día a través de sus acciones cotidianas y concretas (Rockwell y Ezpeleta, 1983). De ahí la trascendencia de aproximarnos desde la perspectiva de las maestras a sus historias y la manera en que siguieron haciendo escuela a pesar de la pandemia, y fuera de los límites físicos e institucionales del espacio escolar que Rockwell (2005) reconoce como permeables a los procesos culturales y sociales del entorno.

⁸ En el apartado de referentes teóricos se profundiza sobre el concepto de Saberes docentes (Mercado, 2002).

Con base en lo antes mencionado, las posibles aportaciones de este estudio son:

- Destacar el impacto de las condiciones materiales en las acciones docentes que emprendieron las maestras rurales durante el ASPO.
- Favorecer la comprensión de las realidades educativas rurales de Colombia y de las condiciones en que su profesorado trabaja.
- Visibilizar el conocimiento profesional cotidiano que las maestras construyeron en entornos rurales y que se materializó en sus saberes docentes.
- Reconocer la importancia de la agencia de las profesoras rurales para continuar con su labor educativa durante la pandemia.
- Mostrar que hay potencialidades propias de los contextos educativos rurales que pueden aprovecharse en entornos educativos urbanos.
- Contribuir con información relevante para el diseño de acciones encaminadas al fortalecimiento de las escuelas rurales en Colombia.
- Resaltar la pertinencia de realizar investigaciones educativas con enfoques mixtos para obtener una comprensión más integral de los fenómenos estudiados.

3. Objetivos y preguntas de investigación

Objetivos principales

- Caracterizar, desde la perspectiva docente, las condiciones materiales bajo las que se desarrolló la Enseñanza Remota de Emergencia en dos municipios rurales de Antioquia, Colombia, durante la pandemia.
- Analizar los saberes docentes que maestras rurales de Antioquia, Colombia desplegaron en el diseño y puesta en marcha de propuestas educativas en el contexto del COVID 19.

Preguntas principales

- ¿Cuáles fueron las condiciones materiales en que se desarrolló la Enseñanza Remota de Emergencia en Antioquia, Colombia durante la pandemia?
- ¿Qué saberes docentes desplegaron maestras rurales de Antioquia, Colombia en el desarrollo y puesta en marcha de propuestas educativas en el contexto del COVID-19?

Preguntas secundarias

- ¿Cuáles fueron los principales desafíos de la educación rural en el contexto de la pandemia?
- ¿Qué factores favorecieron la Enseñanza Remota de Emergencia?
- ¿Qué saberes docentes construyeron y desplegaron las maestras en las propuestas didáctico-pedagógicas?
- ¿Qué saberes docentes construyeron y desplegaron las maestras en las estrategias de comunicación y acompañamiento?

II. Referentes conceptuales: Fundamentos para la comprensión

En este capítulo expongo los referentes teóricos que dan sustento a la investigación. En primer lugar, explico el término de "condiciones materiales", entendiendo que su análisis es fundamental por su influencia en la práctica educativa del profesorado. Luego, abordo el concepto de "saberes docentes", que se centra en los conocimientos que el profesorado moviliza y construye en su quehacer cotidiano. La elección de ambas nociones responde a la necesidad de comprender en profundidad el trabajo del magisterio durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO).

2.1 Condiciones materiales

Durante los años 80, Mercado y Rockwell se interesaron en analizar el conocimiento que el profesorado desarrollaba en su trabajo docente y cómo se apropiaba del mismo, además de que pensaban que existía "...una propensión a responsabilizar al maestro de los resultados de la educación, a enjuiciarlo o bien defenderlo, pero rara vez a conocerlo o estudiar el contexto en que trabaja" (1988, p. 66). Es decir, que al aproximarse a la labor del profesorado se le desvincula de la escuela y las condiciones materiales que inciden en su praxis, ya que generalmente se piensa, "que la actuación como docente depende más de rasgos de personalidad, intenciones conscientes y formación profesional o cultura previa, que de cualquier característica de la institución escolar enmarca y constriñe, y también posibilita su trabajo" (1988, p. 66).

No obstante, la escuela trasciende su dimensión física para constituirse como "condición material del trabajo docente. La escuela es el lugar privilegiado de reunión material y permanente para los maestros, como la fábrica para los obreros" (Mercado y Rockwell 1988, p.68). Es también el principal espacio de formación del profesorado, convivencia y comunicación que posibilita la creación de redes entre colegas, que influyen en su praxis y en otros ámbitos de la vida magisterial.

Estas mismas autoras subrayan que las condiciones materiales representan el cimiento fundamental para analizar la labor docente en cualquier entorno educativo, y aunque frecuentemente estas condiciones se asocian únicamente con infraestructura y recursos pedagógicos, las normativas sobre organización, uso del tiempo y espacio escolar, también son factores que determinan el trabajo del profesorado. Esto se evidencia, por ejemplo, en las regulaciones sobre el uso del patio escolar, donde se permiten sólo ciertas actividades en horarios específicos.

El quehacer docente igualmente está condicionado por aspectos formales e informales del ámbito institucional, entre los que destacan las relaciones con directivos y familias, pues dichas interacciones implican diversos requerimientos y expectativas. En síntesis, más allá de los recursos y espacios físicos disponibles, las condiciones materiales engloban también "las condiciones

laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 68).

Sin duda, la noción de escuela y ciertas condiciones materiales que estructuran el trabajo del profesorado se vieron alteradas a causa del COVID-19. Su análisis es importante porque permite profundizar en la comprensión de las circunstancias que enmarcaron el trabajo docente rural durante el ASPO y cómo éstas incidieron en la manera en que maestros y maestras “hicieron escuela” y adaptaron los procesos educativos al contexto de la llamada “nueva normalidad”.

2.2 *Saberes docentes*

Mercado (1991, 1994) desarrolló la categoría de saber docente cotidiano, que es aquél que el profesorado tiene sobre la enseñanza, lo construye durante el ejercicio diario de su práctica educativa, no sólo con sus colegas contemporáneos y antecesores, sino también a través de la interacción con estudiantes, autoridades educativas, madres y padres de familia. Este conocimiento práctico, más allá de implicar procesos cognitivos individuales, está constituido por constructos sociales e históricos; por lo tanto, es dialógico y ocurre en determinados escenarios culturales y sociales que se encuentran en constante transformación (Mercado, 2002).

La naturaleza histórica de los saberes docentes se evidencia en su conexión con las experiencias personales del profesorado, en diferentes etapas y aspectos de su vida, así como en las prácticas pedagógicas heredadas de generaciones anteriores. Sus trayectorias profesionales se entrelazan con la historia de su institución escolar, el contexto sociopolítico y las reformas educativas plasmadas en los planes de estudio. De esta manera “toda práctica docente refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 69).

Tales saberes docentes se desarrollan y modifican al compartir e intercambian experiencias y conocimientos con sus pares, obteniendo información valiosa sobre qué aspectos considerar en su labor diaria, además de pistas o ideas que transforman para diseñar sus propias estrategias de enseñanza. A su vez, estas experiencias transformadas pueden ser compartidas con otros colegas, generando un ciclo continuo de aprendizaje colaborativo. De este modo, el profesorado participa activamente en su desarrollo profesional y en la formación de sus pares.

Por otro lado, la interacción docente-estudiante que entraña ajustes y negociaciones continuas, es fundamental en la elaboración y reelaboración de las prácticas educativas, porque “es en el trabajo diario del aula y en la reflexividad que éste impone donde los maestros se apropián de los saberes que necesitan para la enseñanza” (Mercado, 1991, p.35). En esta reflexividad también se ve inmerso el conocimiento que el profesorado tienen de sus estudiantes y que construyen

durante el ciclo escolar, un “expediente cotidiano no escrito” conformado por las características particulares de cada alumno en cuanto a “la salud, el comportamiento, las situaciones familiares...”, además de sus dificultades para resolver determinadas tareas y sus problemas personales (Luna, 1994, p.105).

Al respecto, Mercado (2002) destaca que los estudiantes son un referente clave en la construcción de los saberes docentes, pues con base en el expediente cotidiano no escrito, el profesorado toma decisiones pedagógicas a partir de las que plantean actividades que respondan a los intereses, necesidades, contexto sociocultural, y posibilidades del alumnado. Este expediente, en consulta permanente y actualización, se alimenta y reestructura a partir de lo que ocurre en las interacciones diarias que tienen lugar en el aula (Luna, 1994).

Otros elementos que inciden en la construcción de saberes docentes son el currículum, la cultura escolar, las reformas educativas, los espacios de formación y las propias expectativas del profesorado sobre lo que esperan que aprendan sus estudiantes. Es este colectivo quien articula en la acción toda esta información y, según corresponda o no con los propósitos que tiene en mente, la incorpora o la rechaza en su práctica educativa (Elbaz, 1981 como se citó en Mercado 2002).

Asimismo, Mercado retoma el planteamiento de Schön respecto a que parte importante de los saberes docentes se constituyen en un espacio o área indeterminada que caracteriza a la profesión del maestro y la resuelven a partir del conocimiento tácito que desarrollan con la experiencia. En consecuencia, la docencia es una actividad en la que predomina “la incertidumbre sobre lo que se debe hacer y para lo cual no hay respuestas preelaboradas” (Schön, como se citó en Mercado, 2002, p. 86). Es aquí donde aparece la improvisación, no como algo fortuito sino como acciones intencionales y planificadas que responden, la mayoría de las veces, a uno o varios propósitos de enseñanza, pues aun cuando pueda parecer algo espontáneo o irreflexivo, “es un acto deliberado en donde se da un proceso de selección de formas de trabajo o materiales de acuerdo con las peculiaridades del grupo, la edad, el grado escolar, el contenido” (Mercado, 2002).

Explorar los propósitos de enseñanza del profesorado es relevante para comprender el sentido de sus decisiones pedagógicas y “cómo responden a las condiciones reales de trabajo y qué significado tienen dentro de la escuela. Aparece así una escuela histórica, tangible y observable, dentro de la cual pueden empezar a adquirir sentido las actuaciones de los maestros y los alumnos” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 68).

Con base en lo antes señalado, es la singularidad de las acciones realizadas por las maestras rurales lo que constituye el foco de interés de esta investigación, particularmente aquellas prácticas en las que convergen distintos saberes docentes. Como señala Dussel (2020), aunque el ASPO forzó el cierre de los edificios escolares, la escuela siguió funcionando. En este sentido, coincido con Rockwell y Mercado (1988, p. 76) en que:

Destacar los saberes de los que se apropián los maestros en el ejercicio diario de su trabajo no significa negar las ignorancias que también lo constituyen. Tampoco significa considerar a priori esos saberes con signo positivo en términos de un proyecto de transformación social ... Ciertamente, en la práctica docente cotidiana pueden expresarse saberes y apropiaciones de signos progresivos y regresivos (esquemáticamente) aún en la práctica del mismo maestro; sin embargo, todo ello constituye lo que la práctica es y cuyo conocimiento requerimos.

Se propone entonces, en el presente estudio, analizar la praxis educativa en toda su complejidad, reconociendo que ser docentes es una profesión que se aprende ejerciéndola, y aunque la experiencia frente a grupo posibilita la construcción de diversos saberes docentes a lo largo de los años, éstos son dinámicos no estáticos, ya que están en constante prueba y transformación, moldeados por múltiples factores: las características del alumnado, las condiciones materiales del contexto educativo e incluso la historia personal de cada educador o educadora.

El empleo de los conceptos de condiciones materiales y saberes docentes en esta investigación se justifica por su capacidad analítica para comprender integralmente la experiencia educativa rural durante el ASPO. Las condiciones materiales permiten identificar cómo las circunstancias estructurales, tanto preexistentes como aquellas que se vieron alteradas drásticamente por la pandemia —como la conectividad, los recursos tecnológicos, la infraestructura educativa y las características socioeconómicas del entorno rural—, incidieron directamente en las posibilidades y limitaciones de la praxis educativa. Por su parte, los saberes docentes posibilitan el análisis de las respuestas pedagógicas construidas por el profesorado ante estos nuevos desafíos, revelando cómo movilizaron, adaptaron y construyeron conocimientos situados para responder a las demandas educativas emergentes.

Ambos conceptos operan de manera dialéctica en el análisis: las condiciones materiales del contexto rural durante la emergencia sanitaria no solo limitaron o facilitaron determinadas prácticas educativas, sino que también demandaron la construcción de nuevos saberes docentes. A su vez, estos saberes —dinámicos y situados— mediaron la forma en que educadoras y educadores interpretaron y transformaron las restricciones materiales en oportunidades pedagógicas, evidenciando tanto la capacidad transformadora de la práctica pedagógica rural como la complejidad de "hacer escuela" en contextos de excepción. Esta articulación conceptual permite una comprensión profunda de la praxis educativa rural en tiempos de crisis.

Aunque en este apartado únicamente desarrollo las nociones de condiciones materiales y saberes docentes como referentes centrales de esta investigación, los cuales fungieron como marcos orientadores del análisis e interpretación de la información recabada, es importante señalar que, como se verá más adelante, hago uso de otros referentes teóricos que enriquecen y otorgan mayor rigurosidad al análisis de los datos y las experiencias.

III. Marco contextual: Situando la experiencia en tiempo y espacio

En este apartado, comienzo describiendo las afectaciones globales que la pandemia por COVID-19 generó en el ámbito educativo a nivel mundial, además de las medidas implementadas por los Estados y las autoridades pertinentes para facilitar la educación a distancia. Después, profundizo en lo sucedido en Colombia respecto a las acciones emprendidas por su gobierno y el Ministerio de Educación (Mineduc), y en cómo ciertas condiciones prevalecientes en los territorios rurales limitaron el acceso a estas iniciativas. Finalmente, caracterizo la región oriente de Antioquia, donde se ubican los municipios de Abejorral y Granada, zonas afectadas por el conflicto armado donde desarrollan su labor las maestras rurales participantes en esta investigación. Adicionalmente, explicó brevemente el Paro Nacional que tuvo lugar en 2021 en medio del ASPO⁹ (ver Anexo 1).

3.1 Escenario mundial educativo durante la pandemia

El virus COVID-19 se propagó a todo el planeta en el año 2020. Esto dio lugar a una pandemia mundial que generó una emergencia internacional de salud pública y una crisis sin precedentes en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo. Las escuelas de 190 países se vieron obligadas a cerrar sus instalaciones y suspender las clases presenciales en seguimiento a las medidas de confinamiento y distanciamiento físico que buscaban frenar los contagios. En mayo del 2020, a nivel global, 1,200 millones de estudiantes dejaron de ir al colegio, de los cuales 160 millones pertenecían a alguna región de América Latina y el Caribe (CEPAL-UNESCO, 2020).

Dicha realidad implicó a las escuelas transitar de la educación presencial a la educación a distancia en un tiempo récord, lo que trajo importantes desafíos para todos los sistemas educativos, pero más a aquellos grupos sociales que ya se encontraban en situación de vulnerabilidad. Las estrategias diseñadas para proteger las trayectorias educativas de los alumnos variaron de un lugar a otro de acuerdo con los recursos y capacidades disponibles para sobrellevar procesos educativos a distancia (Laboratorio de Economía de la Educación, 2021; Zoido *et al.*, 2020).

Distintos países implementaron iniciativas basadas en el uso de Internet como las plataformas virtuales y redes sociales, junto con otros medios “fuera de línea”, entre ellos, la televisión, el radio, los materiales impresos y las guías de estudio. Al respecto, el Informe de

⁹ La encuesta y las entrevistas constituyeron las fuentes de información principales de esta investigación, no obstante, tres experiencias fundamentales enriquecieron significativamente mi comprensión del contexto rural colombiano y transformaron mi aproximación al objeto de estudio. La primera, mi participación en un curso sobre “Saberes campesinos, indígenas y afro” en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; la segunda, mi asistencia al “III Tejido Único” en el departamento del Vichada; y finalmente, las visitas realizadas a escuelas rurales de Abejorral. Los detalles y reflexiones sobre estas experiencias se encuentran documentados en el Anexo 1, el cual constituye un complemento fundamental para la contextualización de este estudio.

Seguimiento de la Educación en el Mundo (*GEM Report*) publicado en junio de 2020, señala que la mayoría de las respuestas educativas fueron estandarizadas, lo que dificultó que una gran cantidad de estudiantes recibieran una educación inclusiva, pertinente, contextualizada, equitativa, y de calidad (UNESCO, 2020; Zoido *et al.*, 2020).

En este mismo sentido, Mateos y Dietz (2020) afirman que la ausencia de alternativas educativas que comprendieran las diferentes realidades de las regiones que integran Latinoamérica, contribuyó al aumento las brechas educativas, ya que éstas se caracterizaron por su sesgo monocultural y urbano céntrico, dejando fuera a un porcentaje significativo de niños, niñas y jóvenes que asistían a escuelas rurales o multigrado, cuya lengua, etnia y cultura era diferente a las hegemónicas, así como a aquellos que tenían poco o nulo acceso a medios de comunicación masiva y a espacios físicos que apoyaran su aprendizaje como escritorios o bibliotecas.

Tal es el caso de la estrategia “Aprende en Casa” aplicada en México, y que fue criticada por: 1) estar organizada en asignaturas, 2) favorecer el aprendizaje descontextualizado, 3) considerar a los libros de texto gratuito como única fuente del saber y 4) privilegiar el monolingüismo en español, pues aunque existieron algunos programas de televisión y radio en los que se dio lugar a diferentes lenguas originarias, se usaron como materias u objetos de estudio y no como medios de comunicación académica (Kalman y Gallardo, como se citó en Mateos y Dietz, 2020). Al respecto, Guzmán (2022) agrega que los contenidos de esta estrategia no correspondían con los planes de estudio de los Telebachilleratos comunitarios, por lo que no eran de utilidad para quienes cursaban esta modalidad educativa.

Otra iniciativa problemática para sostener la enseñanza a distancia fue la plataforma de clases en línea “Shad” (Alegria), creada por el Ministerio de Educación de Irán para estudiantes de primaria y secundaria. Desde un inicio, ésta presentó dificultades técnicas, ya que era necesario tener un celular con sistema operativo Android y una SIM específica llamada “Hamrah-e-aval”, recursos a los que no todos tenían acceso. Por esta razón los docentes continuaron usando otras aplicaciones de mensajería instantánea más accesibles y fáciles de utilizar, como WhatsApp o Telegram (Rahbari, 2021).

Un factor adicional que limitó el aprovechamiento de recursos educativos digitales, ya señalado en la revisión de la literatura, fue la brecha tecnológica. Esta se refiere a la inequidad en el acceso a las TIC y a su apropiación, abarcando aspectos como la disponibilidad del Internet, la calidad de la conectividad, las habilidades para el manejo de programas, aplicaciones y plataformas, “pero también con los valores que se asocian a su uso y los factores políticos y económicos que inciden en su distribución” (Lloyd, 2020: 116). En 2020, mientras que en 14 países de Latinoamérica 42% de las personas que vivían en áreas urbanas tenían internet en su hogar, solamente 14% de quienes habitaban en áreas rurales contaban con este servicio (CEPAL-UNESCO, 2020).

No obstante, es importante subrayar que, aun cuando las aplicaciones y herramientas de Internet ofrecen oportunidades y beneficios para diversos procesos educativos, su uso puede implicar riesgos significativos para los alumnos, entre ellos: el acceso a contenidos inapropiados o violentos, el involucramiento en situaciones de explotación sexual, el ciberacoso, el phishing (solicitud ilegal de contraseñas), el grooming (suplantación de identidades por adultos que se hacen pasar por menores), así como adicciones y daños a la salud mental y física (Castillo *et al.*, 2019).

Lo anterior resalta la necesidad de llevar a cabo acciones orientadas a la alfabetización digital de los menores, para que utilicen la web de manera responsable. Un estudio realizado en un territorio rural de México con 410 maya hablantes, de entre 11 y 17 años, reveló que tenían escasa información sobre las posibles amenazas asociadas al uso de redes sociales y a la seguridad cibernetica, además de que las mujeres estaban más expuestas a situaciones de peligro. Esta investigación también indicó que en las zonas rurales esta problemática era más grave “debido a las brechas tecnológicas existentes, la falta de acceso, las cuestiones culturales y la falta de habilitación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de los padres de familia” (Castillo *et al.*, 2019, p. 5).

3.2 Colombia y la educación en territorios rurales¹⁰

En el caso particular de Colombia, el 12 de marzo del 2020 el Gobierno Nacional declaró la emergencia sanitaria y días después el Ministerio de Educación Nacional (Mineducación) emitió el decreto 470 en el que se estipulaban medidas para que las entidades territoriales pudieran garantizar la ejecución del Programa de Alimentación Escolar y la prestación del servicio de educación en casa desde el nivel inicial hasta el nivel medio (Mineducación, 2020).

Sin embargo, las directrices dadas por las autoridades educativas responsables eran poco claras, lo que generó ansiedad, agobio, estrés, y una sensación de abandono en los profesores (Iniciarte, Paredes y Zambrano, 2020), pues aunque en el discurso se les reconocía como elementos fundamentales para sobrellevar la coyuntura educativa desatada por el ASPO, el Mineducación centralizó la toma de decisiones sobre las acciones a realizar pese a que eran docentes y rectores¹¹ quienes estaban en contacto con los alumnos (Duque, 2020).

¹⁰ Si bien se aborda información vinculada con la revisión de la literatura, esta sección se enfoca exclusivamente en lo ocurrido en Colombia y su objetivo es centrar la atención en las condiciones prevalecientes en el país.

¹¹ También denominados directores, son los inmediatos superiores de los docentes y se encargan de la gestión escolar, que “hace referencia a los procesos de dirección pedagógica y administración de recursos físicos, humanos y financieros de la institución educativa” (Altablero, 2002, sección “Nuevos retos en la dirección de las instituciones educativas”).

Así, la estrategia principal que adoptó el Mineducación para implementar la educación a distancia fue el portal “Aprender digital. Contenidos para todos”, un sitio con herramientas pedagógicas flexibles¹² dirigidas a estudiantes, padres de familia, docentes y directivos, que contemplaba cuatro canales de comunicación: televisión, radio, digital y físico, siendo los recursos digitales los más abundantes —videos, libros, cursos y repositorios— (Ángulo, 2020). En la misma plataforma se sugería que, en aquellos casos que fuera necesario, se usaran guías y unidades didácticas diseñadas por los docentes, junto con textos escolares y materiales impresos correspondientes a los “Modelos Educativos Flexibles”¹³ de la página Colombia Aprende¹⁴ (Duque, 2020).

Al respecto, diferentes investigaciones afirman que el Mineducación pasó por alto las condiciones de rezago tecnológico (acceso a computadoras, conectividad, habilidades digitales, entre otras.) en que se encontraba la mayoría de la población rural (Herrera, 2021; Rieble-Aubourg y Viteri 2020; Iniciarte, Paredes y Zambrano, 2020), reproduciendo con ello “... las desigualdades en la cobertura educativa, las vulnerabilidades sociales, la segregación espacial y la baja calidad de vida en las zonas rurales” (Cruz- Carbonell *et al.*, 2020, p. 73). Cabe recordar que Colombia tiene un índice de Gini¹⁵ de 0.55% y es el segundo país más desigual de América Latina y el octavo a nivel mundial (Naciones Unidas- CEPAL, 2022).

La Encuesta de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Hogares (ENTIC, 2021) mostró que solamente 39.3% del país tenía una computadora de escritorio, portátil o tableta; además, aun cuando 56.5% de los hogares contaba con conexión a Internet, en las cabeceras municipales la proporción era mayor (66.6%) en comparación con las áreas rurales (23.9%) en donde imperaba el tipo de conexión móvil (60.9%) pero deficiente (46.8%). Tales cifras se replicaban en las escuelas, pues únicamente 26.9% de los colegios rurales tenían conectividad, mientras que en los urbanos este porcentaje era 89.2% (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2019).

¹² Se les llamó flexibles porque permitían atender a diversos niveles educativos. Algunos de estos materiales podían trabajarse en casa o en espacios abiertos, e igualmente había recursos virtuales e impresos para aquellos que no tenían algún dispositivo tecnológico (pc, laptop, tableta o celular) o Internet.

¹³ Los modelos flexibles “son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional” (MEN, s.f.). “Existen 23 modelos flexibles que atienden a alrededor del 16% de la población escolar, el modelo de educación flexible más extendido es Escuela Nueva, el cual representa cerca del 8% de todos los estudiantes matriculados en educación básica” (Bautista y González, 2019, p. 61).

¹⁴ <https://www.colombiaaprende.edu.co/>

¹⁵ El coeficiente de Gini es un número entre 0 y 1, donde 0 es la perfecta igualdad (todos los individuos o familias tienen el mismo ingreso) y 1 representa a la desigualdad (solo unos pocos hogares o individuos concentran todos los ingresos). Se usa para medir la desigualdad en la distribución de los ingresos dentro de un país, ciudad o región y para calcular la desigualdad en la distribución de la riqueza (Observatorio de la Región Bogotá-Cundinamarca, 2021).

Referente a las competencias digitales, el Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana (LEE) señaló que 48% de los 103,494 docentes de las zonas rurales que participó en su estudio, declaró no tener las habilidades pedagógicas y técnicas para incorporar dispositivos móviles en su práctica, en cambio, apenas 12% del profesorado de escuelas privadas compartió esta percepción (Duque, 2020). Asimismo, una investigación realizada con 357 docentes colombianos de colegios públicos y privados que atendían a grupos de educación básica y media, reveló, en su mayoría (72.27%), no sentirse lo suficientemente preparados para aprovechar los recursos digitales, debido a la falta de orientación adecuada, situación que los orilló a autocapacitarse a través de recursos libres disponibles en la web (Iniciarte, Paredes y Zambrano, 2020).

Sobre los programas educativos transmitidos por televisión abierta (“3,2,1 Edu Acción” y “Profe en tu Casa”) y en diferentes espacios de la radio (Radio Nacional Colombia, Radiofónica, emisoras locales y comunitarias), éstos no permitían la interacción en tiempo real, el monitoreo del aprendizaje o la comunicación personalizada entre docentes y estudiantes, pues se trataba de una estrategia unilateral (Zoido *et al.*, 2020). Por lo tanto, los beneficios que podían obtener quienes recurrián a tales medios eran limitados.

Aparte, ni el gobierno ni las autoridades educativas consideraron que había poblaciones sin acceso a la Televisión Digital Terrestre (TDT)¹⁶ en la que se podían ver dichos programas, y que incluso había quienes ni siquiera contaban con tv o energía eléctrica (Duque, 2020). El informe del ENTIC (2021) destaca que 80.6 % de la gente en centros poblados y rural disperso tenía algún tipo de televisor y de tal porcentaje, 55.8% era un televisor convencional sin TDT.

Por otro lado, después del avance en el Plan Nacional de Vacunación contra el COVID-19 y del reconocimiento de la relevancia de las clases presenciales para el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes que permitiera mitigar el rezago en los aprendizajes y las afectaciones emocionales provocadas por la pandemia, el Mineducación planteó que las escuelas debían trabajar bajo el modelo de alternancia (Ángulo, 2022). Este modelo educativo flexible buscaba dar atención a todos los alumnos de acuerdo con las posibilidades de la población, de la institución y del territorio. Por ejemplo, la alternancia del trabajo educativo en casa con el acompañamiento del profesorado y encuentros periódicos presenciales, la alternancia de la asistencia a las escuelas de determinados grupos (edad, grado escolar, etc.), o bien, la alternancia del uso de espacios escolares o de la comunidad (Mineducación, 2020).

¹⁶ La Televisión Digital Terrestre (TDT) “es el resultado de la aplicación de la tecnología digital a la señal de televisión para luego transmitirla por medio de ondas hercianas terrestres, es decir, aquellas que se transmiten por la atmósfera sin necesidad de cable o satélite y se reciben por medio de antenas UHF convencionales (...) La TDT ofrece un mayor número de canales, una mejor calidad de imagen y sonido, además de la posibilidad de incorporar servicios interactivos, entre otras ventajas” (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2021).

Tal estrategia desató polémica entre la comunidad educativa porque tanto el Mineducación como el Ministerio de Salud asumieron erróneamente que todas las instituciones escolares disponían de infraestructura y condiciones de bioseguridad adecuadas para regresar a las aulas de forma segura y sin restricción de aforo al inicio del calendario académico —enero y febrero del 2022¹⁷ — (Mineducación, 2022).

El primer estudio Nacional de Salud y Bienestar Escolar, realizado por la firma colombiana Escalando (2020), detectó que 55% de los 915 colegios oficiales, privados, urbanos y rurales, ubicados en 263 municipios de Colombia, no tenían suficiente agua y jabón para cubrir las necesidades de la comunidad educativa. A esto se sumaban problemas como el tamaño de las aulas, la necesidad de llevar a cabo dobles jornadas laborales para garantizar la sana distancia y atender a todos los alumnos, y el porcentaje de docentes considerados vulnerables por tener más de 60 años (Noticias Caracol, 2020).

En conjunto con el modelo de alternancia, el Mineducación, las Secretarías de Educación, los rectores y otras entidades vinculadas al sector educativo, pusieron en marcha dos estrategias: ¡Matricúlalos ya! y Evaluar para avanzar. La primera, se centró en detectar a la población que estaba fuera del sistema escolar debido al ASPO, con el objetivo de reincorporarla y prevenir su deserción. Mientras que la segunda, se enfocó en fortalecer el proceso de aprendizaje de los alumnos en tres fases: 1) una evaluación para identificar los avances y rezagos de cada estudiante, 2) el acompañamiento a docentes para llevar a cabo un plan de fortalecimiento académico basado en los resultados de la evaluación, y 3) brindar mentorías y tutorías a los docentes en apoyo a “la calidad de sus procesos pedagógicos y educativos intencionados e innovadores” (Mineducación, 2022).

Cabe decir que por iniciativa propia y ante la falta de las condiciones para continuar con el proceso educativo a distancia, muchas comunidades rurales y grupos étnicos suspendieron el servicio educativo por poco tiempo, pues, aunque no regresaron inmediatamente a las clases presenciales ni con toda la matrícula, las escuelas fueron abriendo gradualmente (Mineducación, 2021). De hecho, durante el segundo semestre de 2021, 98% de los centros educativos ofrecieron servicio presencial a 8.3 millones de estudiantes (Mineducación, 2022).

¹⁷ Este regreso quedó establecido en la Resolución 2157 de 2021 del Ministerio de Salud y Protección Social, con base en las recomendaciones del comité asesor epidemiológico, y las orientaciones de la Directiva 08 de 2021 emitida por el Ministerio de Educación Nacional. Ambas normativas toman en cuenta y “...aplican las recomendaciones dadas por diferentes instancias científicas y académicas del sector salud frente a la apertura total de las instituciones educativas, gestionando las medidas de bioseguridad” (Mineducación, 2022).

3.2.1. Paro nacional

Un acontecimiento crucial que evidencia el clima sociopolítico colombiano durante la pandemia fue el histórico Paro Nacional, cuyo origen se remonta a noviembre de 2019. Durante estas manifestaciones, diversos sectores sociales —jóvenes, estudiantes, mujeres, organizaciones sindicales, comunidades indígenas y campesinas— se movilizaron masivamente en importantes centros urbanos como Cali, Medellín, Bogotá y otras ciudades significativas del territorio nacional.

Los manifestantes expresaron su rechazo a las políticas del gobierno del presidente Duque, mientras articulaban dos demandas fundamentales: la implementación efectiva del acuerdo de paz con las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y el replanteamiento del modelo económico vigente (Roura, 2020).

Aunque el COVID-19 puso fin a este movimiento inicial, una nueva ola de protestas emergió el 28 de abril de 2021, a pesar del aumento de contagios y muertes por coronavirus. El detonante fue el descontento social generado por la propuesta de reforma tributaria —denominada "Ley de solidaridad sostenible"— presentada por el presidente Duque. Esta iniciativa, que pretendía resarcir la crisis económica causada por la emergencia sanitaria, contemplaba el aumento del IVA, el impuesto funerario, los servicios básicos y la renta. La reforma afectaría principalmente a las clases media y baja de Colombia, sectores ya perjudicados por la crisis, mientras exoneraba a los más ricos y sus grandes empresas (Papaleo, 2021; Roura 2021).

La indignación ciudadana se intensificó debido a múltiples factores convergentes: las graves afectaciones económicas que padeció la población más vulnerada ante el aumento de desempleo y el cierre de negocios a causa del confinamiento; el ritmo pausado y poco transparente del proceso de vacunación; las deficientes condiciones de bioseguridad para implementar el modelo de alternancia educativa propuesto por el Mineducación; las controversias sobre el cobro de la matrícula universitaria; y la desproporcionada represión policial contra los manifestantes que dejó a su paso muertos, heridos, desaparecidos y abusos sexuales (Roura, 2021; Beltrán-Escobar y Soler-Martín, 2023).

En este contexto se pusieron sobre la mesa las demandas hechas al Estado durante el Paro Nacional del 2019 y se agregaron otras más, las tres principales fueron (Pardo, 2021):

1. La restructuración del cuerpo policiaco. Se demandaba una "policía del posconflicto" que tratara con dignidad a la ciudadanía y generara confianza, en contraste con la actual, que abusa de su autoridad, no es sancionada por actos de corrupción y mantiene un entrenamiento orientado a enfrentar el conflicto armado¹⁸ y sus guerrillas marxistas.

¹⁸ El conflicto armado colombiano es “un conflicto multipolar, altamente fragmentado, complejo por el número de actores involucrados y por la articulación de conflictos de diversa naturaleza; discontinuo, pues la

2. La transformación del modelo económico para eliminar la desigualdad y la exclusión. Se buscaba construir un país verdaderamente democrático, con una economía abierta que permitiera la competencia equitativa, en lugar de beneficiar exclusivamente a las élites y empresas privadas.
3. La consolidación de un país en paz. Se exigía una estrategia efectiva para implementar los acuerdos de paz que permitiera superar el clima de violencia predominante, abandonando fórmulas anacrónicas como la fumigación de cultivos de coca y la militarización de las calles. Aunque Duque afirmaba que su principal política de paz era el desarrollo productivo de las zonas más afectadas por el conflicto, no existían mecanismos reales para reducir la desigualdad y mejorar las condiciones de vida de los más pobres, especialmente en las regiones rurales donde las oportunidades económicas son limitadas. Como consecuencia, la violencia persiste en estas zonas, manifestándose en el incremento de asesinatos de líderes sociales y excombatientes de las FARC, así como en los desplazamientos masivos que afectan principalmente a poblaciones ubicadas en áreas remotas del territorio nacional (Arcienegas, 2021; Turkewitz, 2021).

La participación del magisterio, conformado principalmente por docentes adheridos a la Federación Colombiana de Educadores (FECODE)¹⁹ y sus filiales, fue significativa, ya que conformó 23% de la población total que se movilizó en diferentes momentos y lugares en los que ocurrió el Paro Nacional. El profesorado, además de apoyar las demandas antes señaladas, también planteó ciertas exigencias: una mejor financiación para el sistema educativo, garantías de seguridad para los docentes que laboraban en zonas de conflicto armado, y proporcionar los insumos necesarios para regresar a clases presenciales bajo las condiciones de bioseguridad adecuadas (Beltrán-Escobar y Soler-Martín, 2023).

Esto da cuenta de la fuerza del cuerpo docente y del papel político que también desempeñan, al ser un gremio que se preocupa por las desigualdades sociales y su impacto en el derecho a la educación de sus estudiantes. Tal postura se manifiesta al exigir el mejoramiento de las condiciones materiales en que desempeñan su trabajo, incluso desde antes de la pandemia, pero que durante el ASPO adquirió aún mayor relevancia.

participación de los actores armados no ha sido siempre igual; con grandes diferencias regionales, que han determinado que el conflicto se presente en cada territorio de manera diferente; atroz, por la cantidad de civiles que han quedado envueltos en las confrontaciones; y, por último como un conflicto con raíces políticas” (Carmona, 2019, p.41).

¹⁹ La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación- FECODE, fundada el 24 de marzo de 1959 y reconocida por el Ministerio de Protección Social, según la Resolución 01204 del 6 de agosto de 1962, agrupa a docentes al servicio de la educación pública en Colombia, organizados en 33 sindicatos regionales y uno nacional, con los cuales se integra la estructura federativa (FECODE, 2023).

3.2.2. Oriente Antioqueño

Los municipios de Abejorral y Granada, donde laboran las docentes que participaron en este estudio, se ubican en el oriente antioqueño. Esta región se integra por 23 municipios, su población es 60% urbana y 40% rural, y según el censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadística del 2018, un alto porcentaje de sus habitantes vive en condiciones de pobreza o pobreza extrema (Corporación Jurídica Libertad y Fundación Sumapaz, 2019) (ver Figura 1 y 2).

Figura 1

Ubicación de Antioquia en Colombia



Nota. De Mapa de Colombia, por C. Rivero, 2024, Del Mundo.

<https://www.delmundo.top/mapas/mapa-colombia/>

Figura 2

Mapa de los municipios del oriente de Antioquia



Nota. De Oriente Antioqueño [Imagen], Periódico Oriente Comercial - Cámara de Comercio del Oriente Antioqueño, s.f. <https://orientecomercial.ccoa.org.co/wp-content/uploads/2021/01/noticia-noticia-Visitas.png>

La pobreza en esta región es un fenómeno complejo que está íntimamente relacionado con el conflicto armado y la lucha por el control territorial. Su ubicación geoestratégica, en el cruce de rutas clave entre Medellín y el Magdalena Medio, la convierte en un punto estratégico tanto para actividades legales como ilegales. Este flujo de mercancías y el movimiento de grupos armados han perpetuado un ciclo de violencia que agrava las condiciones de vida de la población (Observatorio Derechos Humanos, Paz y Medio Ambiente, 2022; Torres, Gallego y Zapata, 2022).

Esta vulneración económica también es consecuencia del desarrollo de proyectos extractivistas de explotación minera-energética que han desencadenado conflictos sociales, económicos, ambientales, culturales y políticos; afectando a las comunidades locales al despojarlos de sus tierras y orillarlos al desplazamiento forzado. Tal situación responde a los intereses económicos de empresas nacionales y extranjeras que se han beneficiado de las acciones paramilitares (Torres *et al.*, 2022) llevadas a cabo por grupos armados ilegales que forman parte del conflicto armado y cuya alianza con las autoridades estatales ha favorecido su expansión, tanto

en áreas rurales como urbanas y con ello se “... ha dejado una peligrosa puerta abierta para que el narcotráfico transnacional y nacional, tenga en el oriente antioqueño, un territorio idóneo para fortalecer sus negocios y sus enclaves financieros” (Observatorio Derechos Humanos, Paz y Medio Ambiente, 2022: 11).

De acuerdo con el Banco de datos del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), entre 1998 y 2005, se registraron 58 masacres en la región, siendo los campesinos, los indígenas y los líderes ambientales y comunitarios, las principales víctimas. Además, prevalece una violencia sistemática que se manifiesta en múltiples formas: amenazas a defensores de derechos humanos, desapariciones forzadas, homicidios, despojos, extorsiones, violencia sexual, secuestros, reclutamiento de menores, entre otros (Observatorio Derechos Humanos, Paz y Medio Ambiente, 2022). Por ello, el oriente de Antioquia fue clasificada una de las Zonas Más Afectadas por el Conflicto Armado de Colombia (ZOMAC)²⁰.

Es preciso recordar que el conflicto armado surgió hace más de sesenta años en Colombia como una guerra por el territorio y ha traído consigo una ola de violencia que parece no tener fin, sin embargo, los últimos acuerdos de paz firmados en el año 2016 entre el Gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) dan cuenta de la intención de construir una realidad diferente.

En el ámbito educativo, el conflicto armado ha tenido graves consecuencias. Por un lado, los centros escolares han sufrido daños estructurales debido a enfrentamientos tanto dentro de sus instalaciones como en las áreas circundantes, lo que ha generado "la imposibilidad de disfrutar no solo de los espacios de socialización como es la escuela, sino que privó a niños, niñas y jóvenes de la única posibilidad que tenían de recibir educación" (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016, p. 233). Por otro lado, la ocupación de estas instituciones por grupos armados —quienes las utilizaban para actividades proselitistas, amenazas, retención y reclutamiento de personas—, ha generado un ambiente de temor generalizado que transformó drásticamente la vida escolar: se modificaron las dinámicas de trabajo en las aulas, aumentó la deserción estudiantil y el desplazamiento de familias, mientras que docentes se vieron forzados a renunciar ante la presión e intimidación de estos grupos (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016).

²⁰ Las Zonas Más Afectadas por el Conflicto Armado (ZOMAC) responden a aquellas regiones que por décadas han sido las más golpeadas por la violencia en Colombia y sobre las cuales se busca acelerar su crecimiento, desarrollo y progreso. Es así como a través del Decreto 1650 de octubre de 2017, el Gobierno nacional crea el programa de estímulos ZOMAC, siendo escenarios en los que se incentiva la inversión otorgando beneficios tributarios para las empresas y nuevas sociedades que desarrollen su actividad económica y generen empleo en cualquiera de los 344 municipios seleccionados por el Ministerio de Hacienda y Crédito Público, el Departamento Nacional de Planeación (DNP) y la Agencia de Renovación del Territorio (ART) (DIAN, 2023).

En Granada y Abejorral, al igual que en el resto del oriente antioqueño, predomina la población rural, y debido a su riqueza natural sus actividades económicas principales son la agricultura y la ganadería, y si bien ya no existe la hegemonía de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) ni del Ejército de Liberación Nacional (ELN), todavía se observa la presencia de grupos armados como el Clan del Golfo-AGC y el Clan Isaza en ambos municipios. De hecho, en Antioquia, durante el 2021 se registró un aumento en las acciones armadas en comparación con otros años, lo que ha puesto en riesgo la seguridad de sus habitantes (Carmona, 2019; Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016; Torres *et al.*, 2022).

Conocer el contexto en el que se implementó la Enseñanza Remota de Emergencia en territorios rurales, a raíz del COVID-19, tanto a nivel mundial como específicamente en Antioquia, Colombia, resulta fundamental para comprender las condiciones materiales bajo las cuales los docentes rurales llevaron a cabo sus prácticas pedagógicas y los saberes docentes vertidos en éstas, aspectos medulares para la presente investigación. Además, dar cuenta de estas circunstancias evidencia que la labor del profesorado no depende exclusivamente de su capacidad, formación y buena voluntad, sino que existen factores del entorno que influyen significativamente en su trabajo, y a los cuales deben adaptarse mediante el despliegue de distintas estrategias.

Así, la información aquí expuesta busca ampliar la mirada sobre la realidad educativa prevaleciente en Abejorral y Granada durante el ASPO, y los factores sociales, culturales, económicos y políticos que en ella incidieron. Entre los que destacan la brecha tecnológica, la inadecuada infraestructura escolar para garantizar condiciones de bioseguridad, la exclusión de poblaciones rurales en las iniciativas gubernamentales orientadas a dar continuidad a procesos educativos fuera de las aulas, la desigualdad social preexistente, la presencia del conflicto armado, y las manifestaciones masivas derivadas del descontento colectivo ante el modelo económico imperante.

Una vez caracterizado el contexto que enmarca este estudio, en el próximo apartado se detalla la ruta metodológica implementada. Ésta fue construida buscando ser coherente con los objetivos y preguntas que orientan la investigación, privilegiando un acercamiento auténtico y respetuoso a las experiencias del profesorado rural.

IV. Metodología: Construcción del camino investigativo

En este capítulo describo la estrategia metodológica seguida. Primero explico qué es el enfoque de métodos mixtos, tres de sus principales tipos, y las razones por las que elegí el diseño secuencial explicativo. Enseguida, hablo del paradigma constructivista, con influencias críticas y decoloniales, posicionamiento epistemológico adoptado. Finalmente, para cada una de las dos fases del estudio, detallo los instrumentos utilizados, la selección y descripción de la muestra, el proceso de análisis de datos y las consideraciones éticas que guiaron el desarrollo de este trabajo.

4.1 Estrategia metodológica

La presente investigación emplea un diseño mixto que integra enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos. Implica la recopilación, análisis y combinación de ambos tipos de datos, así como la incorporación, en algunos casos, de sus respectivos fundamentos filosóficos (Creswell, 2009; Pole, 2009). El objetivo de este diseño es proporcionar una comprensión más amplia y profunda de la problemática de interés, mediante la correlación de hallazgos complementarios derivados de la aplicación conjunta de métodos cualitativos y cuantitativos (Johnson *et al.*, 2007; Pole, 2009).

En este contexto, Huey Chen plantea que los métodos cualitativos y cuantitativos pueden integrarse de dos formas: conservando sus procedimientos y estructuras originales, o bien adaptándose y sintetizándose para satisfacer los objetivos específicos de la investigación (citado por Johnson, Onwuegbuzie y Turner, 2007); para esta investigación se adoptó la primera alternativa dado que permitía mantener la integridad de ambos enfoques metodológicos. Asimismo, Udo Kelle (2006) señala que la combinación de ambas perspectivas metodológicas fortalece la fiabilidad y validez del estudio, ya que permite analizar los datos desde múltiples ángulos, lo que conduce a conclusiones más robustas.

De acuerdo con Creswell (2021), existen tres diseños centrales de métodos mixtos:

- 1) **Diseño convergente.** Consiste en la comparación de resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo. Se recolectan paralelamente los datos cuantitativos y cualitativos, se analizan por separado y posteriormente se contrastan los resultados de ambas fases para determinar si confirman una comprensión común o presentan hallazgos divergentes. Algunas veces este diseño implica transformaciones de los datos, por ejemplo, la información cualitativa puede ser transformada en puntuaciones o mediciones para después combinarla con la base de datos cuantitativa; en este caso, más que comparar resultados, el investigador busca integrarlos.

- 2) Diseño secuencial explicativo. Se enfoca en relacionar datos cuantitativos y cualitativos. Primero se recopilan los datos cuantitativos y, luego, a partir de éstos se hace un seguimiento con datos cualitativos para explicar con mayor profundidad los resultados cuantitativos. Los datos cualitativos pueden facilitar una mejor comprensión de las respuestas cuantitativas inusuales y dar más detalles sobre los resultados estadísticos.
- 3) Diseño secuencial exploratorio. Su propósito es desarrollar mediciones o evaluaciones cuantitativas que tomen en cuenta la cultura de los participantes investigados. El proceso inicia con la recopilación de datos cualitativos, que sirven como base para que la evaluación sea culturalmente sensible a la población estudiada; después de realizar los ajustes pertinentes se aplica la evaluación cuantitativa. Este tipo de diseño también se utiliza para el desarrollo de intervenciones.

La integración o combinación de estos tres diseños básicos en procesos de investigación más complejos da lugar a los diseños de investigación de métodos mixtos complejos (Creswell 2021). Por ejemplo: diseños experimentales o de intervención con métodos mixtos, diseños de investigación de acción participativa con métodos mixtos, diseños de estudios de casos múltiples con métodos mixtos, y los diseños de evaluación con métodos mixtos.²¹

4.1.1 Diseño secuencial explicativo

En específico para este estudio se eligió el diseño secuencial explicativo por corresponder con el proceso seguido para la obtención de datos y también por mi interés en dar mayor peso al enfoque cualitativo (Creswell, Plano, Gutmann y Hanson, 2003), lo que en este caso permitió un trabajo más cercano con los participantes, que implicó considerar aspectos específicos en la dirección de la investigación para "ver a la persona con su dignidad, comprensión, protagonismo y cultura como el eje de la acción investigadora" (González, 2002, p. 93), especialmente relevante en el contexto de maestras rurales cuyas voces y saberes requieren ser comprendidos desde sus propios marcos de referencia.

Como se mencionó, el diseño secuencial explicativo se estructura en dos fases consecutivas: la primera implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos, que sirven de insumo para la segunda fase en la que igual se recopila y analiza información, pero de corte cualitativo. Posteriormente, ambos resultados son ensamblados, por ejemplo, pueden compararse y contrastarse, buscar semejanzas, diferencias o complementariedad (Cohen, Manion y Morrison,

²¹ Para mayor detalle sobre los diseños de investigación de métodos mixtos complejos se recomienda revisar el libro de Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications, Capítulos 1 y 6.

2018). Entre sus ventajas destacan su sencillez y utilidad para profundizar en los resultados cuantitativos, mientras que algunas de sus limitaciones incluyen el tiempo requerido para cada fase y la viabilidad de recursos necesarios para el levantamiento y análisis de ambos tipos de datos (Ivankova, Creswell y Stick, 2006).

El diseño secuencial explicativo se distingue claramente de los otros dos enfoques mixtos. A diferencia del diseño convergente, donde datos cuantitativos y cualitativos se recolectan simultáneamente con el propósito principal de comparar resultados, el secuencial explicativo sigue un orden específico. Por otra parte, contrasta también con el diseño secuencial exploratorio, el cual inicia con la recopilación de datos cualitativos para posteriormente desarrollar una evaluación o medición cuantitativa adaptada a las características culturales de la población estudiada.

4.1.2 Posicionamiento epistemológico

El paradigma referente de esta investigación es el constructivista, y se centra en explorar los significados subjetivos que las personas construyen sobre el mundo a través de su interacción con los otros, basándose en sus experiencias particulares y en contextos específicos; por lo tanto reconoce la naturaleza variable y múltiple de estos significados, "...lo que lleva al investigador a buscar la complejidad de los puntos de vista en lugar de reducir los significados a unas pocas categorías o ideas" (Creswell, 2014).

Entonces, partiendo de que el significado de una realidad determinada emerge a través de la construcción social, la intersubjetividad y el diálogo, este trabajo se fundamenta en la colaboración entre participante e investigadora (Lincoln, Lynham y Guba, 2009). Además, se reconoce que la interpretación de los investigadores está influenciada por sus experiencias personales, culturales e históricas (Creswell, 2014), por lo que su aproximación a la problemática estudiada no es ni pretende ser neutral. Tener conciencia de ello resulta fundamental para desarrollar una mirada crítica, proceso en el que la reflexividad, los objetivos del estudio y los referentes conceptuales funcionan como guías esenciales.

La perspectiva constructivista converge con los paradigmas crítico y decolonial en la relevancia que otorgan a la mirada situada de los sujetos y al contexto particular en que construyen sus experiencias y conocimientos. Mientras el constructivismo se enfoca en cómo las personas construyen significado sobre sus experiencias, los paradigmas crítico y decolonial añaden un compromiso explícito con la justicia social buscando visibilizar las opresiones sistemáticas que experimentan grupos subalternos como lo son las poblaciones rurales que han sido históricamente excluidas por las clases y poderes políticos dominantes al ser consideradas inferiores o atrasadas por no ajustarse a los estándares hegemónicos de desarrollo, tradicionalmente vinculados al sector urbano.

Considerando estas convergencias paradigmáticas, esta investigación se posiciona principalmente desde el constructivismo, con sensibilidades hacia las perspectivas crítica y decolonial. El enfoque central es comprender cómo las docentes rurales construyen significado sobre sus experiencias educativas en contextos particulares, reconociendo las desigualdades estructurales que enfrentan. Si bien el alcance del estudio se limita a comprender sus vivencias, se aspira a que los hallazgos visibilicen estas realidades y contribuyan a futuras reflexiones sobre alternativas que beneficien a estas poblaciones.

En coherencia con este posicionamiento, se adopta un diseño metodológico mixto secuencial explicativo que privilegia la fase cualitativa, permitiendo profundizar en la comprensión interpretativa de las experiencias de las maestras participantes.

4.1.3 Diseño de investigación

4.1.3.1 Fase cuantitativa

4.1.3.1.1 Instrumento: La encuesta

En esta primera fase se analizó la información recopilada mediante la encuesta “Educación rural en el contexto de emergencia a propósito de la pandemia por COVID-19”. Este instrumento fue diseñado con el objetivo de caracterizar las experiencias del profesorado en escuelas rurales que atienden a estudiantes desde educación inicial hasta bachillerato en diversos países de Latinoamérica. Los datos recabados permitieron tener una visión general de los recursos, condiciones y problemáticas que configuraron la labor docente durante la pandemia.

Según Babbie (1990), una encuesta brinda información cuantitativa o numérica de tendencias, actitudes u opiniones de una población mediante el estudio de una muestra que forma parte de ésta (citado por Creswell, 2009). La aplicación de este instrumento es conveniente cuando los participantes disponen de la información necesaria para dar respuestas breves a preguntas estructuradas y “si no hay razones para temer que los informantes tengan reticencia para ofrecerla, dejando de responder o con respuestas que no correspondan a lo que piensan” (Martínez, 2020, p. 61). Esta condición se cumplió con los participantes, pues además de su colaboración voluntaria, todas las maestras trabajaban en colegios rurales.

La encuesta fue diseñada en 2020 por Fundación 99 (F99) en Chile y adecuada a los contextos mexicano y colombiano por miembros de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). Su aplicación se realizó a través del *Google Forms* y se dio un mes para responderla. El instrumento constó de 58 preguntas organizadas en siete categorías (Fundación 99, 2020):

- 1) Información general: datos sociodemográficos (sexo, edad, comunidad, etc.), rol docente (antecedentes académicos, años de servicio, etc.), y características generales de los establecimientos educacionales (tipo de escuela, matrícula, etc.)
- 2) Condiciones generales: recursos escolares, carga laboral, uso de redes sociales, problemáticas de estudiantes, etc.
- 3) Estrategias de enseñanza en pandemia: materiales utilizados, modalidad de enseñanza, etc.
- 4) Comunicación en pandemia: frecuencia y modalidad de comunicación entre el profesorado con estudiantes y sus familias.
- 5) Principales desafíos y aprendizajes: problemáticas surgidas a partir de la pandemia, proyección de cambios post contingencia sanitaria, recursos educativos rurales identificados durante el ASPO, etc.
- 6) Principales acciones de apoyo a su labor docente: tipos de ayuda recibida en pandemia y necesidades de formación posterior;
- 7) Cierre: expectativas de recibir apoyo pedagógico con enfoque rural.

También se incluyeron preguntas abiertas respecto a las ventajas y desventajas de las escuelas multigrado que se ubican en zonas rurales.

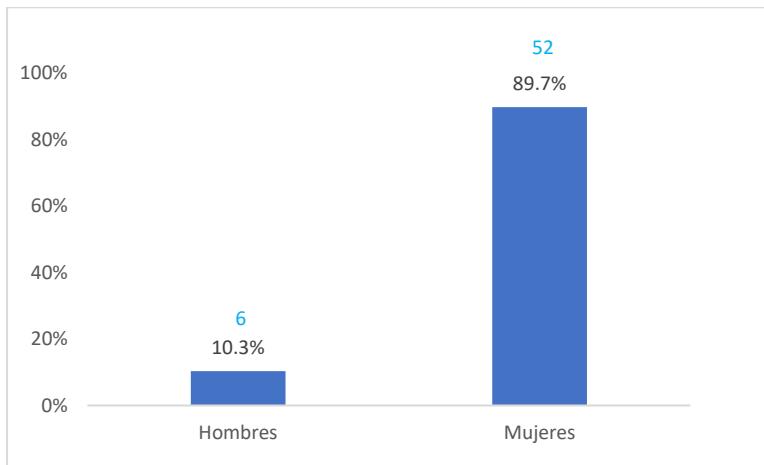
4.1.3.1.2 Participantes y descripción de la muestra

La encuesta fue difundida entre las maestras participantes con el respaldo de la Secretaría de Educación municipal, proceso que fue gestionado por otros investigadores, mismos que elaboraron la base de datos que posteriormente analicé, constituyendo así una fuente de información secundaria para mi estudio. La estrategia de muestreo es no probabilística y autoseleccionada, por lo que no es representativa y, por ende, las conclusiones de la investigación no son generalizables.

De los 58 docentes participantes, casi 90% eran mujeres (n=52) y 10% hombres (n=6), cuya edad oscilaba entre los 26 y 62 años. Todas las profesoras laboraban en escuelas públicas rurales de Abejorral (44.8%) y Granada (55.2%). Asimismo, más de la mitad tenía entre 10 y 19 años de servicio, y la mayoría (65.5%) impartía sus clases en educación primaria, mientras que un menor porcentaje (7%) lo hacía en educación media. Las siguientes gráficas ilustran las características de la población que participó en esta primera fase (ver Figuras 3, 4, 5, 6 y 7).

Figura 3

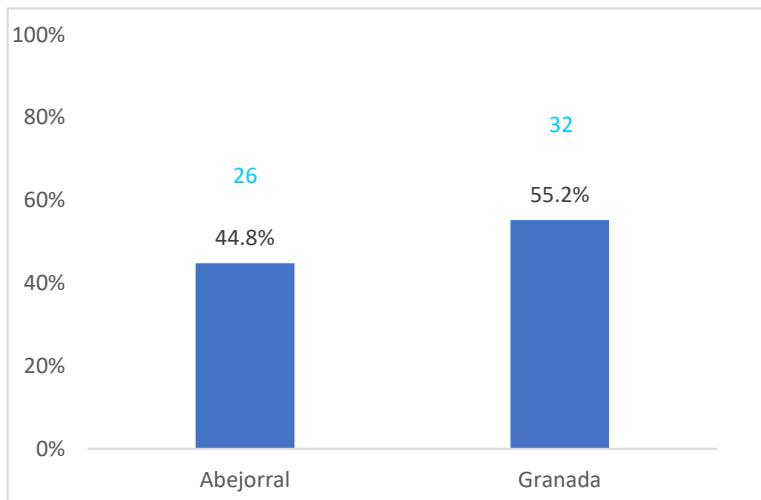
Distribución de docentes por sexo



Fuente: elaboración propia.

Figura 4

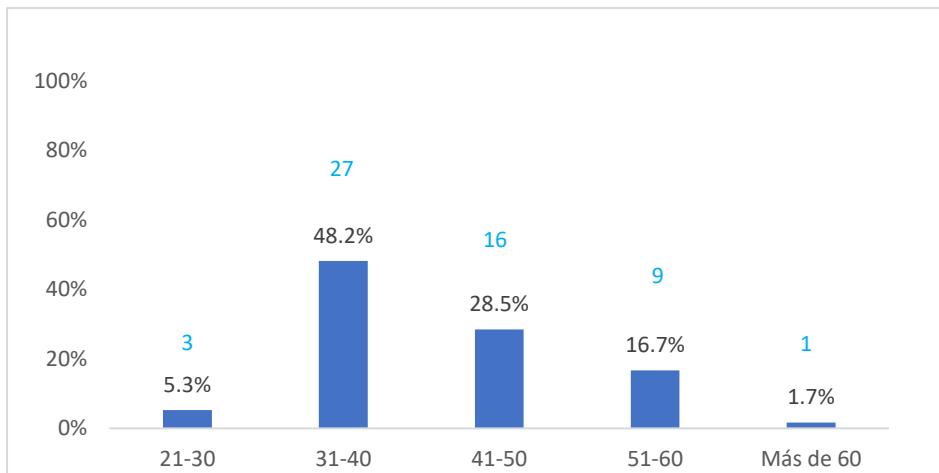
Distribución por municipio de procedencia



Fuente: elaboración propia.

Figura 5

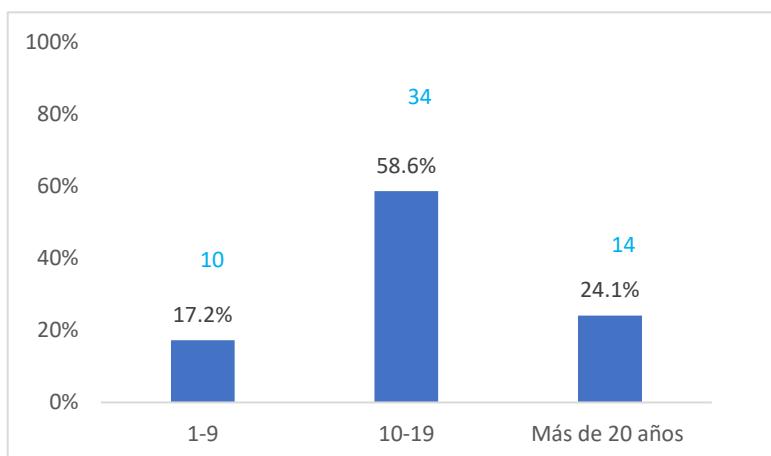
Distribución por rango etario



Fuente: elaboración propia.

Figura 6

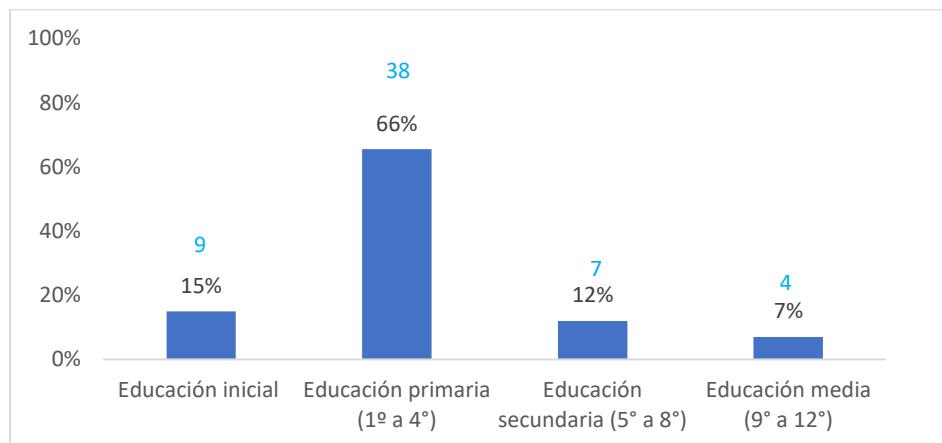
Años de servicio en escuelas rurales



Fuente: elaboración propia.

Figura 7

Distribución por nivel educativo atendido



Fuente: elaboración propia.

4.1.3.2 Fase cualitativa

4.1.3.2.1 Instrumento: Entrevista semiestructurada

De acuerdo con Ruiz-Olabuenaga (1999), la entrevista es una técnica para obtener información a través de una conversación profesional con una o varias personas e implica un proceso de comunicación que requiere una planificación previa de las preguntas que guiarán la interacción, pues el modo en que éstas se formulen y organicen será el marco en el que se desarrollará el diálogo.

La entrevista semiestructurada precisa del control y dirección del investigador, esto no significa que se trate de una actividad rígida, por el contrario, demanda soltura en la manera de llevar la conversación-entrevista, dado que en ocasiones puede ser necesario retroceder o retomar alguna idea anterior. Este tipo de entrevistas se caracteriza por ser flexible, pues a partir de las respuestas dadas a una serie de preguntas abiertas diseñadas previamente, pueden surgir nuevos cuestionamientos que permitan profundizar en la información obtenida y con ello lograr una mayor comprensión del objeto de estudio.

En el uso de esta técnica, la actitud del investigador-entrevistador es fundamental, ya que implica generar un ambiente de confianza y empatía en el que los participantes se sientan libres de expresar sus ideas y verdaderamente escuchados, por lo que es crucial estar muy atento al propio lenguaje verbal y no verbal. En coherencia con esto, es fundamental que desde un inicio el entrevistador se presente, exponga con claridad el objetivo de investigación, el propósito de la entrevista y la dinámica bajo la que se llevará a cabo (fecha, escenario y duración), además de garantizar la confidencialidad de la información recabada (Ruiz- Olabuenaga, 1999).

4.1.3.2.1.1 Guion de la entrevista

La construcción del guion de entrevista en su versión final requirió de varias modificaciones. Inicialmente, diseñé una versión preliminar que buscaba dar respuesta a las preguntas centrales de la presente investigación, para ello me apoyé en la revisión de la literatura y en la información compartida en algunos encuentros virtuales e informales que sostuve con tres docentes rurales de Colombia durante el mes de junio del 2021 (todos participaron en un diplomado a distancia sobre formación docente y al menos dos de ellos habían respondido la encuesta). En este proceso, la retroalimentación de colegas y mi asesor de tesis fue de gran ayuda.

Con base en la reflexión de los comentarios recibidos, diseñé una segunda versión del guion mucho más sintética y general, pues tenía la idea de que era suficiente con plantear algunas preguntas concretas a partir de las que se mencionaran los temas centrales, para después ir profundizando en las respuestas de las participantes. Esta fue la versión que utilicé en las dos primeras entrevistas presenciales que realicé en noviembre de 2021, en el municipio de Abejorral. Tales encuentros fueron un tanto abruptos, puesto que establecí contacto con las profesoras pocos días antes de mi llegada, ya que no tenía planeado entrevistarlas, pero decidí aprovechar la oportunidad pues estaba de viaje en Colombia. Esta experiencia me hizo darme cuenta de que era necesario formular preguntas más específicas, además de enunciar claramente qué puntos esperaba se abordaran en cada interrogante.

Si bien mi primer acercamiento al trabajo de campo fue un insumo esencial para elaborar la versión final del guion de entrevista, también me ayudó mucho el curso virtual “*Qualitative Research: Conversational Interviewing*” del *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), que tomé en marzo de 2022, dado que me brindó orientación detallada sobre cómo construir este instrumento, desde las partes que era necesario considerar para que tuviera una estructura coherente, hasta las características que debían cumplir las preguntas que lo integraban (ver Anexo 2). Fue una experiencia académica muy provechosa, pues incluso me proporcionó herramientas metodológicas para el desarrollo de mis habilidades como entrevistadora, lo que se tradujo en una mayor confianza.

Los temas que integraron el guion final de entrevista son:

- Práctica didáctico-pedagógica (reorganización curricular, metodologías, trabajo colegiado, acompañamiento de los estudiantes).
- Retos a los que se enfrentaron para llevar a cabo sus labores docentes (pedagógicos, tecnológicos, emocionales).

- Conocimientos y experiencias previas (referentes al contexto y a los estudiantes, formación académica, conocimiento del contexto y de los estudiantes).
- Apoyo recibido por parte de la comunidad educativa y otras instancias (familia, rector, gobierno, organismos educativos gubernamentales y no gubernamentales).
- Percepción sobre sus principales aprendizajes a causa de la pandemia.

4.1.3.2.2 Búsqueda de participantes y descripción de la muestra

Aunque el plan inicial era que la muestra de esta fase se integraría por maestras que representaran casos diversos, por cuestiones de accesibilidad las participantes son las profesoras que respondieron afirmativamente a la invitación que envié por mensaje de *WhatsApp* en noviembre del 2022, ya estando en Colombia. En este mensaje, me presentaba, describía el objetivo central de la investigación y les preguntaba sobre la posibilidad de tener un primer encuentro, presencial o virtual, en donde me compartieran su experiencia docente durante la pandemia.

De las 58 personas que contestaron la encuesta, solamente 35 proporcionaron un número de celular al que se podía enviar esta información, de las que únicamente ocho respondieron a la propuesta: una mencionó que no le era posible participar por su carga de trabajo y siete sí accedieron. No obstante, se dejó fuera a una docente porque durante la pandemia casi no tuvo contacto con sus estudiantes, por lo que se consideró poco pertinente para los fines de la investigación. Asimismo, se agregó a la muestra a una profesora de Abejorral que conocí en los encuentros virtuales informales realizados en junio 2021, pues aun cuando no contestó la encuesta es un caso que aporta información valiosa.

Además de los mensajes por *WhatsApp*, paralelamente contacté al Secretario de Educación de Abejorral con el objetivo de tener acceso a un mayor número de maestras. Si bien en un principio respondió a mis mensajes y se mostró interesado, después ya no obtuve contestación alguna. Ahora puedo decir que este hecho me favoreció, pues posteriormente me di cuenta de que la relación entre el profesorado y esta persona no era del todo cordial, por lo que es probable que, de haber hecho contacto con las docentes por esa vía, no habrían colaborado en el estudio.

Así, el número total de participantes en la fase cualitativa fue de siete docentes, cinco de Abejorral (cuatro mujeres y un hombre) y dos de Granada (dos mujeres). En la Tabla 1 se especifican algunas de sus características:

Tabla 1*Características de los participantes*

Participante ²²	Sexo	Edad	Nivel impartido	Modalidad	Municipio
Estela	F	36	Primaria	Multigrado	Abejorral
Andrea	F	34	Primaria	Multigrado	Abejorral
Sofía	F	33	Primaria	Multigrado	Abejorral
Martín	M	35	Post primaria	Multigrado	Abejorral
Elena	F	38	Primaria	Multigrado	Abejorral
Matilde	F	44	Post primaria	Multigrado	Granada
Rebeca	F	40	Primaria	Multigrado	Granada

Fuente: elaboración propia.

Aunque esta cifra estuvo condicionada por la accesibilidad y disponibilidad de las maestras, resulta congruente con el énfasis cualitativo de esta investigación, que privilegia la profundidad interpretativa. Sin tratarse de una etnografía ni de un estudio de caso en sentido estricto, el componente cualitativo retoma de dichas tradiciones el principio de particularización que plantea Stake (2005) respecto a que la comprensión detallada de experiencias situadas permite capturar complejidades y matices difícilmente accesibles mediante estudios con muestras más grandes.

En este sentido, Anderson-Levitt y Bueno (2017), al comparar etnografías sobre saberes docentes en distintos países de América, muestran cómo el análisis de casos locales específicos posibilita identificar tanto patrones recurrentes como divergencias significativas que, en conjunto, revelan aspectos de procesos educativos más amplios. De manera similar, el trabajar con siete profesoras permitió analizar en profundidad los saberes que movilizaron y los retos que enfrentaron para acompañar a sus estudiantes durante el confinamiento y hacer viable la ERE, aportando a la comprensión de la labor docente rural en contextos de crisis.

4.1.3.2.3 Realización de las entrevistas

Una vez confirmada la disponibilidad de las maestras para llevar a cabo las entrevistas, se acordó la fecha, el horario y el formato del encuentro (virtual o presencial). Dialogué presencialmente con

²² Los nombres de las maestras son ficticios para respetar el compromiso de confidencialidad establecido con ellas desde el inicio del estudio.

cuatro docentes y virtualmente con tres. La mayoría de los encuentros duraron alrededor de 60 minutos, y tuvieron lugar entre los meses de noviembre 2021 y mayo del 2022, entre las 18:00 y las 22:00 horas. En todos los casos, previa autorización de las profesoras, las entrevistas se grabaron en audio con celular.

En relación con las entrevistas presenciales, las dos primeras se efectuaron en noviembre de 2021, como ya mencioné, y las tres restantes en abril del 2022; una de éstas correspondió a un segundo encuentro con una educadora que entrevisté en mi primera visita a Abejorral, y dos a un par de docentes con quienes, en esa misma ocasión, sólo tomé un café debido al tiempo que tenían disponible, no obstante, consideré que debía aprovechar la oportunidad y establecer un contacto más cercano. En total, se concretaron cinco entrevistas presenciales con cuatro maestras, y tuvieron lugar en dos cafés cercanos a la plaza principal de Abejorral (ver Figura 8).

Figura 8

Plaza central de Abejorral



Fuente. Plaza central Abejorral [Imagen] Wikipedia 2021

https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Abejorral_parque.jpg

Las tres entrevistas virtuales se realizaron por *Google Meet*, pues era el servicio de videoconferencia más asequible por ser gratuito y fácil de usar. La primera ocurrió a mediados de abril con una profesora de Abejorral con quien no logré coincidir en persona: Elena. Después, en mayo, tuve dos encuentros con un par de docentes de Granada, quienes mostraron una gran disposición para compartir sus experiencias: Matilde y Rebeca. Cabe destacar que, con todo y la distancia física y que era la primera vez que nos veíamos, se logró crear un entorno de confianza que facilitó la comunicación entre ambas partes (ver Tabla 2).

Tabla 2*Relación de entrevistas*

# Entrevista	Docente	Formato	Fecha
1	Estela	Presencial	Noviembre 2021
2	Andrea	Presencial	Noviembre 2021
3	Sofía	Presencial	Abril 2022
4	Martín	Presencial	Abril 2022
5	Estela	Presencial	Abril 2022
6	Elena	Virtual	Abril 2022
7	Matilde	Virtual	Mayo 2022
8	Rebeca	Virtual	Mayo 2022

Fuente: elaboración propia.

4.1.4 Consideraciones éticas

La investigación educativa debe basarse en ciertos principios éticos en lo que concierne a los objetivos del estudio, las aportaciones que pueden surgir de él, y las técnicas y procesos a implementar. Este marco ético permite aproximarnos de forma profesional y adecuada al problema de nuestro interés y así favorecer “la comprensión, la profundización o transformación de aspectos en el campo educativo” (Pereira, 2011, p.16).

Un estudio es ético cuando tiene un valor social, científico o clínico, y con ello contribuye a mejorar las condiciones de vida o bienestar de las personas, o bien a impulsar o plantear soluciones a problemáticas específicas. Como subraya González (2002), es imprescindible tomar en cuenta esta consideración para asegurar que los recursos humanos y materiales sean empleados de forma responsable y sin fines de explotación.

De acuerdo con estos principios, se explicó a todas las docentes el objetivo de la investigación y lo que se esperaba de su colaboración, tanto en los mensajes de *WhatsApp* como al inicio de cada entrevista. Igualmente, se señaló la confidencialidad de la información compartida, el uso exclusivamente académico de los datos y el anonimato de su identidad. Además, se enfatizó su libertad para interrumpir su participación en cualquier momento y la apertura para resolver cualquier duda o inquietud. Todo esto para asegurar que participaban porque era “compatible con sus valores, intereses y preferencias; y que lo hacen por propia voluntad con el conocimiento suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos” (González, 2002, p. 101).

En todas las entrevistas se procuró crear un ambiente de confianza y respeto mutuo en el que las profesoras pudieran manifestar sus puntos de vista con libertad, no sólo en los encuentros sino también en los momentos que compartí con ellas en las escuelas y los trayectos hacia las mismas. De este modo, siempre busqué favorecer el diálogo horizontal, tener una actitud de apertura, cuidar mi lenguaje verbal y no verbal, estar atenta al entorno y a lo que las participantes decían con sus expresiones para saber si era necesario reformular alguna pregunta o incluso si se encontraban cómodas con mis cuestionamientos.

4.2 Análisis y procesamiento de la información

4.2.1 Primer momento. Análisis de datos cuantitativos

Para empezar, hice una revisión minuciosa de la base de datos recabados a partir de la encuesta y eliminé aquellos casos cuyas respuestas estaban incompletas; el número final de encuestas validadas fue 58 de 63. Toda la información se registró en *Excel* para obtener tendencias y promedios de los diferentes ítems, no obstante, en los resultados únicamente presento el análisis de las preguntas directamente relacionadas con los objetivos de este trabajo.²³

En este momento el análisis de los datos cuantitativos se concentró en las condiciones materiales en pandemia y se organizó en los siguientes rubros:

1. Docentes. Formación, recursos tecnológicos y pedagógicos, estrategias de contacto y enseñanza, vínculo con la comunidad, apoyos recibidos y problemáticas socioemocionales.
2. Escuelas. Tipos de centros y matrícula, infraestructura tecnológica y conectividad, y problemáticas identificadas.
3. Estudiantes y sus familias. Conocimiento del contexto, dificultades del alumnado y la participación de las familias.

Si bien uno de los objetivos centrales de esta fase era conformar una muestra con diversos perfiles docentes que participaran en las entrevistas a realizarse posteriormente, como ya se dijo, la baja respuesta de las maestras ante la invitación para compartir su experiencia en pandemia llevó que el grupo final de participantes de la segunda fase se integrara por las siete profesoras que estuvieron dispuestas a colaborar.

²³ Las preguntas que se dejaron fuera de este documento son las que tienen que ver con la distancia del lugar de residencia del docente al centro escolar, las expectativas de formación docente después de la pandemia, el papel del maestro en postpandemia, y las ventajas y desventajas de la educación multigrado.

Así, este primer análisis de los datos cuantitativos permitió identificar las condiciones materiales que caracterizaron a la educación rural en los municipios de Abejorral y Granada durante la pandemia. Tal información se presenta mediante tablas y gráficas para facilitar su comprensión, además de realizar un ejercicio comparativo entre los hallazgos obtenidos y estudios previos sobre la temática.

4.2.2 Segundo momento. Análisis cualitativo

Comencé por transcribir todas las entrevistas, y durante el proceso fui detectando algunas similitudes en las respuestas de las maestras. Después, llevé a cabo varias lecturas de estos textos para familiarizarme con la información, al mismo tiempo que iba asignando códigos —frases breves— que hacían referencia a la temática central de cada párrafo. Esto lo hice con cada entrevista de manera secuencial, comparaba los códigos temáticos previos con los nuevos, los iba ajustando, y también identificando patrones. Igualmente, fui registrando aquellos elementos que me resultaban interesantes o me generaban interrogantes.

Cuando concluí la codificación de todas las entrevistas, elaboré varios esquemas en los que concentré los códigos temáticos y una vez más los modifiqué: fusioné aquellos que abordaban tópicos similares o equivalentes, mejoré su nomenclatura, los agrupé en categorías más amplias, y descarté los que no tenían relación directa con mis preguntas de investigación.

Estos esquemas me fueron de utilidad para elaborar una base de datos en *Excel* en la que sistematicé la información de las entrevistas. Ubiqué en la primera columna los códigos temáticos y en las subsecuentes, coloqué los fragmentos que consideré más significativos de las transcripciones. En este proceso ajusté nuevamente los códigos temáticos, pues me di cuenta de que algunos eran repetitivos. Las categorías finales fueron las siguientes:

- Infraestructura tecnológica
- Recursos económicos
- Apoyo institucional
- Apoyo directivo
- Estrategias para la entrega de materiales
- Papel de las familias
- Analfabetismo de las familias
- Estrategias de seguimiento y comunicación
- Estrategias de enseñanza
- Problemáticas de la educación rural
- Valoración de la profesión docente

- Trabajo colectivo docente
- Afectaciones emocionales en el profesorado
- Sobrecarga de trabajo docente
- Estrategias para evitar la deserción
- Reconocimiento de los saberes de la comunidad
- La labor docente más allá de lo académico
- Vinculación docente-comunidad

Después agrupé estas categorías en dos grandes apartados:

1) Condiciones materiales	2) Saberes docentes
<ul style="list-style-type: none"> ● Caracterización del profesorado y las escuelas rurales. ● Desafíos de la educación rural en pandemia. ● Problemáticas del profesorado. ● Problemáticas del alumnado desde la mirada docente. ● Recursos educativos, tecnológicos y económicos. ● Formación y acompañamiento para el profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Saberes docentes desplegados en las guías de aprendizaje. ● Saberes docentes inmersos en las estrategias de comunicación y acompañamiento a sus estudiantes.

Para cada uno de los puntos elegí uno o dos extractos previamente identificados y catalogados en la base de datos, hice un breve análisis de éstos y los contrasté con estudios incluidos en mi revisión de la literatura. El trabajo realizado en esta fase cualitativa permitió ahondar en las condiciones materiales de la educación rural en Abejorral y Granada desde la perspectiva de las siete maestras entrevistadas, información que complementaba el análisis cuantitativo. No obstante, el análisis de los saberes docentes era más bien somero.

Hasta este momento los resultados de ambas etapas se presentaban de manera independiente, evidenciando una desconexión entre la información cuantitativa y cualitativa. Además, el análisis se enfocaba predominantemente en las condiciones materiales, dejando en segundo plano los saberes docentes que las maestras desplegaron y desarrollaron durante la pandemia, pese a que su exploración es parte fundamental de mi investigación.

Tales limitaciones, señaladas por mi comité revisor, me llevaron a elaborar un ejercicio de reflexión sobre dos aspectos fundamentales: cómo integrar los hallazgos de ambas fases y cómo reorientar el análisis de las entrevistas hacia los saberes docentes. En este proceso de reestructuración, las observaciones y recomendaciones de mis revisoras y mi director de tesis fueron esenciales.

4.2.3 Tercer momento. Reestructuración del análisis cualitativo

Para el nuevo análisis de las entrevistas, y con el propósito de enfocar la mirada en los saberes docentes, volví a revisar mis referentes teóricos y literatura sobre el tema. En esta tarea la relectura de los libros “Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños” (Mercado, 2002) y “Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado” (Arteaga, 2011), fue fundamental, pues ambas investigaciones -aunque de corte etnográfico- se interesan en indagar en los conocimientos que despliega el profesorado en su quehacer cotidiano, objetivo compartido por mi estudio, aunque con una población y contextos diferentes.

Casi al mismo tiempo, llevé a cabo un proceso similar al del análisis previo, sólo que esta vez me concentré mayormente en los saberes docentes: realicé la lectura de las transcripciones, fui identificando y registrando códigos temáticos descriptivos del contenido de los párrafos, construí una base de datos en *Excel* y coloqué para cada categoría los extractos de las entrevistas que consideré más representativos. En ese momento las categorías establecidas fueron:

- Saberes docentes inmersos en las propuestas didáctico-pedagógicas:
 - Adaptar y organizar contenidos curriculares
 - Diseñar guías de aprendizaje por proyecto
 - Diseñar guías de aprendizaje interdisciplinares
 - Diseñar actividades lúdicas con diferente grado de complejidad
 - Involucrar a las madres y los padres
 - Incorporar los conocimientos de las familias
 - Incorporar las TIC en las actividades
- Saberes inmersos en las estrategias de comunicación y acompañamiento:
 - Uso de las TIC para la comunicación
 - Uso de las TIC para la enseñanza
 - Saber atender la parte afectiva
- Saber organizar el trabajo docente

Durante la escritura del análisis advertí que era necesario modificar la organización de las categorías para que estas fueran más claras. Finalmente, estructuré el documento en dos apartados principales: 1) Saberes docentes desplegados en las guías de aprendizaje, y 2) Saberes docentes inmersos en las estrategias de comunicación y acompañamiento a sus estudiantes.

Además de realizar un análisis más detallado de los saberes docentes del profesorado, y comparar los hallazgos con investigaciones previas que dieran cuenta de similitudes y divergencias, incorporé información contenida en las guías de aprendizaje facilitadas por las participantes con el propósito de enriquecer el análisis. Para esto último, llevé a cabo varias lecturas de las guías que me permitieron identificar componentes en los que se evidenciaban saberes docentes, por ejemplo: las instrucciones, las actividades didácticas y los recursos pedagógicos.

4.2.4 Cuarto momento. Integración de la información de ambas fases

Si bien ya contaba con un análisis más robusto de los saberes docentes, era necesario integrar los resultados cuantitativos y cualitativos, lo que requería una reorganización de la información obtenida. Primero realicé una relectura minuciosa de ambos análisis (cuantitativo y cualitativo), y después, a partir de esta revisión, reestructuré la información concerniente a las condiciones materiales de trabajo y los saberes docentes, articulando los hallazgos provenientes de las encuestas y las entrevistas, lo que permitió evidenciar tanto las coincidencias como las diferencias entre ambos tipos de datos. Este ejercicio fue crucial para elaborar un análisis cohesionado que respondiera de manera efectiva a las preguntas centrales de la investigación.

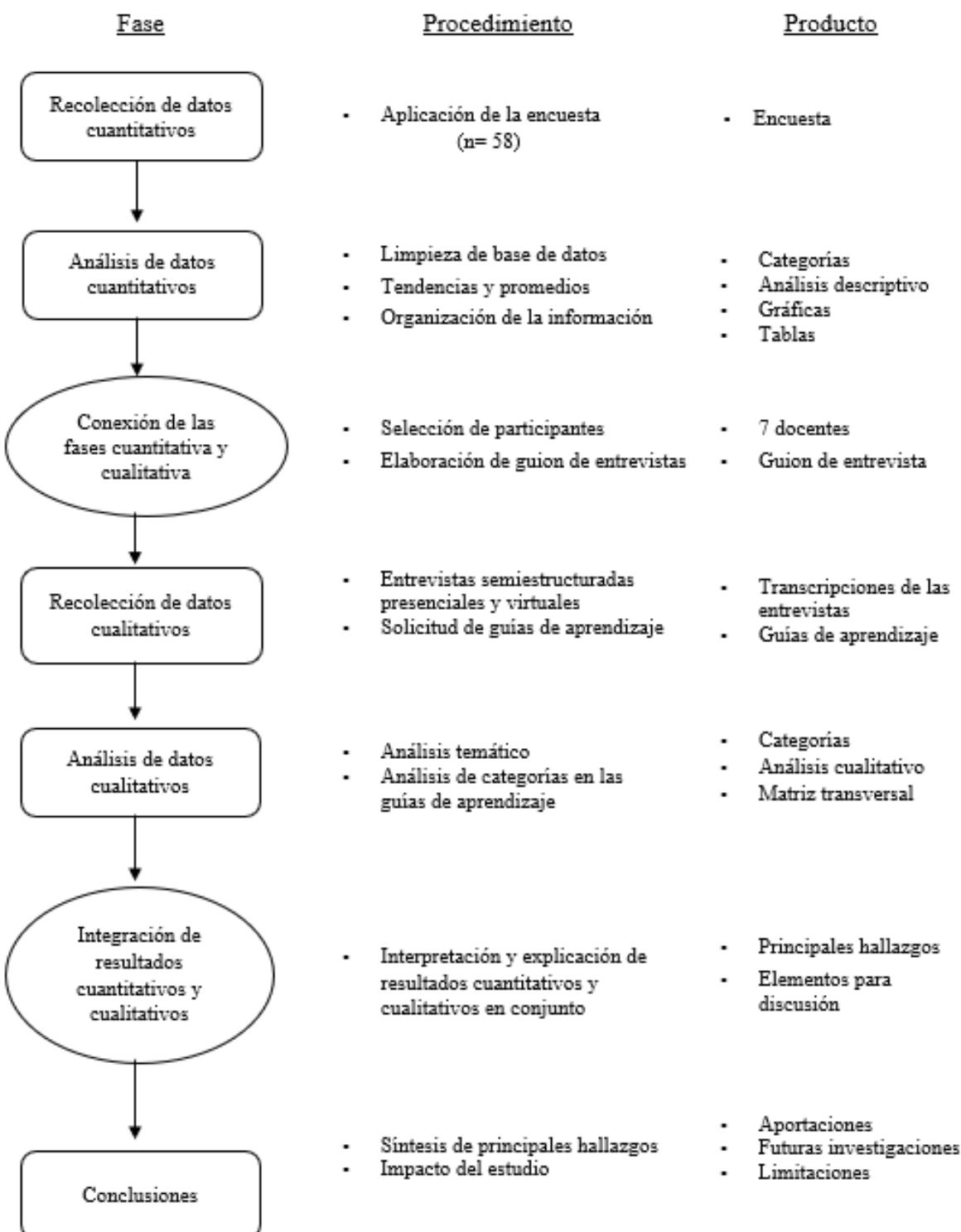
La presentación de los resultados se estructuró en dos secciones principales: 1) Condiciones materiales para la Enseñanza Remota de Emergencia en contextos rurales de Abejorral y Granada, y 2) Saberes docentes de maestras rurales desplegados durante la Enseñanza Remota de Emergencia.

Como se ha hecho notorio, el análisis de la información se caracterizó por "múltiples procesos de ida y vuelta entre el referente empírico y el trabajo teórico" (Arteaga, 2011, p.29). Esta dinámica refleja la naturaleza iterativa de la investigación educativa, que trasciende los modelos metodológicos ideales con sus etapas lineales y secuenciales, y se distingue por requerir constantes reelaboraciones y refinamientos para alcanzar una mayor profundidad y precisión en la interpretación de los datos.

En el siguiente esquema se presenta una visión global del proceso metodológico desarrollado en ambas fases del estudio hasta llegar a las conclusiones, pasando por la integración de los resultados obtenidos a través de la encuesta y las entrevistas; sobre esto último se hablará a profundidad en la próxima sección.

Figura 9

Proceso de recolección y análisis de datos. Diseño secuencial explicativo



Fuente: elaboración propia.

V. Resultados: Voces y experiencias desde la ruralidad

En este capítulo presento los principales hallazgos de la investigación, fruto del análisis conjunto de la información recopilada en ambas fases, estableciendo un diálogo con estudios previos sobre las problemáticas abordadas. Se estructura en dos apartados: en el primero, analizo las condiciones materiales que caracterizaron los contextos educativos rurales de Abejorral y Granada durante la pandemia; en el segundo, exploró los saberes docentes que siete maestras de estos municipios desplegaron para responder a las exigencias de la Enseñanza Remota de Emergencia.

5.1 Condiciones materiales para la ERE en contextos rurales de Abejorral y Granada

El análisis de las condiciones materiales durante la Enseñanza Remota de Emergencia en el ASPO resulta fundamental para comprender su impacto en la labor del profesorado rural, pues si bien el trabajo docente es esencial para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, es necesario reconocer que existen diversos factores, más allá de los recursos físicos, que están fuera del control del magisterio y que representaron desafíos para mantener la continuidad educativa fuera de las aulas.

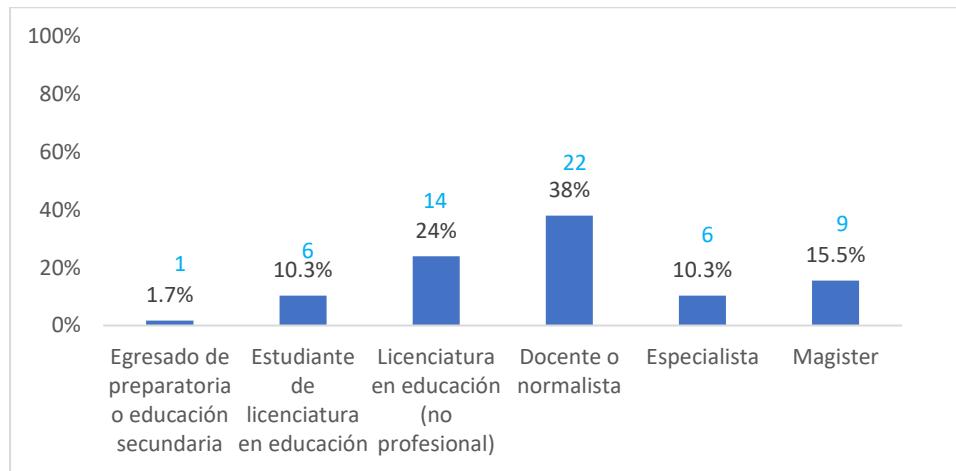
5.1.1 Caracterización del profesorado y las escuelas rurales

5.1.1.1 Formación docente

Del total de las 58 educadoras encuestadas, 72% contaba con formación como licenciadas en educación o eran egresadas de escuelas normales superiores. El 28% restante había alcanzado niveles de posgrado. Esta composición académica del cuerpo docente refleja un alto nivel de profesionalización, donde la mayoría cuenta con formación pedagógica de base (ver Figura 10).

Figura 10

Formación académica



Fuente: elaboración propia.

Es posible que el menor porcentaje de especialización de las docentes sea consecuencia de los costos, la distancia de las instituciones educativas y la conectividad. De acuerdo con Bautista y González (2019), en Colombia la mayoría de las maestras que decide realizar estudios de posgrado debe autofinanciarlo, ya que, las becas o apoyos económicos que el gobierno y las propias instituciones educativas ofrecen son muy escasos. Asimismo, la distancia geográfica que implica el traslado a las universidades es otro factor que dificulta la continuidad de la formación docente, por lo que es común que cursen la maestría o el doctorado en modalidad virtual, en los casos que la conectividad lo permite. Al respecto, la maestra Rebeca comentó:

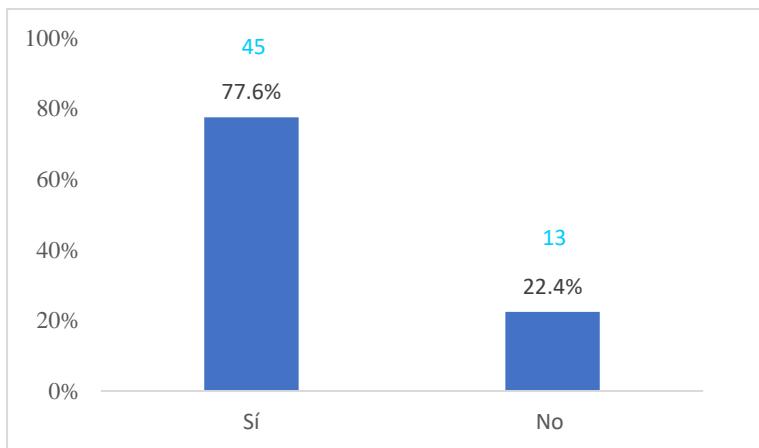
Es el Estado el que debe también brindar esa oportunidad de que los profes se capaciten, porque es muy particular que vos seas profesor y por ser profesor no tengas ningún beneficio académicamente, y debería de ser de otra forma, que si eres docente entonces tengas cierto descuento para profesionalizarte en un idioma o para hacer la maestría, porque ya aquí las especializaciones no son ni rentables ni son una buena inversión académicamente, ya mejor la persona busca hacer una maestría, ya la especialización, ya no, ya caducó.

La docente plantea la urgencia de que el gobierno establezca apoyos económicos para que el profesorado pueda cursar estudios de posgrado y formación en idiomas; lo que además de darle mayores herramientas académicas le brinde una mejor remuneración, que sea “rentable”. Si bien estas problemáticas existían antes de la pandemia, continúan impactando directamente en la calidad de la labor docente, en las oportunidades de profesionalización y en las condiciones económicas del magisterio.

En lo que corresponde a la formación específica en educación rural y multigrado, los datos revelan que más del 70% de las maestras respondió tener preparación en ambas modalidades educativas (ver Figuras 11 y 12).

Figura 11

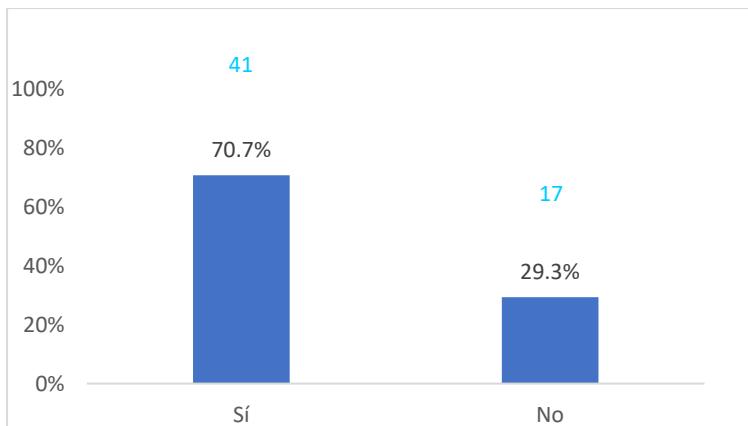
Formación en educación rural



Fuente: elaboración propia.

Figura 12

Formación en educación multigrado



Fuente: elaboración propia.

Si bien la alta proporción de maestras con formación específica en educación rural y multigrado resulta significativa para abordar los retos particulares que se presentan en tales contextos, las profesoras Estela y Elena subrayaron:

(...) sí o sí la Normal por obligación te enseña, te da un abrebotas, te da una entrada a lo que son los modelos flexibles, obviamente cuando una va a la práctica una está con un maestro de apoyo, de acompañamiento, pero ya cuando usted llega allá, y ya se mete al cuento usted solo... ya empieza usted a mirar cómo se va a defender (Estela)

Es que sí nos dan las herramientas, las básicas, por ejemplo, cuando vamos a llegar a Escuela Nueva, entonces todo lo que se tiene que tener en Escuela Nueva, cómo se maneja Escuela Nueva, currículo de Escuela Nueva, libro de Escuela Nueva, todo de Escuela Nueva, nos meten Escuela Nueva por todos lados. Claro, nosotros llegamos y Escuela Nueva sí, son grupitos formados en tales, son orientados con guías... nos sabemos todo de memoria... párase allá cuando se le vengan todos los peros, las dificultades, cómo las va a solucionar usted en el momento... no nos enseñaron eso... a nosotros nos dan las herramientas de todo, pero... el verdadero papel es párese en un aula de clase y aprenda con sus estudiantes (Elena).

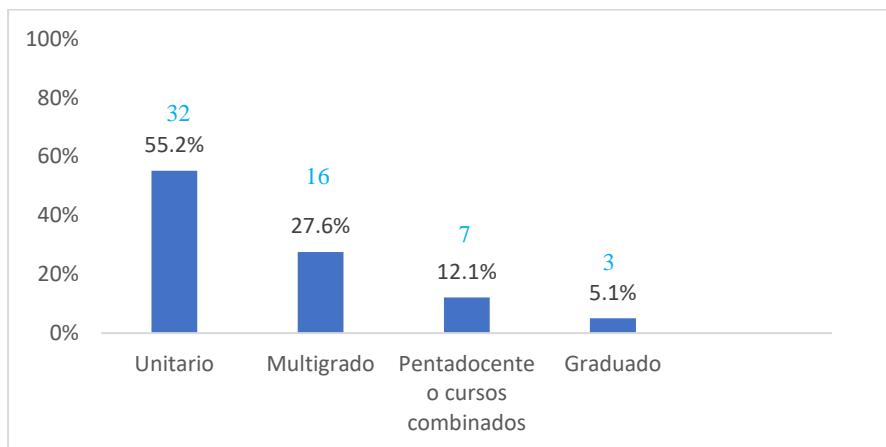
En ambos casos se observa que las educadoras cuentan con formación en el modelo educativo rural predominante en Colombia: Escuela Nueva. No obstante, destacan que la mayor experiencia y comprensión de lo que es ser docente rural se deriva del trabajo frente al grupo, al dar clases y resolver determinadas problemáticas *in situ*. Sobre esto, Mercado (2000, p.14) afirma que es en el aula en donde el profesorado se apropiá de los conocimientos necesarios para la enseñanza “en interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres y con toda noticia o información que les llega desde la escuela y fuera de ella relacionada con la enseñanza”.

5.1.1.2 Tipos de centros educativos y matrícula

Las educadoras trabajaban en diferentes tipos de colegio. El más común fue el de carácter unitario (55.2%), es decir, que sólo una maestra estaba a cargo de todos los estudiantes sin importar su grado. En contraste, lo menos frecuente fueron profesoras que atendían únicamente a alumnos de un mismo grado académico (5.1%) (ver Figura 13).

Figura 13

Tipo de centro educativo

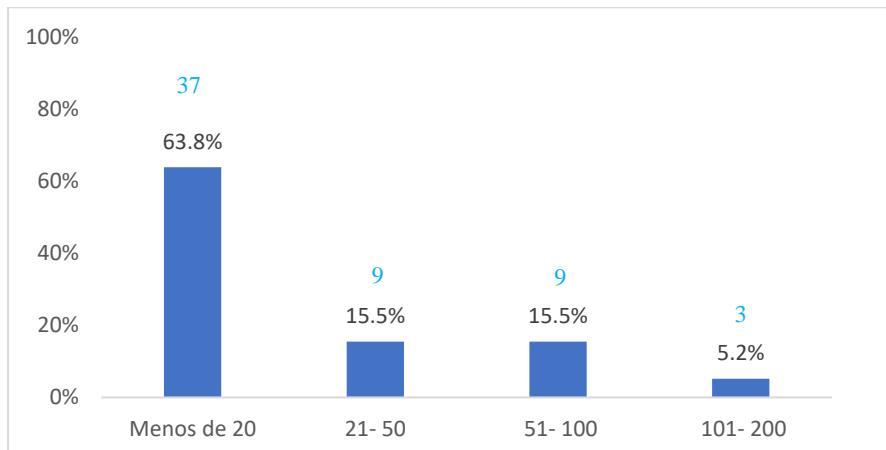


Fuente: elaboración propia.

Referente a la matrícula, 63.8% de los colegios tenía menos de 20 estudiantes, mientras que únicamente 5.2% contaba con más de 100 (ver Figura 14).

Figura 14

Matricula por establecimiento



Fuente: elaboración propia.

En las entrevistas realizadas a las docentes se evidenció que el número de estudiantes representó una condicionante importante para su labor. Por ejemplo, en el caso de la profesora Rebeca su clase se conformaba por menos de 10 alumnos, por lo que al ser pocos, era más factible diseñar proyectos personalizados:

Yo les consultaba a los chicos de qué querían que fuera el próximo proyecto, de qué les gustaría, entonces había unos... del mismo grado me decían: ay mira, yo quiero saber más acerca de las serpientes, yo quiero hacer experimentos. Entonces, aun estando en el mismo grado sí les daba proyectos diferentes, esa era la ventaja de que eran pocos estudiantes, ¿cierto?, esa es una de las ventajas de Escuela Nueva, que puedes trabajar más desde el estilo de aprendizaje de cada uno y que ya los conoces, que éste quiere ser deportista, le encantaría un proyecto de deportes, ... como que algo de su motivación, esa sí es una ventaja, que uno termina conociéndolos bien

Otra idea relacionada con lo planteado por Rebeca es que, de acuerdo con Boix y Bustos (2014), una de las posibilidades educativas derivadas de trabajar grupos pequeños en escuelas rurales es la atención individualizada, lo que implica una ventaja para la enseñanza de grupos multigrado. Sin embargo, en el caso de Colombia y otros países, existen escuelas en donde las clases están conformadas por muchos alumnos y una sola maestra es la responsable. Tal es el caso de Andrea, quien se hacía cargo de 34 alumnos:

Yo para mí, sentía que no iba a ser capaz, que iba a tirar la toalla, porque eran muchos niños, porque eran dos grupos, y entonces... llamaba el uno, que la guía de sociales, el otro, que la guía ta, ta, ta. Se entregaban guías para 15 días, o sea, cada dos semanas, entonces al principio a los niños les dio muy duro también, entregaban esas guías incompletas, porque ellos decían que ellos no le entendían, entonces ya empecé a citarlos cada 15 días que las mamás iban por las guías, se citaban a los niños que se sentían con mayor debilidad..., se entregaban guías de siete a una y de una a cinco atendía a niños con dificultades ¡Imagínese qué jornada tan extensa para uno!

A pesar de enfrentar desafíos como la diversidad de grados académicos, el elevado número de estudiantes y las limitaciones de tiempo, la maestra Elena desarrolló estrategias efectivas para brindar atención personalizada a todo su alumnado, lo que da cuenta de su creatividad y capacidad de adaptación. Como destaca Mercado (2002, p. 151), trabajar con grupos numerosos, una condición común en primaria, “no implica la imposibilidad del maestro para atenderlos a todos en términos individuales”²⁴.

Por otro lado, si bien la totalidad de profesoras entrevistadas trabajaban en escuelas multigrado, éstas tenían diferentes niveles de responsabilidad, pues mientras algunas se ocupaban únicamente de estudiantes de dos grados, otras estaban al frente de cinco o seis. En este sentido, Arteaga (2011) indica que atender a una mayor diversidad de niveles educativos incrementa considerablemente las demandas curriculares del trabajo docente. Esto implica no sólo gestionar diferentes planes de estudio, sino también adaptarse a los distintos ritmos de aprendizaje, niveles de desarrollo cognitivo y variados intereses de los alumnos, lo que añade una capa adicional de complejidad a su trabajo.

²⁴ De ello se habla con mayor profundidad en el apartado correspondiente a los saberes docentes.

5.1.2 Desafíos de la educación rural en el contexto de pandemia

5.1.2.1 Problemáticas generales

Las principales problemáticas que reportaron las profesoras fueron la falta de conectividad (97%), la carencia de dispositivos tecnológicos (62%), la ausencia de materiales adecuados para el medio rural (50%) y el analfabetismo de las madres y los padres (36%) (ver Tabla 3).

Tabla 3

Desafíos de la educación rural en pandemia

Desafíos	Porcentaje	Número de docentes
Falta de conectividad a internet	97%	56
Falta de dispositivos tecnológicos	62%	36
Falta de recursos educativos adecuados para educación rural	48%	28
Adultos al cuidado de los estudiantes, padres y madres analfabetos	36%	21
Falta de capacitación en docencia virtual	12%	7
Falta de capacitación docente en temas socioemocionales	5%	3
Falta de capacitación en didáctica multigrado	5%	3
Padres, madres o tutores que sólo entienden su lengua originaria	2%	1

Nota. Las docentes podían marcar más de una opción, por lo tanto, el 100% le corresponde a cada categoría de respuestas y no al total de categorías. Fuente: elaboración propia.

A propósito de la inexistencia o mala calidad del internet, y la falta de dispositivos tecnológicos como computadoras o *smartphones*, estudios anteriores subrayaron estas situaciones como dificultades que complejizaron la educación a distancia en contextos rurales de diversos países (Akdas y Kalman, 2021; Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Annessi y Acosta, 2021; Feizi y Bakhtiarvand, 2020; Figueroa *et al.*, 2020; Marín y Pinto, 2021; Mejía-Elvir, 2021; Mukuna y Aloka, 2020; Padilla, Armellini y Traxler, 2021; Silva, Cunha y Santos, 2021; Silva, Oliveira y Montanari, 2020; Rahbari, 2021; Surahman, Kurniawan y Nendra, 2021;). Tal situación se evidencia en lo declarado por algunos docentes:

No hay conectividad allá, y si hay conectividad desde los celulares es una recarga que hace la persona, entonces eso no va a alcanzar para hacer un proceso [virtual], eso genera costos, y aparte de eso la señal en la zona rural no tiene la suficiente cobertura o potencia para atender un proceso como ese (Martín)

Obviamente si uno no hubiera estado en un contexto rural, hubiera sido más fácil trabajar con esos programas de *Meet*, con esas plataformas que permiten casi que crear un aula totalmente virtual, pero obviamente en el campo todavía falta muchos años luces (*sic*) para eso (Estela)

En torno a la pertinencia de materiales educativos pensados para entornos rurales, Mendoza y Abellán (2021), para el caso de México, advierten la descontextualización de las propuestas hechas desde el Estado, pues dejan fuera a las personas indígenas, al no considerar su lengua y su cultura. Por su parte, Akdas y Kalman (2021) y Feizi y Bakhtiarvand (2020) enfatizan la importancia de que el currículum y los materiales educativos de las escuelas multigrado sean acordes con las características de la población estudiantil para que realmente respondan a sus intereses. Sobre esto, el maestro Martín afirmó:

se necesitan más oportunidades para el tema rural, ¿cierto?, ...que esas mismas posibilidades lleguen allá, pero que se haga una educación de contexto, porque estamos preparando al estudiante para que salga de allá y deje ese esfuerzo que también lo ha identificado, de pronto como enfocar un poquito y pensar en esos planes de educación rural

Además, sugirió la necesidad de plantear políticas públicas educativas en torno a la didáctica y evaluación que correspondan al perfil de los alumnos rurales, y las condiciones de las escuelas y el profesorado:

un proceso diferenciado, o sea, que el chico del campo se le enseñe lo mismo, pero no de la misma manera, ¿cierto?, y que se le evalúe también de una forma distinta, porque entonces hay unas pruebas diseñadas por el Estado, y el Estado mide la educación así, el Estado dice si alguien es bueno o malo, de acuerdo ¿a qué?, a las pruebas que aplica el ICFES²⁵ cada año. Entonces él dice: superior, alto, medio, bajo, a todo mundo por igual, pero... un mega colegio que tiene docentes en todas las áreas, donde los chicos tienen la oportunidad de interactuar con esos profes que ya están formados para ello, pero tienen un grupo también en la vereda²⁶ donde todos los grados en un mismo salón con todas las áreas al mismo tiempo, es un profe de un área específica, pero tiene que dedicarse a todo el compendio de áreas que está estipulado dentro todo el currículum. Entonces no hay una política pública de educación rural para Colombia, o sea, no va a ser posible que nos midan igual cuando el trabajo se está haciendo tan distinto

²⁵ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

²⁶ Vereda es un término usado en Colombia para definir un tipo de subdivisión territorial de los diferentes municipios del país. Las veredas comprenden principalmente zonas rurales, aunque en ocasiones puede contener un centro microurbano (Wikipedia, 2023).

Con respecto al analfabetismo o baja escolarización de las madres y los padres, varios investigadores confirman que esta situación influyó en el tipo de orientación que las familias podían dar sus hijos, y con ello el aprendizaje que podían alcanzar (Akdas y Kalman, 2021; Chan *et al.*, 2021; García *et al.*, 2022; González y Moreno, 2021; Martínez *et al.*, 2022; Mukuna y Aloka, 2020; Silva *et al.*, 2020). Además, el tener más responsabilidad en el acompañamiento de los alumnos generó en las familias sentimientos de desesperación y fastidio, pues su tiempo disponible era limitado y tenían poca experiencia en apoyarles a resolver tareas escolares. Acerca de esto las profesoras Rebeca y Sofía subrayaron:

Yo tuve la experiencia de una mamá que no sabe leer, entonces para ella eso fue frustrante, estaba casi deprimiéndose porque ella no podía leer ni siquiera una tarea, entonces, pues no pudo darle el acompañamiento a los estudiantes que se requería (Rebeca)

La parte de acompañamiento de los papás fue muy difícil... porque aparte de que la guía la tenía que entender el estudiante, también la tenía que entender el padre de familia, y no es lo mismo llegar de pronto a un papá que hizo su bachillerato que puede comprender más fácil, a un papá que... no llegó a hacer ni siquiera su primero, ni logró aprender a leer bien, que toda la vida había estado en las labores del campo... entonces sentarse a leer una guía y a hacer sus actividades... fue un reto extremadamente complejo, hubo mucha tensión y mucho estrés porque llegó un punto en el que los papás no querían saber más de guías, no querían sentarse más con los hijos a ayudarles (Sofía)

Más allá del contexto pandémico, otras problemáticas importantes mencionadas por estas mismas docentes fueron la falta de atención psicopedagógica para estudiantes con necesidades educativas específicas y la ausencia de universidades en el medio rural:

También el acceso a todos los servicios de acompañamiento que se hace al sector educativo desde todo, desde la salud, desde el acompañamiento de otros profesionales como psicólogos, docentes de apoyo, en esa parte de apoyo a los estudiantes con barreras educativas. Estos estudiantes en lo rural no cuentan con ningún apoyo adicional que no sea el que uno como docente le ofrece. No pueden acceder a un acompañamiento profesional, por decir, el estudiante que de pronto es sordomudo no tiene esa posibilidad de estar con un profesional que le apoye desde esa necesidad, en esa parte es siempre complicao (*sic*), y se nota ese vacío, también en la parte psicológica, profesionales que apoyen a los estudiantes en esa parte, es bien complicao (*sic*) (Sofía)

Atender a la población vulnerable, yo sé que todos podemos ser población vulnerable en algún momento, pero brindar ese apoyo de tener una docente orientadora, un psicólogo, fonoaudiólogo, o sea el Estado debería brindarle esa oportunidad a la ruralidad dispersa (Rebeca)

No sólo por la falta de internet y esos recursos, sino por las oportunidades que hay para esos estudiantes, ellos salen de las escuelas y como la educación superior no llega a las veredas entonces se quedan ahí, no tienen esa oportunidad de conocer otros espacios formativos diferentes a la escuela básica, entonces ya se dedican a las labores del campo, y no trascienden de ahí. Entonces me parece muy importante que los programas de educación superior, educación técnica, puedan llegar a estos lugares, para que ellos puedan acceder, o sea, que miren que hay un abanico de posibilidades que muchos quisieran poder hacer una carrera, seguir su formación, pero que la limitación económica,

el desplazamiento a otros lugares no les permite cumplir con esas metas, entonces es más de parte de los entes gubernamentales que tienen que llevar la educación superior a las zonas rurales, hace mucha falta (Sofía)

Según un estudio conjunto de la Fundación Saldarriaga Concha y el Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (2023), 17% de los alumnos con discapacidad que cursan educación básica y media en Colombia asisten a instituciones educativas rurales. Esta cifra representa un número significativo de estudiantes que no reciben la atención educativa adecuada, y es probable que durante la pandemia hayan enfrentado obstáculos aún mayores para continuar con su formación académica.

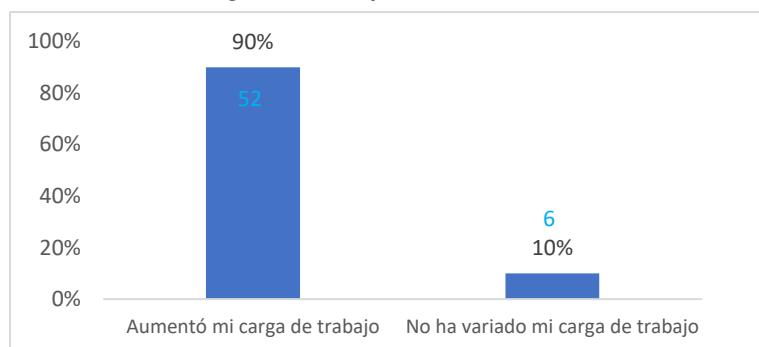
En cuanto al acceso a la educación superior en América Latina y el Caribe, el Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030 (UNESCO, 2022) revela una marcada desigualdad que perjudica principalmente a las comunidades rurales, indígenas y afrodescendientes, pues existe una diferencia del 44% en las tasas de matriculación entre las zonas urbanas y rurales, siendo un factor determinante la concentración geográfica de las universidades en las áreas metropolitanas, lo que limita las oportunidades educativas para habitantes de regiones apartadas.

5.1.2.2 Problemáticas del profesorado

5.1.2.2.1 Carga laboral

El 90% de las maestras reportó que su carga laboral aumentó en pandemia (ver Figura 15). Este exceso de trabajo se relaciona con la extensión del horario de atención a los alumnos a las tardes y fines de semana, que era cuando las familias estaban más disponibles. Este dato concuerda con lo encontrado por otros estudios (Akdas y Kalman, 2021; Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Annessi y Acosta, 2021; Fundación 99, 2020; García- Elvir, 2021; González y Moreno; González y Moreno, 2021; Guzmán, 2022; Padilla *et al.*; Rahbari, 2021).

Figura 15
Variación de carga de trabajo



Fuente: elaboración propia.

Un ejemplo de esta situación es lo compartido por la maestra Andrea:

Él venía hasta acá, yo le daba clases sábado y domingo, en mi tiempo libre, uno tenía que ir, entonces era de lunes a viernes con los chicos porque tocaba, hay que mandar la guía, era todo el día, llame a uno, llame al otro, explique, entonces yo me sentaba, por ejemplo, siete de la mañana y terminaba ocho o nueve de la noche, o sea, uno le decía que un horario a los papás, y los papás, uno entiende que es el horario de los papás, hay papás que trabajan y que sólo pueden acompañar a sus niños en las noches, que llegan del trabajo, que ellos son agricultores, que ellas son amas de casa, y están ocupadas en sus labores cotidianas, entonces tocaba atenderlas en las noches, y también sábados y domingos, en ese tiempo, al principio, fue para mí catastrófico

El diseño de planeaciones didácticas que respondieran a las nuevas circunstancias impuestas por la ERE, y el incremento de labores administrativas para docentes y directivos, demandaron una mayor inversión de tiempo y esfuerzo. Esta situación representó un desafío importante para la comunidad educativa, que debió adaptarse rápidamente a nuevos requisitos y procedimientos en un contexto de transformación curricular y organizacional (Guzmán, 2022; Padilla *et al.*, 2021).

5.1.2.2.2 Problemáticas socioemocionales docentes

En relación con lo anterior, entre las problemáticas socioemocionales experimentadas por el profesorado, destacan: la ansiedad por no contar con los medios y las condiciones adecuadas para la enseñanza (45%), la dificultad para organizar el tiempo de trabajo (36%), y el agobio laboral (27.6%), evidenciando una sobrecarga de responsabilidades (ver Tabla 4).

Tabla 4*Problemáticas socioemocionales experimentadas por las docentes*

Situaciones experimentadas	Porcentaje	Número de docentes
Ansiedad por no contar con medios y condiciones adecuadas	45%	26
Dificultad para organizar mi tiempo de trabajo	36%	21
Agobio laboral	27.6%	16
Problemas para conciliar el sueño	24%	14
Dificultad para atender a mis propios hijos en sus clases	21%	12
Falta de mis materiales de clase impresos o dispositivos de uso regular	19%	11
Cambios en mis hábitos alimenticios	17%	10
Dificultad para concentrarme	14%	8
Problemas familiares o de pareja	12%	7
Contaminación auditiva o ambiental con mis vecinos	7%	4
Ninguno	3.4%	2
Contagio de COVID 19	1.7%	1
Dificultad para comunicarme con el grupo de estudiantes	1.7%	1

Nota. Las docentes podían marcar más de una opción, por lo tanto, el 100% le corresponde a cada categoría de respuestas y no al total de categorías. Fuente: elaboración propia.

Guzmán (2022) y Torres *et al.* (2021) advierten que la ansiedad, el cansancio y el estrés, fueron sentimientos mayormente experimentados por docentes mujeres, quienes también desempeñaban otras tareas de cuidado. Lo dicho por la profesora Elena evidencia esto:

A mí me fue bien, pues bien, muy cansada, pero bien. Había momentos en que yo no sabía si yo era maestra, si yo era mamá, sí yo era, no sé, yo ya no sabía sí era abuela, o sea, porque entonces se sentaba uno y má, yo tengo una niña que todavía está en cuarto de primaria, entonces ella todavía pues necesita de mí, má, entonces yo, espéreme un momentito, entonces pegada en un celular, pegada en un computador, má, entonces todo era má, má, má..., entonces con Mariana, ¿en qué momento me voy a sentar?, pues bueno hasta que llegó el momento, bueno usted sabe que los niños son más

despiertos que uno, pues llegó el momento en que me tocó sentarme, enseñarle a manejar el computador, sentarla y en este momento maneja más bien el computador que yo... Gracias a mi dios que es muy inteligente, pero sí, llega el momento en que entonces uno no sabe si es ama de casa, si es profesor, si es mamá, si es hermana, uno no sabe

5.1.2.3 Problemáticas del alumnado desde la mirada docente

Las tres principales dificultades por las que atravesaron los alumnos durante el COVID-19, según las maestras, fueron: las alteraciones emocionales (60.3%), la carencia de alimentos (48.2%) y la pérdida del empleo de algún integrante de la familia (19%) (ver Tabla 5).

Tabla 5

Problemáticas de estudiantes reconocidas por las docentes

Problemáticas	Porcentaje	Número de docentes
Alteraciones emocionales	60.3%	35
Carencia de alimentos	48.2%	28
Pérdida de empleo de algún integrante de la familia	19%	11
Pérdida de la vida de un familiar por una causa distinta a COVID	14%	8
Violencia doméstica	12%	7
Ninguna	7%	4
Contagios con COVID	5.2%	3
Hacinamiento	5.2%	3
Deserción escolar	1.7%	1

Nota. Las docentes podían marcar más de una opción, por lo tanto, 100% le corresponde a cada categoría de respuestas y no al total de categorías. Fuente: elaboración propia.

Algunas de estas dificultades fueron mencionadas por las maestras Rebeca y Matilde:

A todos nos cambió como el esquema que teníamos de la vida, impresionante, ellos de pronto a valorar más su familia, de pronto algunos, no fue mi caso, pero conocer situaciones entre la familia, violencia intrafamiliar, o para otros que la única comida era la del restaurante escolar, eso es muy triste, ¡uy!, es que hay un panorama muy amplio, pero así por encima, que una buena alimentación

la del restaurante escolar, porque entonces la sopa, la fruta, pero en casa no, no pueden tener esa variedad (Rebeca)

Otra guía que hicimos la denominamos “La convivencia en tiempos de crisis”, ¿por qué le quisimos dar este nombre?, este nombre lo quisimos dar porque nos enteramos de que en algunas familias la convivencia, el hecho de estar todos los días todos juntos, generó un caos, incluso se maltrataban, no se toleraban, ... la idea era que aprendieran a llevar todas esas diferencias, porque ... la convivencia en las familias se dañó un poquito (Matilde)

En este sentido, las investigaciones realizadas por Guzmán (2022), Mejía-Elvir (2021) y Surahman (2021) coinciden en que el aislamiento y la poca convivencia generaron fuertes problemas emocionales en los alumnos, situación que llevó al profesorado a dedicar una parte sustancial de su tiempo a la atención del bienestar psicológico de esta población. Los resultados de la encuesta respaldan estas observaciones, ya que aproximadamente el 20% de las docentes participantes reportó haber proporcionado apoyo socioemocional al alumnado y sus familias, además de llevarles alimentos (ver Tabla 6).

Tabla 6

Otras actividades realizadas por las docentes

Actividades	Porcentaje	Número de docentes
Ir a dejar guías de trabajo a la casa de los estudiantes/ Enviar con otro docente o turnarse con otro docente materiales para los alumnos	69%	40
Visitar la casa de los estudiantes y familias con otros propósitos que no sean educativos: ejemplo: ayuda social, llevar alimentos, entre otros/Visitar a los estudiantes y sus familias para dar apoyo socioemocional	19%	11
Colocar tareas en lugares visibles de la escuela	12%	7
Entregar guías de trabajo y recibirlas en mi casa	1.7%	1

Nota. Las docentes podían marcar más de una opción, por lo tanto, el 100% le corresponde a cada categoría de respuestas y no al total de categorías. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con el Programa Mundial de Alimentos (2020), en los colegios en los que existían programas de salud y nutrición, más de 370 millones de niños y niñas en al menos 161 países se vieron privados repentinamente de sus comidas escolares diarias, inclusive para muchos de ellos éste era su principal o único alimento del día. Ante esta situación en algunos lugares se implementaron mecanismos alternativos como la repartición de raciones para llevar a casa y las transferencias en efectivo.

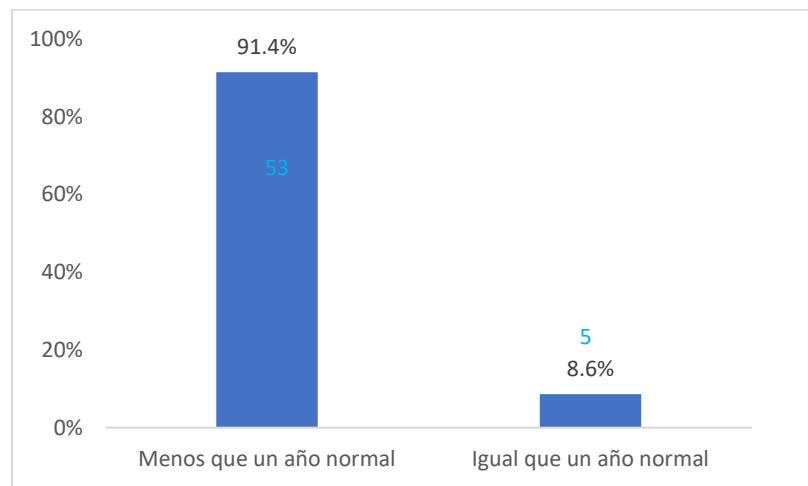
5.1.2.3.1 Nivel de aprendizaje y otros aprendizajes

Más del 90% de las educadoras opinó que sus alumnos aprenderían menos que un año normal (ver Figura 16). La profesora Estela concuerda con esta idea al afirmar que “en cuanto a los logros, pues este año llegué y encontré un grupo con más dificultad, eran los niños que pasaron a segundo porque definitivamente el tema del aprendizaje de la lectoescritura si fue muy poquito”. En contraste, la maestra Elena considera que sus estudiantes lograron un buen nivel de aprendizaje acorde con su grado académico:

Ahorita cuando estamos analizando todo nosotros decimos nuestros niños están atrasados un año, ¿cierto?, ¿por qué?, por la pandemia, ... pero sí yo veo a mis niños...yo los veo del grado que son, yo sinceramente no les veo el retraso...que estén quedados, que primerito le faltó, no. Pues, se sabe que va a tener sus falencias, ¿cierto?, porque no es lo mismo...pero, así como tan evidentes que uno diga, ay no que daño tan grande fue la pandemia, no.

Figura 16

Nivel de aprendizaje de los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

De igual manera, las encuestadas señalaron que en pandemia se favorecerían otro tipo de aprendizajes en su alumnado, como: la autonomía (70.7%), la responsabilidad (53.4%), la comunicación (41.4%) y el trabajo colaborativo (41.4%) (ver Tabla 7). Esto es confirmado por una investigación realizada por Salamanca y colegas (2022), quienes subrayaron que durante el ASPO los estudiantes desarrollaron una mayor autonomía, mejoraron su capacidad de análisis y su sentido de responsabilidad, además de otro tipo de habilidades vinculadas con el uso de las TIC.

Tabla 7

Otros aprendizajes de los estudiantes durante la pandemia

Aprendizaje	Porcentaje	Número de docentes
Autonomía	70.7%	41
Responsabilidad	53.4%	31
Comunicación	41.4%	24
Trabajo colaborativo	41.4%	24
Creatividad/Innovación	34.5%	20
Habilidades socioemocionales	14%	8
Habilidades tecnológicas	14%	8
Pensamiento crítico	8.6%	5
Cultura de paz/No violencia	3.5%	2
Trabajo en equipo con la familia	1.7%	1
Valorar la virtualidad	1.7%	1

Nota. Las docentes podían marcar más de una opción, por lo tanto, 100% le corresponde a cada categoría de respuestas y no al total de categorías. Fuente: elaboración propia

Sobre este punto, las docentes Matilde y Sofía expresaron que:

Se pudo generar un poco más de autonomía, hacer las cosas por ellos solos, que tuvieran esa iniciativa, que generaran en ellos disciplina, que el hecho de hacer sus trabajos solos sin la presencia siempre del maestro, creo que en gran parte se pudo lograr un poco, no fue fácil. Yo lo hablo desde la experiencia con los jóvenes, porque igual con los niños yo sé que fue otra historia diferente, porque los niños solos no lo lograron sin el acompañamiento de los padres, los jóvenes sí, ellos fueron un poquito más independientes y lo lograron hacer. Entonces yo pienso que un poquito la autonomía se fortaleció ahí, la disciplina, el saber que de tales horas...me voy a conectar con mi profe, vamos a estar en estas clases... Entonces generaron una rutina, establecieron disciplina, autonomía y un poquito de compromiso (Matilde)

También lograron desarrollar otras competencias como la expresión, la expresión verbal. Muchos, al ver pues que de pronto les estaba yendo mal en las materias, se atrevieron a presentar sus videos, chicos muy tímidos, a presentar las diferentes actividades, entonces se vio pues como un avance en ese sentido (Sofía)

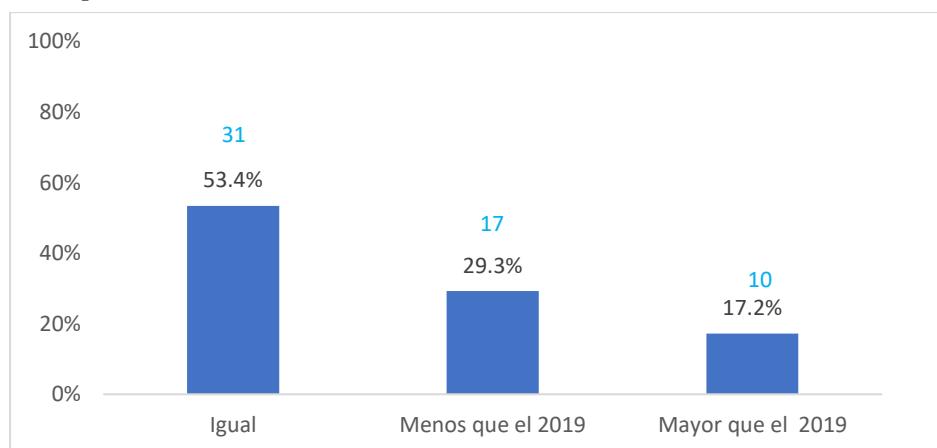
eso fue uno de los avances que se lograron en cuanto a TIC, los muchachos también aprendieron mucho el uso de esas herramientas, inclusive ya cuando volvimos al aula, ya ese era el problema, volver a quitar, y volver a restringir el uso de estos (Matilde)

5.1.2.3.2 Deserción escolar

Respecto al nivel de deserción, 53.4% de las educadoras dijo que sería igual que en un periodo escolar normal, por el contrario, 17.2% señaló que sería mayor (ver Figura 17). El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2021) afirmó que en las zonas rurales de Colombia la inasistencia pasó del 4.8% al 30.1 % en 2020, particularmente en Vaupés, Amazonas, Vichada, Chocó y La Guajira. Esta situación podría ser indicio de cómo la pandemia influyó en la deserción escolar ante la falta de recursos económicos y la conectividad, especialmente en las regiones más pobres (citado por Gómez, *et al.*, 2022).

Figura 17

Percepción docente sobre la deserción escolar



Fuente: elaboración propia.

Distintos investigadores subrayan que el agravamiento de la precariedad económica durante el COVID-19 fue una circunstancia que orilló a algunos alumnos a trabajar y a dejar la escuela (Rahbari (2021), Dube, 2020; González y Moreno, 2021). Por su parte, Guzmán (2022) apunta que la desmotivación causada por el encierro igual fue un factor para abandonar los estudios, fenómeno

que el profesorado buscó atenuar al ofrecer un acompañamiento más cercano a sus alumnos. En torno a esto, el maestro Martín compartió:

Ese tema social sabíamos que se estaba agudizando y que nos estaba afectando tanto a los profes como a la familia y a los estudiantes, pero no, no tuvimos una estrategia que dijéramos bueno vamos a trabajar el tema emocional así, no, no. Vimos la forma, porque no nos podíamos mover de un lugar para otro, entonces no se podía de: a ver los voy a reunir, vamos a hablar de este tema, o vamos a ver qué está generando esto, pero como no lo podíamos hacer, nos tocó quedarnos ... de pronto mucha conversación con los papás, empezamos a llamar no sólo a los estudiantes sino también a los papás, y bueno ¿cómo se ha sentido? ¿y cómo va su hijo? pero esto [el tema social] también causó deserción, varios chicos nos desertaron del proceso.

En cambio, otras maestras afirmaron en que en sus centros escolares no hubo deserción, y que la repartición de comida (restaurante escolar), el seguimiento del Estado, y el acompañamiento docente²⁷, fueron acciones que contribuyeron a retener al alumnado. Ellas lo narraron así:

Un segundo reto fue mantener la escuela activa durante estos dos años, porque en este trance logramos mantener a todos los estudiantes, no hubo deserción, no, porque también se les entregaba el restaurante escolar, y eso hizo que ellos también sintieran pues como la motivación... se los entregaban para que lo prepararan en casa, por ejemplo, les daban el arroz, el huevo, las lentejas. Entonces eso también los logró mantener, no era sólo para el estudiante, sino que finalmente para todos alcanzaba... bueno pues mantener como la escuela activa en casa (Matilde)

En la escuela no hubo deserción después de pandemia porque el Estado le hizo mucho seguimiento a ese fenómeno acá... pero realmente en Granada no fue significativo, o sea, si se fueron 10 estudiantes de todos fue por cambios de domicilio, pero no porque el estudiante siguiera viviendo en la vereda y decidiera irse de la escuela, o sea, abandonar su proceso escolar, no. Esto fue antes como lo contrario, ellos con la pandemia lo que querían era volver a la escuela porque la resignificaron..., la verdad que después de pandemia para ellos se les notaba que la escuela era otro espacio al que ellos como que estaban acostumbrados..., en mi sede retornaron todos, ninguno desertó (Rebeca)

Pues dentro de la misma institución no hubo tanta deserción, o sea, nos permitió sostener a los muchachos en cierta medida y evitar que se nos fueran, porque los muchachos del campo se desaniman del estudio supremamente fácil..., en el campo casi no se le tiene sentido a la educación, ¿por qué?, porque los niños, los muchachos empiezan a ver plata desde muy chiquitos, porque ya empiezan a coger café, empiezan a ayudar en las labores de sus casas, entonces les van dando platica, van viendo moneditas y cositas así, entonces por eso el dinero los atrae muy fácilmente, y le pierden el sentido a la educación. También está el trabajo de... estar muy pendiente de los niños, porque no llamarlos es no saber si están enfermos, qué situación se está viviendo desde la casa, entonces también el poderlos llamarlos era una manera de... más o menos saber medianamente en qué condiciones estaban los niños, el poder hablar con ellos, el sentirlos, que de pronto no estuvieran viviendo una situación de violencia al interior de la familia, todo eso era también asegurar que los niños estuvieran bien (Estela)

²⁷ Más adelante se profundiza en el acompañamiento afectivo que se dio al alumnado y su importancia en la labor docente.

5.1.2.4 Recursos educativos, tecnológicos y económicos

5.1.2.4.1 Recursos educativos

Con relación a los recursos educativos, se observa un predominio de las planeaciones elaboradas por las propias maestras (88%), es decir, las guías de aprendizaje, lo que refleja su capacidad para adaptar los contenidos. También los materiales impresos entregados por el Mineduc fueron ampliamente utilizados (71%), así como los recursos web (52%) (ver Tabla 8).

Tabla 8

Recursos y materiales educativos utilizados durante la pandemia

Recursos	Porcentaje	Número de docentes
He usado mis propias planificaciones de clases y recursos creados por mí	88%	51
He usado los materiales impresos que nos entregó el Ministerio de Educación (cuadernillos o libros de texto gratuito para alumnos)	71%	41
He buscado en internet nuevos recursos para hacer mis clases	52%	30
He usado la plataforma de apoyo del Ministerio de Educación	36%	21
He pagado fotocopias de materiales	21%	12
He usado materiales provistos por otras fundaciones o corporaciones	5%	3
He utilizado con mis estudiantes el programa televisivo de gobierno	3.4%	2
He diseñado proyectos, los imprimo en mi casa y los entrego a mis estudiantes	1.7%	1

Nota. Las docentes podían marcar más de una opción, por lo tanto, el 100% le corresponde a cada categoría de respuestas y no al total de categorías. Fuente: elaboración propia.

Diversos estudios refuerzan estos hallazgos sobre el uso de recursos educativos, entre ellos se encuentran los realizados por Akdas y Kalman (2021), Dube (2021) y García *et al.* (2022), quienes documentaron que el profesorado desarrolló estrategias didácticas adaptadas específicamente al contexto y los recursos disponibles de su alumnado. Esta tendencia está en sintonía con lo reportado por la Fundación 99 (2020) en Chile, donde solo el 37% de las docentes utilizó los materiales impresos proporcionados por el Ministerio de Educación, una cifra considerablemente menor al 71% observado en Abejorral y Granada, lo que sugiere diferentes patrones de aprovechamiento de los recursos oficiales.

5.1.2.4.2 Recursos tecnológicos

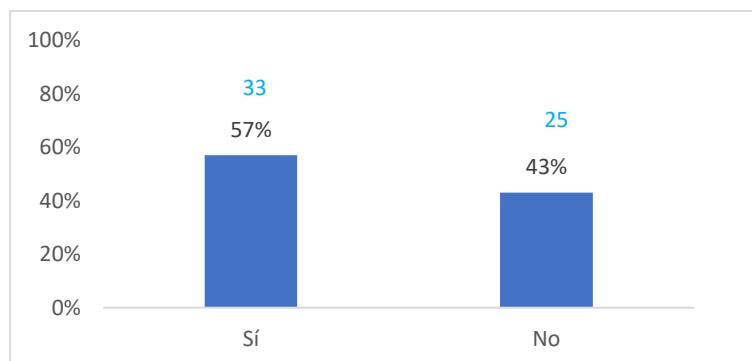
En secciones previas se identificó la precariedad tecnológica como uno de los desafíos más críticos del contexto educativo rural durante la pandemia. Este apartado profundiza en dicho diagnóstico mediante el análisis de los recursos tecnológicos disponibles para docentes, estudiantes y escuelas.

5.1.2.4.2.1 Recursos tecnológicos del profesorado

Un poco más de la mitad de las maestras (57%) manifestó contar con dispositivos tecnológicos y conectividad suficientes para llevar a cabo clases a distancia. Si bien esto representa una mayoría, resulta preocupante que un porcentaje significativo (43%) careciera de acceso a estas herramientas, las cuales se tornaron indispensables durante el ASPO. Esta brecha digital entre el profesorado evidencia las desigualdades preexistentes en el sistema educativo rural y las dificultades que enfrentaron muchas docentes para adaptar sus prácticas pedagógicas al contexto de emergencia sanitaria (ver Figura 18).

Figura 18

Condiciones tecnológicas de los docentes

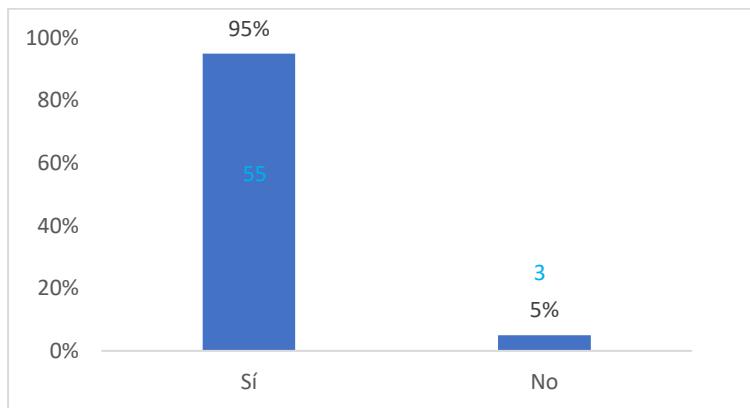


Fuente: elaboración propia.

Asimismo, 95% de docentes afirmó tener un celular de uso personal con acceso a internet (ver Figura 19). Este alto porcentaje coincide con los hallazgos del estudio realizado por Fundación 99 (2020), donde 98% del profesorado rural participante indicó disponer de un *smartphone* con red móvil.

Figura 19

Disponibilidad de celular con internet



Fuente: elaboración propia.

Al respecto, la profesora Matilde comentó:

Cada quien en sus casas sabía si tenía internet, sino vaya busque un lugar donde pueda tener acceso, porque todo el tiempo necesitamos tener internet, yo personalmente tengo en mi casa, otros docentes que no tenían que yo conozco, ¿qué tenían qué hacer?, ir a buscar en otro sitio, pagar, así en estos café internet para apoyarse

Durante la pandemia, tanto los dispositivos móviles como el acceso a internet se convirtieron en herramientas imprescindibles. En este sentido, Guzmán (2022) apunta que, ante la prolongación del periodo de confinamiento, algunas educadoras optaron por adquirir equipos de cómputo y teléfonos móviles más modernos como respuesta a las crecientes exigencias del nuevo entorno educativo, evidenciando así los esfuerzos del profesorado por adaptarse a las demandas emergentes de la enseñanza remota.

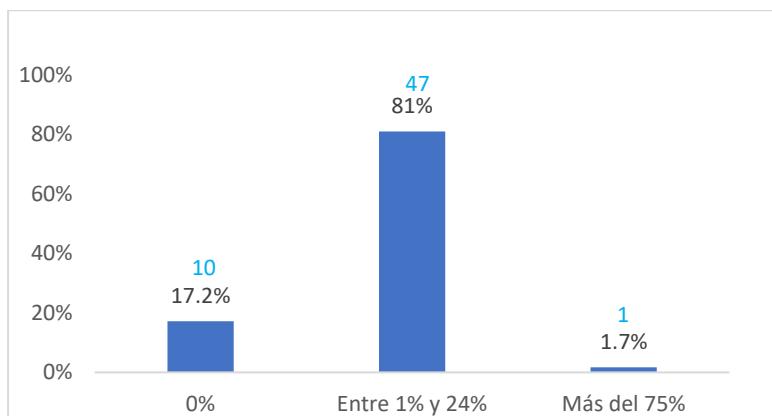
5.1.2.4.2.2 Recursos tecnológicos del alumnado

Las condiciones de conectividad del alumnado revelaron importantes carencias. La mayoría de las maestras (81%) afirmó que únicamente entre 1% y 24% de sus estudiantes tenía acceso a internet, mientras que 43.1% ni siquiera contaba con algún dispositivo tecnológico como computadora,

tableta o celular inteligente (ver Figuras 20 y 21). Esta precariedad tecnológica no fue exclusiva de la región estudiada, sino que se manifestó de manera similar en zonas rurales de diversos países, incluyendo Sudáfrica (Dube 2020; Mukuna y Aloka, 2020;), Argentina (Annessi y Acosta, 2021), Brasil (Silva *et al.*, 2020; Silva, Cunha y Santos, 2021), Chile (Fundación 99, 2020), Indonesia (Surahman, *et al.*, 2021), Irán (Feizi y Bakhtiarvand, 2020; Rahbari, 2021), México (Arévalo, Juárez y Rodríguez, 2021; Marín y Pinto, 2021; Padilla *et al.*, 2021) y Turquía (Akdas y Kalman, 2021).

Figura 20

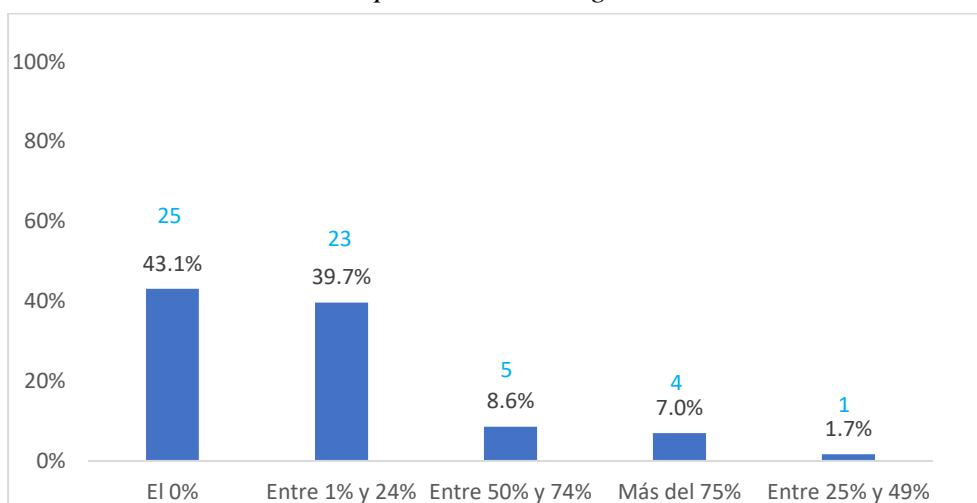
Estudiantes con internet en su hogar



Fuente: elaboración propia.

Figura 21

Estudiantes con acceso a dispositivos tecnológicos



Fuente: elaboración propia.

Díaz (2022: s/p) subraya que a causa del ASPO las comunidades rurales hicieron un mayor uso de los *smartphones*, ya que “en el caso de la educación fueron artículos que se volvieron imprescindibles para que los niños y jóvenes pudieran asistir a clases de manera virtual”. No obstante, aun para aquellos que disponían de un celular inteligente tener acceso a internet fue un desafío, por lo que tuvieron que ingeníárselas para tener buena conectividad; entre las estrategias desplegadas se encuentran el desplazarse a puntos elevados dentro de la comunidad -incluso si ello implicaba recorrer largas distancias desde sus hogares-, e identificar los horarios con mayor estabilidad de conexión a la red (Guzmán, 2022). Sobre este punto, un par de educadoras expresaron:

Los muchachos ya le mandaban a uno la invitación al *Facebook*, la invitación al *WhatsApp*, entonces eso en cierta medida facilitó...un acercamiento ya muy de lleno a esas nuevas tecnologías digitales, obviamente sí las mismas limitantes, la falta de señal, porque de todas maneras ellos [los alumnos] se tenían que subir a un morro²⁸ a buscar la señal o ir a ciertos lugares, o pararse debajo de un palo de aguacate, de café, de mango, porque ahí les daba la señal, o porque ahí se tenían que montar ¿sí?... y eso todavía se ve porque esa es la realidad del campo (Estela)

El estudiante recargaba sus celulares con las cargas de paquetes de minutos o... algunas familias por ahí más pudientes tenían *wifi*, entonces ellos iban y se conectaban, otros se unían así entre grupitos y siempre buscaron la forma, pero no fue tan fácil porque la comunicación, la señal en las veredas por la parte de la cobertura es un poco difícil (Matilde)

En zonas rurales de Honduras, Mejía- Elvir (2021) también identificó que el acceso a la señal telefónica y la conectividad a internet representaban un problema. Esta dificultad se debía principalmente a la lejanía de estas comunidades y a las características de su geografía, que dificultaban la instalación y el mantenimiento de la infraestructura necesaria para garantizar una comunicación estable.

Otro factor que limitó el uso de *smartphones* fue la situación económica de algunos estudiantes. Tal como lo mencionó la maestra Rebeca:

Conmigo tengo la diferencia de que yo no pude usar este tipo de plataformas con mis estudiantes, ¿por qué?, porque tanto en la escuela como en las casas no había los recursos tecnológicos. Por ejemplo, en muchas familias tenían celulares, pero de esos que solamente son para recibir llamadas o que entren llamadas, o sí había un celular con sistema de *WhatsApp* y otros recursos era del que salía a trabajar, o sea, no era del estudiante ¿cierto? sino del hermano mayor que trabajaba o del papá. Entonces era como difícil, mi estrategia en pandemia realmente fue muy diferente ... fue hacer visitas esporádicas en una finca cerca a la escuela

²⁸ Montaña o roca pequeña y redondeada.

El limitado acceso de alumnos rurales a teléfonos inteligentes ya había sido reportado por varios investigadores; y en los casos en que tenían la suerte de que hubiera alguno en casa, los usuarios principales eran otras personas y debían esperar a que estuviera libre, o bien se trataba de un celular de gama baja con funciones básicas, lo que hacía imposible el uso de aplicaciones y plataformas virtuales (Akdas y Kalman, 2021; Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Annessi y Acosta, 2021; Feizi y Bakhtiarvand, 2020; Figueroa *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2021).

Es importante subrayar que Rebeca vivía en Granada, un municipio con menor desarrollo económico que Abejorral, situación que se agravó durante el ASPO ante la disminución de fuentes de ingreso. Ella misma señaló que este problema era consecuencia de la ola de violencia acontecida en décadas previas:

Granada tuvo un impacto muy fuerte de violencia en cierto periodo, creo que hasta el 2000, donde tuvo tomas guerrilleras, o sea, Granada tiene una ubicación geográfica muy estratégica y eso hizo que cierto grupo insurgente estuviera ahí operando en la zona y se moviera a diferentes municipios y salía a la autopista Medellín-Bogotá, entonces eso hizo que Granada fuera un foco de violencia. Es la única diferencia con Abejorral, que fue un municipio más afectado por la violencia y por lo tanto el desarrollo en comparación con los municipios cercanos es muy poco, pues Granada es, yo diría, uno de los pocos municipios del oriente antioqueño que el desarrollo... es escaso realmente

Sin embargo, la maestra Sofía, quien trabajaba en Abejorral, igual expresó que, además de la insuficiencia de conectividad, la pobreza de las veredas limitó el acceso a otros recursos tecnológicos que facilitaban el acercamiento a ciertas herramientas educativas:

Por lo regular en las veredas no cogen los canales de televisión... a nivel del país surgieron, a raíz de la pandemia, muchos programas de televisión, había uno que se llamaba "Profes Melos"...que daban clases de todas las áreas, desde primaria hasta bachillerato, pero entonces, ¿qué pasaba en la zona rural?, que muy buenos los programas, un gran apoyo, pero a ellos [los alumnos] no les daba la señal para poder verlos... entonces todas esas herramientas las disfrutaron los estudiantes de las zonas urbanas, de las ciudades, pero los chicos del campo no pudieron acceder a este tipo de recursos....de hecho hay estudiantes que no tienen ni siquiera televisión, que de todas maneras muchos de los chicos de las zonas rurales son de escasos recursos

El análisis de estos testimonios evidencia que, a pesar de la disminución de la intensidad del conflicto armado en Colombia, éste continúa impactando en la calidad de vida de las comunidades rurales, en el caso de los estudiantes se refleja en el limitado acceso a que tienen a infraestructura tecnológica, misma que llevó a las educadoras a crear estrategias educativas viables para todos.

Con todo, en aquellas zonas en las que sí había internet, los *smartphones* facilitaron procesos de enseñanza y aprendizaje convirtiéndose en importantes mediadores pedagógicos para quienes tuvieron acceso a ellos. Al volverse el celular un recurso esencial para sostener procesos educativos, la cantidad de éstos se incrementó en algunas familias. Así lo indicó la profesora Estela:

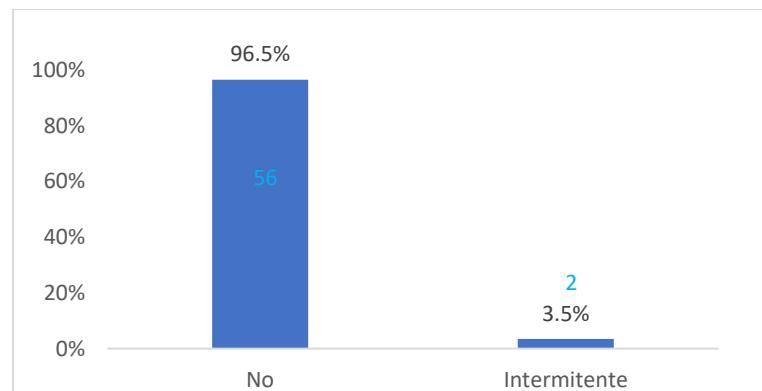
Las familias en el contexto rural pasaron en la casa de tener por ejemplo un celular de alta gama... a tener dos, hasta tres, pero era también porque tal vez las condiciones económicas son muy diferentes...en el caso mío en cierta medida las familias, yo digo que, o sea hay pobreza, pero yo las catalogo como un estrato... mediano ¿cierto? alcanza a cubrir sus necesidades básicas, inclusive unos ya están optando por en sus propias casas instalar *wifi*, entonces yo también creo que le están apostando a la educación virtual para que sus hijos no se tengan que ir para otros lugares lejos y se pueden formar estando en la propia finca en la propia vereda

5.1.2.4.2.3 Recursos tecnológicos de las escuelas

En lo que corresponde a la energía eléctrica, todas las docentes afirmaron que su colegio disponía de este servicio. En contraste, 100% de las participantes indicaron que sus escuelas no contaban con las condiciones necesarias para llevar a cabo educación virtual a distancia -espacio, dispositivos tecnológicos, conectividad, etc.-; y únicamente 3.5% dijo tener internet, pero intermitente (ver Figura 22).

Figura 22

Servicio de internet



Fuente: elaboración propia.

En los siguientes extractos se manifiesta la necesidad de dotar de infraestructura tecnológica a los centros educativos rurales, y cómo el COVID-19 hizo más palpable la necesidad de contar con este tipo de herramientas:

En la escuela de nosotros trabajamos con lo básico... por ejemplo, en este momento ¿qué nos hace falta?, el internet, nos hacen falta computadores, nos hace falta tablets, nos hace falta aparatos tecnológicos... para que los muchachos al menos se familiaricen con lo que es el computador, ellos allá tienen tres computadorcitos y nos los tenemos que rotar, al menos saber prender, apagar, y mirar lo que son archivos, pues así lo más importantes, pero si nos hace mucha falta más implementos tecnológicos (Elena)

Pues los mayores retos son, principalmente, disminuir las brechas que hay entre lo urbano y lo rural, en el sentido de que siempre hay desigualdad en muchos aspectos. Por ejemplo, la conectividad en lo rural no se ve, ahorita en pandemia fue una de las situaciones que más se reflejó con relación a las necesidades del sector rural, en el aspecto educativo porque ahí pues se dieron cuenta de que la desigualdad era abismal (Sofía)

5.1.2.3.3 Recursos económicos de las escuelas

El presupuesto escolar de los colegios impactó en la labor docente. Muestra de esto son los materiales educativos diseñados por las maestras, dado que las rectoras les solicitaron reducir el número de hojas y el uso de color para economizar en su impresión. Estela y Sofía relataron en torno a este punto:

Pero una de las limitantes era eso, esto no se puede porque es a color...eso está demasiadamente largo... siempre en las reuniones con los directivos era eso...sólo por guía van a mandar una hoja cada quince días, van a mandar una hoja de cada materia. No es que eso usted se pone a dictar y una hoja la llena de una, y pues yo mandarle un trabajo al niño en una hoja, uno lo veía como complicado (Estela)

Ese yo creo que fue un reto que nos pasó a todos... la impresión de las guías salía costosa por la cantidad de estudiantes, entonces empezaron a ponerse muchas limitaciones al respecto, que la letra no podía ser de tal tamaño para reducir el espacio, también lo de las impresiones a color tampoco se nos daban en sí, y de hecho tuvimos que reclamar mucho porque sobre todo en primaria que uno maneja tantas actividades que necesitan tener color para que los estudiantes las puedan entender, entonces ahí sí reclamamos muchas veces, y muchas veces cedió el rector para que esas impresiones fueran a color (Sofía)

Las profesoras adecuaron la extensión de los materiales a lo solicitado por sus directoras, lo que les implicó un desafío didáctico pues tenían que pensar en cómo diseñar actividades que cumplieran con las características requeridas, y que al mismo tiempo fueran atractivas para sus estudiantes; además de no sacrificar el uso del color en las impresiones, restricción que podría parecer irrelevante, pero que podía afectar la comprensión de las actividades por parte del alumnado. Esto habla del conocimiento didáctico-pedagógico que las maestras vertieron en la construcción de las guías de aprendizaje, tema que se analizará con mayor detalle en el apartado de saberes docentes.

A pesar de que el gobierno colombiano incrementó los recursos de gratuidad²⁹ destinados a los colegios durante la pandemia, las maestras, conscientes de la precaria situación económica de muchas familias, costearon con su propio dinero algunos insumos necesarios para la Educación Remota de Emergencia (ERE), como las impresiones de las guías de aprendizaje y el servicio de internet, herramienta indispensable para el trabajo colaborativo con colegas, la interacción con la rectoría y estudiantes, así como para la búsqueda de información. Sobre esta situación, el profesor Martin subrayó:

También al docente le tocaba poner un poquito porque no alcanzaba, no alcanzaba porque es que se gastó demasiado dinero en papel, demasiado, entonces nosotros lo veíamos como un detrimento, porque es que era cantidad de papel, talleres con 10 páginas, 15 páginas, para más de 300 estudiantes

Por su parte, la maestra Rebeca expresó:

Entonces a cada profe le tocaba asumir los costos, otros profes también negociaban con los papás, o no faltó el profe que le dijo al papá, si quiere el taller [guía de aprendizaje] usted imprímalo, yo se lo envío a tal café internet y usted va y lo imprime... pero la mayoría de las situaciones te aseguro salió del bolsillo del profe, porque como profes inclusive llegamos a hacerles recargas [de celular] a los estudiantes

Al respecto, Mejía- Elvir (2021, p. 32) señala “Si en el pasado ya era habitual que el profesorado costeara materiales educativos, durante la pandemia esto se acrecentó. Se detectó que los materiales didácticos, internet y otros recursos fueron financiados por el profesorado, debido a las condiciones económicas que prevalecen en las comunidades rurales”.

5.1.2.5 Formación y acompañamiento para el profesorado

5.1.2.5.1 Competencias profesionales por fortalecer en pandemia

Cuando se solicitó a las maestras mencionar tres competencias profesionales que consideraban necesario fortalecer en el contexto de pandemia, señalaron con mayor frecuencia las relativas al uso de las TIC (60.4%), didáctica y metodología (24.1%) y comunicación efectiva (20.7%) (ver Tabla 9).

²⁹ Son los recursos que el gobierno colombiano entrega de forma anual a las instituciones educativas oficiales, y su propósito es mejorar la calidad educativa pues este dinero únicamente puede destinarse a gastos específicos como gestión académica, mejoramiento de la infraestructura escolar, y transporte escolar, por ejemplo.

Tabla 9*Competencias profesionales a fortalecer en pandemia*

Competencia	Porcentaje	Número de docentes
Dominio TIC	60.3%	35
Didáctica y metodología	24.1%	14
Comunicación efectiva	20.7%	12
Manejo de emociones	13.8%	8
Transversalización de las áreas del conocimiento	8.6%	5
Uso del tiempo/ organización	8.6%	5
Investigación	5.2%	3
Lectura y escritura	5.2%	3
Otros	19%	11

Nota. Las docentes podían marcar más de una opción, por lo tanto, el 100% le corresponde a cada categoría de respuestas y no al total de categorías. Fuente: elaboración propia.

Estudios previos afirman que docentes rurales tenían pocas habilidades digitales, y por lo tanto requerían mayor instrucción sobre estas (Dube, 2020; Feizi y Bakhtiarvand, 2020; García *et al.*, 2022; Martínez *et al.*, 2022). Sin embargo, otras investigaciones indican que, con el paso del tiempo, el profesorado logró incorporar en su praxis diversas herramientas tecnológicas y recursos digitales (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Torres, *et al.*, 2021). En relación con esto, Matilde y Elena manifestaron:

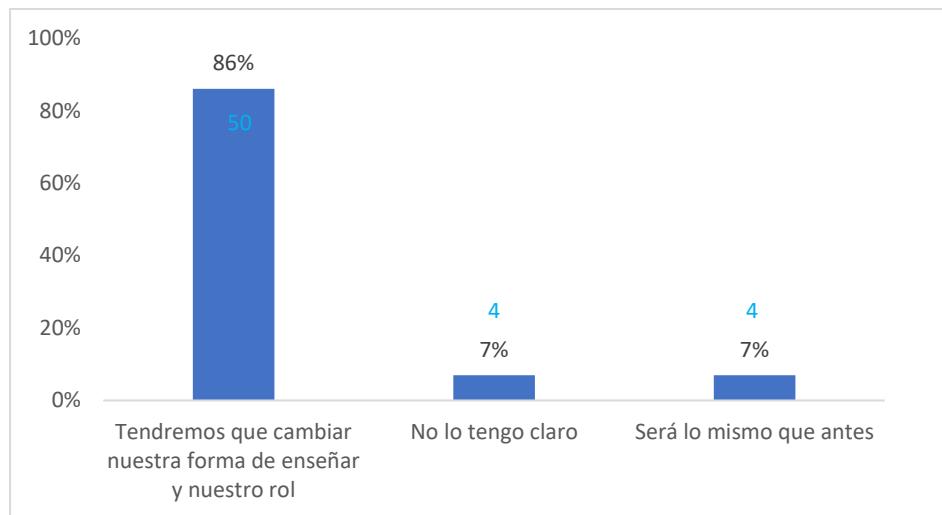
Mi mayor aprendizaje, uno de ellos, fue involucrarme en las plataformas virtuales, porque como le digo, siempre le he tenido temor, a mí me ha asustado, me he sentido como muy insegura con todo este tema..., pero poco a poco lo fui venciendo, o sea, no es que sea experta ni mucho menos en este momento, pero ya pues no me da tanto susto. Creo que aprendí a crear hasta las reuniones virtuales, a conectarme, todo eso, o sea, eso fue un reto, romper esa barrera pues en lo tecnológico, y acercarme más, en gran parte lo logré, pero fue por la necesidad (Matilde)

Uno puede enseñar de diferentes maneras, ese fue mi mayor aprendizaje, de que los muchachos no reciben aprendizaje solamente estando usted frente a un tablero, que hay infinidad de cosas..., y que hay que saber aprovechar la tecnología, actualícese, ese fue mi mayor aprendizaje, siga actualizándose ...hay infinidad de cosas hermosas que esos muchachos también pueden conocer en el campo, nosotros decíamos es que no que por el internet, no es que hay mil maneras de llevarles a los muchachos una cosa que no tiene que ser por internet (Elena)

Los testimonios previamente analizados convergen con los resultados de la encuesta, donde un significativo 86% de las docentes manifestó la necesidad de transformar su rol pedagógico y sus metodologías de enseñanza como consecuencia de la experiencia pandémica (ver Figura 23).

Figura 23

Rol docente después de la pandemia



Fuente: elaboración propia.

5.1.2.5.2 Orientación pedagógica y capacitación

Las profesoras expresaron haber recibido orientación desde el Mineduc a través de directores o supervisores (65.5%), asesores pedagógicos y zonales (45%), así como capacitaciones por parte de algunas universidades (33%). En un sentido más autogestivo, destacaron la recuperación de materiales de sitios web (43%) y la realización de reuniones entre colectivos docentes mediante plataformas virtuales (27.6%); lo que da cuenta de dos saberes docentes relacionados con el uso de las TIC: buscar recursos educativos pertinentes en el internet y utilizar servicios de videochat para llevar a cabo trabajo colegiado entre pares (ver Tabla 10).

Tabla 10*Orientación y capacitación pedagógica*

Tipo de orientaciones o programas	Porcentaje	Número de docentes
Orientaciones desde el Ministerio de Educación a través de apoyo de los directivos o supervisores	65.5%	38
Orientaciones desde el Ministerio de Educación a través de apoyo de los asesores pedagógicos o zonales	45%	26
Documentos extraídos de la web (libros, artículos, etc.)	43%	25
Programas de capacitación ofrecidos por universidades	33%	19
Curso comunitario: Reuniones de Microcentro o Agrupamiento (vía plataforma virtual)	27.6%	16
<i>Webinar</i> de expertos en educación	14%	8
Videos con experiencias educativas eficaces de otros establecimientos similares	14%	8
Indicaciones del Consejo Técnico Escolar al que pertenece su centro o de la UGEL	7%	4
Apoyos desde fundaciones o entidades sin fines de lucro	5.2%	3
Programas de capacitación ofrecidos por centros de maestros	5.2%	3

Nota. Las docentes podían marcar más de una opción, por lo tanto, el 100% le corresponde a cada categoría de respuestas y no al total de categorías. Fuente: elaboración propia.

5.1.2.5.3 Apoyo directivo

Las educadoras entrevistadas resaltaron que el rol de las rectoras fue clave para la continuidad de su práctica docente, y que sus tareas principales se enfocaron en la administración y distribución de recursos económicos, la búsqueda de capacitaciones para su personal, la organización del trabajo, el seguimiento al alumnado y la entrega de las guías de aprendizaje. Esta idea se refleja en lo expresado por la maestra Sofía:

El apoyo fue desde la disposición administrativa de invertir el recurso en el material que se le daba al estudiante... porque principalmente pues ellos qué hacían, estar como al pendiente de que sí se cumpliera con los tiempos de entrega de guías, del diseño de esas guías, era más bien como una directriz ¿cierto?, entonces establecían un cronograma, hasta este tiempo hay para revisar guías, hasta este tiempo hay plazo para entregar nuevas guías

Asimismo, algunas directoras se dieron cuenta de que el bienestar emocional de las maestras incidía de manera importante en su trabajo, razón por la que buscaron capacitaciones enfocadas en ello. En este sentido, la maestra Matilde subrayó que:

desde las directivas también gestionaban con Secretaría de Educación... nos dieron charlas sobre toda esta parte de la pandemia, de cómo manejar este encierro, yo pienso que en ese entonces sentímos como solos... y gracias a todas esas capacitaciones fue que logré enganchar a los chicos, porque yo siento que mucho de lo que recibí me fortaleció para luego acoger a mis estudiantes, así yo estuviera tan mal anímicamente pero el hecho de saber que hay otros, que en mi responsabilidad tenía unos jóvenes, o sea, yo no podía desistir, sí pienso que las capacitaciones me sirvieron demasiado

Mejía-Elvir (2021) sostiene que la gestión de los directivos escolares generó un impacto positivo durante ASPO, ya que su liderazgo fue fundamental para mantener la continuidad educativa a pesar de las dificultades del contexto. Las directivas no sólo promovieron espacios de colaboración entre docentes para compartir estrategias y recursos pedagógicos, sino que también fortalecieron los vínculos con otros actores de la comunidad educativa. Esta articulación permitió crear redes de apoyo que facilitaron la adaptación a la educación remota, el intercambio de experiencias exitosas y la resolución colectiva de los desafíos que surgieron durante la pandemia.

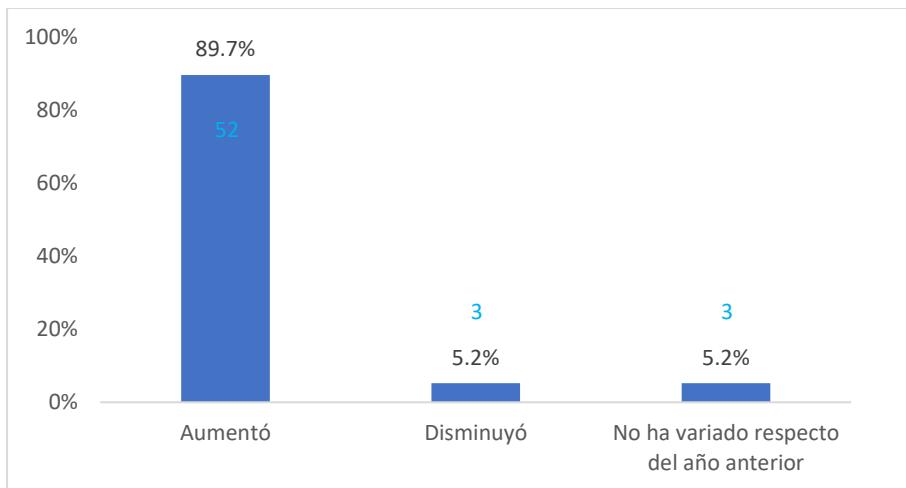
5.1.2.5.4 Apoyo de las familias

Al menos 89.7% de las profesoras afirmó que aumentó la participación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, e incluso 69% reconoció que este apoyo fue fundamental durante la pandemia (ver Figuras 24 y 25). Estudios similares coinciden con este hecho (Chan *et al.*, 2021), no obstante, éstos y otros investigadores (Martínez *et al.*, 2022) advirtieron que algunas familias

enfrentaron dificultades para apoyar a los estudiantes debido a la falta de tiempo y a su nivel de escolarización.

Figura 24

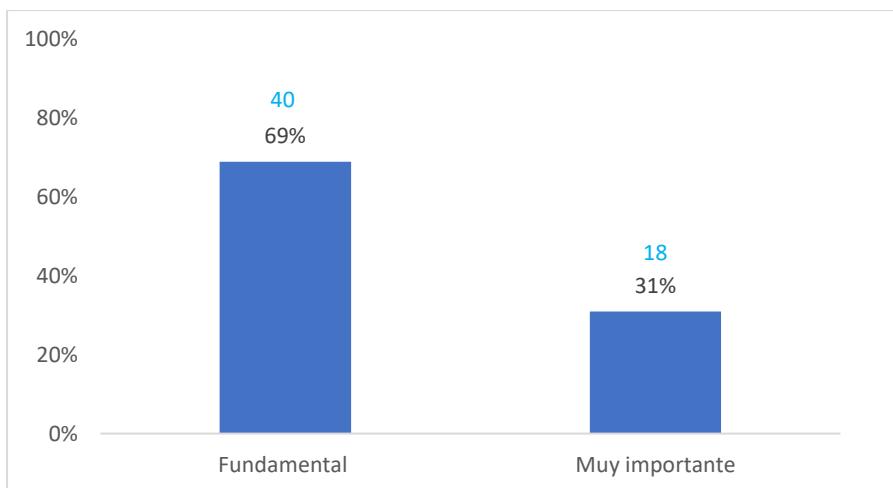
Percepción de las docentes sobre la participación de las familias



Fuente: elaboración propia.

Figura 25

Importancia de la participación de las familias



Fuente: elaboración propia.

En relación con este punto, Sofía y Martín dijeron:

Qué hace una familia campesina, la familia del campo está pues muy dada a decir que eso es deber del maestro ¿cierto?, el acompañamiento, las explicaciones, y el apoyo al estudiante, todo se lo dejan a la escuela y es muy poco lo que hacían desde casa con los estudiantes, ya ahorita en el tiempo de la pandemia, pues les tocó a ellos de lleno prácticamente acompañar al estudiante, entonces sí se vio mayor participación de los padres (Sofía)

Yo creo que ahorita les tocó, así como a nosotros nos tocó adaptarnos, a ellos también les tocó apersonarse un poquito más, una parte de las familias sí muy pendientes del proceso de sus hijos, otro porcentaje con la concepción de que para eso está la escuela, a eso mando al hijo a la escuela (Martín)

Además, como se mencionó, el tiempo disponible de las familias fue un factor que determinó el apoyo que pudieron brindar, pues muchos de ellos continuaron trabajando fuera o dentro del hogar. En torno al tema, Sofía compartió:

Entonces los papás se sentían impotentes, porque también con sus ocupaciones de campo, las mujeres por lo regular atienden trabajadores... todos los oficios de la casa, los hombres se van desde muy temprano a trabajar, entonces para ellos fue demasiado complicao (*sic*)

Ante este panorama, las educadoras acomodaron su agenda para que los padres y las madres estuvieran presentes cuando sus hijos resolvían las guías de aprendizaje. Esta flexibilidad por parte de las maestras incrementó su carga de trabajo, dado que llegaron a atender a los alumnos en horarios nocturnos y fines de semana, lo que, como ya se señaló, les provocó afectaciones socioemocionales. Sobre ello, la maestra Andrea planteó:

Uno entiende que es el horario de los papás, hay papás que trabajan y que sólo pueden acompañar a sus niños en las noches, que llegan del trabajo, que ellos son agricultores, que ellas son amas de casa, y están ocupadas en sus labores cotidianas, entonces tocaba atenderlas en las noches, y también sábados y domingos

En éste y otros testimonios se evidencia que el tiempo es un componente determinante del trabajo docente. Las circunstancias impuestas por la pandemia orillaron al profesorado y a todos los miembros de la comunidad educativa -rectoras, estudiantes, madres y padres de familia-, a adaptarse a un nuevo ritmo que permitiera sostener los procesos educativos fuera del aula. Esta realidad refleja lo planteado por Rockwell y Mercado (1988, p. 69) cuando afirman que "El espacio y el tiempo no son así recursos disponibles incondicionalmente para el docente; siempre son mediados por la trama organizativa y social de la escuela".

Si bien hasta aquí se muestra un panorama global de las circunstancias en que docentes, estudiantes y sus familias sostuvieron la escuela en territorios rurales de Abejorral y Granada, junto con las estrategias que pusieron en marcha y los retos que enfrentaron durante el ASPO, en el siguiente apartado se explica con mayor profundidad los saberes docentes inmersos en las decisiones pedagógicas y acciones que llevaron a cabo siete maestras rurales para continuar haciendo escuela.

5.2 Saberes docentes de maestras rurales desplegados durante la Enseñanza Remota de Emergencia

El diseño de guías de aprendizaje que fueran interesantes y fáciles de resolver para los estudiantes y sus familias representó un proceso de aprendizaje continuo para las docentes, ya que, al tratarse de una situación inédita, éstas se fueron mejorando sobre la marcha a partir de la información recibida de la interacción con los alumnos, las madres y los padres, el intercambio de experiencias entre colegas, el bagaje profesional previo y los saberes desarrollados en el camino. Al respecto la profesora Sofía compartió:

Obviamente las primeras guías no fueron tan buenas ni tan didácticas, porque no fue algo que se dio así, lo decidimos y lo hicimos, sino fue algo que se dio desde la experiencia, o sea, cada que recogíamos guías nos reunímos de manera virtual a discutir que es lo que había pasado con esos resultados, ¡ah! es que los estudiantes casi no entendieron, tuvieron mucha dificultad en esta parte, es que las guías tenían muchas preguntas, es que eran muy monótonas, muy aburridas, muchos estudiantes llamaron a quejarse que no entendían lo que había ahí. Entonces a partir de todo eso, cada uno contaba su experiencia, cómo le había ido y empezábamos a mejorárlas, a quesque (*sic*) necesita que tenga más imágenes porque si son tan pura letra, tan escritas, no llaman la atención, entonces empezamos a pulir todos los aspectos, hasta que logramos desarrollar unas guías mucho mejores, y yo creo sí ahorita los revisamos, habrá más que irles puliendo, pero con relación a las que hicimos las primeras veces, sí han cambiado bastante y han mejorado mucho.

Se observa que Sofía y otras profesoras reconocen la opinión y necesidades de los alumnos como un elemento fundamental para el diseño de las guías didácticas, y que las decisiones para modificarlas se basan en dos criterios esenciales: garantizar que sean comprensibles para el alumnado y evitar que les resulten tediosas o repetitivas. Así, los estudiantes son un referente central para orientar el actuar pedagógico de las docentes, ello se refleja en las palabras de la maestra Estela, quien subraya la importancia de “responderles a los niños”:

Eso fue un proceso de ensayo- error, esto me puede servir, esto definitivamente no, esto sí hay que desecharlo, y obviamente teníamos que buscar la forma de cómo integrar, necesitábamos por obligación hacerle a los niños todas las materias, necesitábamos responderle a los niños por todos los logros, necesitábamos a los niños responderles por todas las notas, pero de alguna manera había qué hacerlo porque finalmente eso era de lo que estábamos dando cuenta, de que el niño ganara o definitivamente perdiera el año, entonces fue eso de ensayo-error, de reunirnos horas enteras...

En el caso de ambas educadoras se advierten procesos de diálogo, reflexión y trabajo en colectivo para el desarrollo de las guías de aprendizaje, y a pesar de tratarse de un “proceso de ensayo y error”, con el paso del tiempo lograron “desarrollar unas guías mucho mejores”. A continuación, se analizan algunos de los saberes docentes que las profesoras incorporaron en el diseño de estos materiales pedagógicos.

5.2.1 Saber adaptar y organizar los contenidos curriculares

Mercado (2002) destaca que la organización y adecuación de contenidos curriculares es una tarea central para las maestras, pues esto les ayuda a planificar y organizar su enseñanza. Asimismo, en este proceso también intervienen las concepciones pedagógicas de las docentes, las expectativas familiares sobre el aprendizaje, las directrices institucionales y el "expediente no escrito" que tienen de cada alumno.

Este saber adaptar y organizar contenidos curriculares se vio reflejado en diversas decisiones pedagógicas. Una de ellas fue el diseño de guías de aprendizaje en torno a proyectos y temas en los que fuera posible conjuntar varias asignaturas en una misma guía de aprendizaje. Esta iniciativa da cuenta del conocimiento de los programas de estudio que tienen las educadoras, ya que seleccionaron aquellos aprendizajes y contenidos que consideraron fundamentales, guiadas por el currículum, pero también por la necesidad de elaborar guías de aprendizaje prácticas y concretas que fueran comprensibles para los estudiantes. En referencia a esto, la maestra Sofía mencionó:

Nosotros en pandemia tuvimos un trabajo muy asertivo en el desarrollo de las guías porque hicimos transversalización, integramos unas guías de un área con otras áreas. Por decir, escogímos un tema general y ahí integrábamos temas de diferentes áreas para que ellos no tuvieran una guía por cada área, porque entonces hubiesen sido 12 paquetes de guías para desarrollar, mucho trabajo. Logramos integrar cuatro guías, y en esas cuatro guías iban incluidas las diferentes áreas del conocimiento de manera integral... ese ejercicio de transversalización y de integración de saberes permite que a través de un eje temático se puedan ver diferentes áreas con un solo enfoque. Logramos consolidar esos equipos de trabajo por maestros y a partir de allí logramos desarrollar estos trabajos de guías integrales que nos han dado muy buenos resultados

En una guía compartida por esta docente, se observa la integración de diversas áreas del conocimiento. Por ejemplo, Lenguaje, Educación Física, Artística y Filosofía se articulan en "Mis creaciones"; Matemáticas y Ciencias Naturales en "Matemáticas en contexto"; Sociales, Economía, Política e Informática en "Me ubico en el tiempo y en el espacio" y "Una mirada crítica a la globalidad"; y Ética, Religión y Emprendimiento en "Dimensión Humana" (ver Anexo 3).

Sofía y sus colegas se organizaron en equipos -comunidad académica-, asignando a cada uno la elaboración de guías de aprendizaje para todos los grados, desde preescolar hasta once, según la agrupación de asignaturas. Detrás de este *modus operandi* se desarrollaron encuentros virtuales entre profesoras que facilitaron el intercambio de experiencias e ideas para tomar decisiones respecto a la mejor distribución del trabajo. Se consideraron factores como la cantidad de asignaturas, las conexiones interdisciplinares, las preferencias personales y las áreas de especialización de cada docente; pues si bien todas tenían experiencia en la enseñanza de diferentes materias, cada educadora contaba con una formación específica en áreas como matemáticas, español o ciencias. En este sentido, el profesor Martín señaló:

Yo hacía parte del área "Mis creaciones", lo que hicimos fue articular, necesitábamos enviar trabajo para un mes, pero iba a ser imposible que nosotros le digamos esto es para matemáticas, esto es de ciencia, entonces ahí articulamos el lenguaje con todo el proceso artístico y con educación física (...) "Mis creaciones" fue una de las que yo siempre le apunté porque me gustaba, porque era la afinidad con el área que yo trabajaba y todo eso, entonces eran planeaciones ¿qué? articuladas, cogimos las 12 o 15 áreas y las reunimos en cinco comunidades académicas, y una de las comunidades académicas era "Mis creaciones", y trabajaba con profes que eran afines también al área, trabajaba con el profe de artística, con el profe de educación física, con el profe de lenguaje(...) entonces fue afinidad con el área y formación también

En el proceso de organizar y adaptar los contenidos curriculares, se evidencia el saber de las maestras para trabajar colaborativamente, formando equipos, distribuyendo tareas y aprovechando sus especializaciones disciplinares. Esta dinámica, forjada previamente en los microcentros rurales donde intercambiaban experiencias y proyectos desde antes del ASPO, se adaptó durante la pandemia a un formato virtual, intensificando la frecuencia de encuentros y tareas.

Asimismo, el saber cómo diseñar guías de aprendizaje por proyectos fue enriquecido, en algunos casos, por la capacitación dada por docentes con mayor conocimiento del tema. De esta forma, pude decirse que en los saberes docentes se encuentran inmersas diferentes voces que los profesores se encargan de integrar en su praxis previo análisis sobre su pertinencia (Mercado, 2002). La siguiente cita de la profesora Matilde ilustra este punto:

También recibimos capacitación de cómo diseñar las guías por proyectos, guías basadas en proyectos, así se llamaba (...) esa capacitación la recibimos con otros docentes que ya habían tenido la experiencia y también con documentación, pero sí tuvimos directamente un profe que nos asesoró (...) los grados míos, noveno, décimo y once, mis estudiantes pertenecen a la institución central del municipio, entonces ahí hay mayor experiencia y tenían más facilidad porque los profes (...) estaban más capacitados y ellos nos brindaron capacitación, por ejemplo, el coordinador académico don Ramón, él nos ofreció mucha capacitación, mejor dicho la institución de Inejago fue un pilar fundamental y nos sirvió como de referente

Matilde identifica los beneficios de recibir capacitación de una persona experta en el trabajo por proyectos, además de mostrar una actitud proactiva hacia el aprendizaje y la mejora de su práctica docente. Esto coincide con una necesidad más amplia identificada en las encuestas realizadas, donde el 24.1% de las docentes expresó requerir capacitación específica en áreas de didáctica y metodología.

5.2.2 Saber diseñar actividades atractivas y pertinentes

Un elemento clave de las guías de aprendizaje fue la inclusión de actividades que interesantes y pertinentes para los estudiantes, pues como ya se ha dicho, son un referente central en la praxis docente. En torno a esta idea, algunas maestras precisaron:

Por lo regular tratábamos de que fueran actividades amenas para ellos ¿cierto?, que no sólo fuera pregunta y responda, pregunta y responda, sino que, por decir, en ciencias naturales los poníamos a explorar el medio, ¿qué plantas medicinales hay en la huerta de tu casa?, cosas así, ¿qué animales domésticos hay en tu casa?, ¿qué partes tienen esos animales? Entonces a ellos les tocaba explorar, ir a buscar, bueno, mandar fóticos los que tenían la forma de hacerlo (Sofía)

Concretamos a nivel teórico cómo era hacer la metodología por proyectos, el impacto que se quería tener, que se hicieran *Power point*, que fuera algo bien didáctico, con buena animación para que al estudiante le pareciese atractivo, también se determinó cierto número de hojas, pues que no mandaran libros, enciclopedia, no, sino que fuera algo muy concreto (...) y lo último, que estuviera alineado a los derechos básicos de aprendizaje y a los desempeños que propone Escuela Nueva (Rebeca)

En ambos fragmentos se advierte la preocupación de las educadoras por diseñar actividades que resultaran "amenas" o "atraídas" para los estudiantes. Luna (1994) subraya que es a través del conocimiento que tiene el profesorado sobre el comportamiento de los niños durante las actividades, que logran identificar aquello que facilita su participación, esto es, saben lo que les gusta y motiva a partir de la interacción con el alumnado.

En el testimonio de la profesora Sofía también destaca el aprovechamiento del entorno natural como espacio de aprendizaje y fuente de conocimiento, lo que era posible porque la gran mayoría de los estudiantes vivía en el campo y podían trabajar al aire libre. Boix y Bustos (2014) señalan que es recomendable que los docentes utilicen el medio ambiente como recurso didáctico, dado que se puede incorporar la geografía del territorio en distintas actividades, como la orografía, la flora y la fauna.

Este aprovechamiento pedagógico del entorno natural se encuentra plasmado en varias guías, una de ellas es el proyecto elaborado por la maestra Estela y sus compañeras, titulado: “Pequeños sembradores: la aventura de aprender en casa”. Este material se integra por cinco misiones a desarrollar en nueve semanas, en cada una se especifican los temas y las áreas disciplinares a abordar. Su objetivo central es la construcción de una huerta casera, proceso que implica varias actividades vinculadas con el medio ambiente, entre ellas: hacer una brújula casera para determinar los puntos cardinales y elegir el mejor lugar para sembrar o identificar las características del suelo de su finca. Igualmente, incluye actividades diseñadas de acuerdo con metas de aprendizaje o “desempeños” específicos vinculados con aspectos de la naturaleza, por ejemplo: “Identifica la oferta de recursos naturales presentes en su región respecto del suelo, clima, flora, fauna y agua”, o “Explica cómo repercuten las características físicas (temperatura, humedad, tipo de suelo, altitud de ecosistemas acuáticos y terrestres en la supervivencia de los organismos que allí habitan)” (ver Anexo 4. Guía S, p. 3-7).

5.2.3 Saber diseñar actividades con diferentes niveles de complejidad con base en un mismo proyecto

Con el propósito de atender la heterogeneidad de los grupos multigrado que tenían bajo su responsabilidad, algunas educadoras optaron por diseñar actividades con distintos niveles de complejidad a partir de un proyecto educativo común. Tal estrategia representó una novedad durante la ERE, dado que las docentes solían hacer actividades específicas para cada grado, en parte porque los materiales del modelo educativo rural de sus colegios -Escuela Nueva y Postprimaria- estaban configurados bajo esa lógica. La profesora Sofía ilustra esta metodología:

Estaba ciencias naturales integrado con educación física, integrado con artística, entonces un ejemplo de una actividad de esas tres áreas integradas: sal a dar una caminata, recuerdo mucho esa, sal por tu vereda a dar una caminata. Entonces había unos ejercicios de respiración desde la parte de educación física, ahí se les daban todas las indicaciones, vas a inhalar, vas a exhalar, vas a correr durante tanto tiempo, ellos tomaban video de eso qué hacían; entonces ya se pasaba de ahí a la parte de ciencias naturales, ¿qué observaste durante ese recorrido?, ¿qué tipo de seres vivos pudiste observar?, se pasaban como a mirar, y era así desde el más pequeño hasta el más grande, era con la misma línea. Entonces, por decir, a los más pequeñitos, identifica a los seres vivos que hay en este espacio, ya a los más grandes se les pedían cosas más complejas, por ejemplo, dibuja el aparato

circulatorio de los seres vivos que observaste, o de qué está compuesto el aire que respiraste, qué elementos químicos hay en el ambiente donde estuviste realizando la actividad, cosas así; y ya pasando al área artística, realiza un dibujo de lo que observaste durante tu caminata. Se trabajaba con un hilo, se lograba integrar todo desde una actividad central, fue muy chévere porque ellos mandaban unos videos muy llamativos, se motivaban a hacer este tipo de actividades

La construcción de un proyecto común con actividades diferenciadas implicó un desafío didáctico para las educadoras, quienes tuvieron que adaptar las actividades para responder a los requerimientos de aprendizaje de todos sus alumnos, manteniendo al mismo tiempo la coherencia en una misma propuesta pedagógica. Su dominio del currículo, fruto de su experiencia, les permitió identificar y aprovechar las conexiones entre los programas de cada grado (Arteaga, 2011). El testimonio de la maestra Elena da cuenta de esto:

Hubo un proyecto muy lindo, el tren de la convivencia, eso fue espectacular, esa estrategia fue un tren que armamos durante toda una semana, cada vagón del tren tenía unas actividades programadas para cada día, entonces ahí junté a todos los muchachos de preescolar a quinto, entonces yo dije, bueno, como con todos no soy capaz así por aparte, entonces juntémonos, entonces ya empezamos con actividades para todos comunes con diferentes nivel de dificultad, porque pues no es lo mismo darle clase a un niño de preescolar que a un niño de quinto de primaria...

Elena expresa que el “darle clase” a estudiantes de distintas edades requiere planteamientos didácticos acordes a su nivel educativo, y que la decisión de proponer un mismo proyecto para todos los grados respondió a una necesidad práctica, pues las extensas jornadas laborales impuestas por el ASPO llevaron a las docentes a buscar alternativas para optimizar el tiempo, y así alivianar su carga de trabajo sin descuidar la atención dada a sus alumnos.

En estas acciones se vislumbra un "saber estimar y distribuir el tiempo". Arteaga (2011) identifica este conocimiento en su investigación con maestras rurales multigrado, destacando que en su praxis consideran el tiempo disponible antes, durante y después de su enseñanza: al planificar los temas y actividades, al ejecutarlos y al replantearlos o ajustarlos. Por su parte, Mercado (2002) indica que la gestión del tiempo es clave en la toma de decisiones docentes. En este sentido, podría decirse que durante la ERE la administración del tiempo se vio profundamente transformada ante la multiplicidad de desafíos y tareas emergentes que las educadoras debieron sacar a flote.

5.2.4 Saber involucrar a las madres y los padres de familia en la resolución de las guías de aprendizaje

Las profesoras se dieron cuenta muy pronto que las madres y los padres de familia eran sus principales aliados en el seguimiento académico de los alumnos, razón por la que decidieron incluirlos en las guías de aprendizaje, tanto en la parte de las instrucciones como en algunas

actividades en las que su conocimiento empírico fue el insumo para completar ciertas tareas. A propósito de esto, la docente Sofía expresó:

Uno de los aprendizajes mayores es que es muy necesario vincular al padre de familia y entonces cuando hacíamos las guías siempre las hacíamos pensando en el estudiante, pero también en el papá, y de hecho en los enunciados lo planteábamos, con ayuda de un familiar desarrolla la siguiente actividad, o ve y pregúntale a un adulto de tu casa los siguientes interrogantes, o sea, siempre tratábamos de vincularlos, que bajo ninguna circunstancia dejaran al estudiante solo en el proceso ... ese fue uno de los primeros errores que vimos en las guías, que no los incluímos a ellos entonces el acompañamiento no era tan bueno

La incorporación de los saberes prácticos de las familias en las guías fue una estrategia que facilitó que las madres y padres que eran analfabetos o con baja escolarización acompañaran a sus hijos, ya que, aun cuando no sabían leer o escribir o tenían poco o nulo bagaje sobre ciertas disciplinas, sí que podían compartir sus conocimientos experienciales. La maestra Estela compartió sobre ello:

Era muy bonito cuando, por ejemplo, uno le decía vea pregúntele a su papá, haga una entrevista a su papá y pregúntele por qué sembrar una planta se debe hacer tomando en cuenta las fases lunares, cuál es la tradición, ... porque desde su tradición creen que una planta se siembra en las fases lunares, cómo pican ellos una huerta, cómo es el abono orgánico que ellos hacen en casa para echarle a la huerta. Entonces ahí los papás se sintieron en cierta medida más involucrados y sentían que desde su propio saber podían aportar ... porque, bueno el papá no sabe leer o escribir, pero sabe cómo se siembra una mata de plátano, sabe cómo rociar el café, sabe cuáles son las propiedades del suelo, o cómo tienen que ser las características del suelo para poder sembrar, saben cómo manejar los ingresos, los egresos de su finca que tienen en la casa

De esta manera, las maestras desplegaron un saber incorporar los conocimientos empíricos de las madres y los padres en las guías de aprendizaje. Por su parte, las familias descubrieron el potencial educativo de sus saberes cotidianos. Los siguientes ejemplos contenidos en algunas guías de aprendizaje, ilustran este punto:

Querido parente de familia y estudiante, a lo largo de esta guía desarrollarán varias actividades que se relacionan con el entorno en el que habitan. Ello con el fin de interactuar con el medio al tiempo que se aprende y se comparte en familia. Recuerden que apoyar a los niños y las niñas en cada momento de aprendizaje, va a ser un espacio que afianzará los vínculos familiares y que siempre llevarán en su corazón... (ver Anexo 5. Guía A, p. 2)

Observa los diferentes suelos de tu finca, identifica aquellos que son con más piedra, de color negro, amarillo, pide a tus padres que con una herramienta tomen una muestra del suelo y observa sus características. Elabora el dibujo del suelo en tu cuaderno. Determina con tus padres si el terreno destinado para tu huerta tiene el suelo adecuado para ello (ver Anexo 6. Guía S, p. 23)

5.2.5 Saber incorporar los teléfonos celulares como mediadores del aprendizaje

Los docentes integraron el teléfono móvil como una herramienta pedagógica para generar evidencias de aprendizaje en diversos formatos audiovisuales. Esta estrategia facilitó la creación de productos multimedia e impulsó significativamente el desarrollo de las habilidades de expresión y creatividad de los estudiantes. Los siguientes fragmentos contenidos en las guías de aprendizaje dan cuenta de esto:

Teniendo en cuenta todo lo aprendido, la finalidad de este proyecto es realizar un video en donde se dramatice el cuento “El Rey Mocho”. Se puede adecuar la sala como espacio para hacer de este un teatro y para obtener el mejor resultado se apagan todas las luces. Envía el video al docente (ver Anexo 6. Guía B, p.5).

Juguemos a ser periodistas: en tu familia tienen muchos conocimientos sobre las plantas, realiza una entrevista en tu casa con las siguientes preguntas (...) se pueden responder en el cuaderno de ciencias naturales o realiza un audio grabando la entrevista con tu familia: ¿cuáles son las partes de una planta?, ¿por qué son importantes las flores para una planta?, ¿qué tipo de hierbas existen en mi región?, ¿qué necesitan una planta para crecer y dar fruto?, ¿qué pasaría con las plantas si no existiera el sol? (ver Anexo 7. Guía S, p. 26)

Aunque las educadoras identificaron que este dispositivo ofrecía ventajas pedagógicas, igual reconocían que existían ciertas limitaciones como el costo de los datos móviles o la calidad del internet. Al respecto, el profesor Martín dijo:

Bueno qué les pedíamos mucho a ellos, empecemos a usar el celular, ¿qué vamos a hacer? por ejemplo, tenemos una clase de ciencias, entonces vamos a trabajar las plantas...entonces les pedíamos ¿qué?, evidencias fotográficas, empezamos a utilizar un audio o un videót... me lo vas a exponer a través de un canto, a través de una trova, a través de un dramatizado, pero videos muy cortos, que no costara mucho cargarlos porque tampoco nos daba la conectividad. Entonces algo que sí nos sirvió mucho es que ellos se quitaron el temor, un poquito, no mucho, pero sí de pararse frente a una pantalla y a expresar algo que tenían que enviar como una tarea, pero que también era algo que se volvía a veces divertido...más lúdico para ellos, no solamente es responda la pregunta y envíela, no, ...nosotros podíamos decirles a ellos, vea para que esto sea más didáctico y más lúdico, hágalo así... utilice los medios

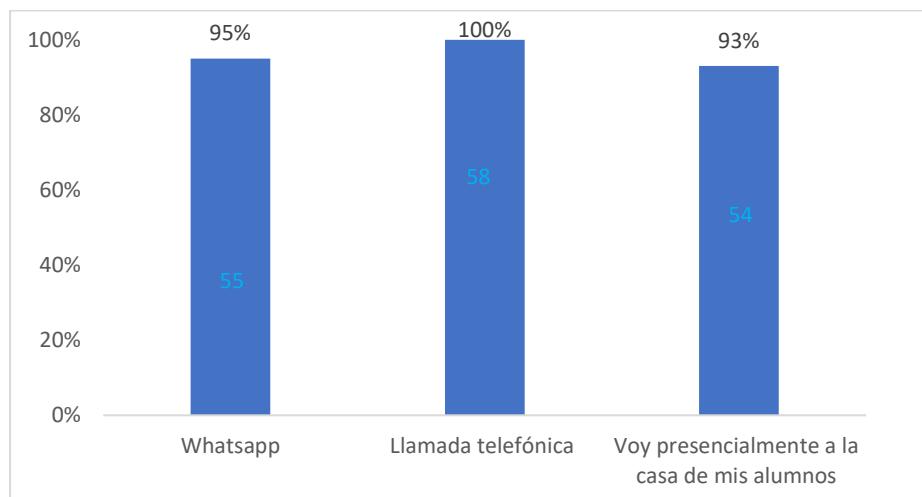
Lo dicho por Martín evidencia la capacidad creativa de los docentes para diseñar actividades lúdicas durante el COVID-19. Tal aproximación se alinea con las perspectivas de García-Elvir (2021) y Padilla, Armellini y Traxler (2021), quienes subrayan la importancia de que el gozo y el placer se encuentren involucrados en el aprendizaje para que los estudiantes tengan experiencias educativas disfrutables. Asimismo, investigaciones previas ya habían documentado la implementación de actividades divertidas por parte del profesorado en contextos rurales durante la pandemia, como el juego de lotería o el armado de rompecabezas (Annessi y Acosta, 2021; García *et al.*, 2021).

5.2.6 Saberes docentes inmersos en las estrategias de comunicación y acompañamiento a estudiantes

Durante el ASPO, las educadoras adoptaron nuevas formas de dar acompañamiento a sus estudiantes, ya fuera de forma presencial o a distancia. Aquellas que se apoyaron mayormente en mensajes, audios, videollamadas o llamadas, dieron prioridad al uso del *WhatsApp* (95%) y al celular como recursos centrales para la comunicación y la enseñanza. Mientras que las maestras que llevaron a cabo encuentros presenciales (93%) adecuaron los espacios físicos implementando las medidas sanitarias necesarias para evitar contagios, aunque igual ocuparon aplicaciones de mensajería instantánea para estar en contacto con los estudiantes y sus familias (ver Figura 26).

Figura 26

Estrategias de contacto más utilizadas



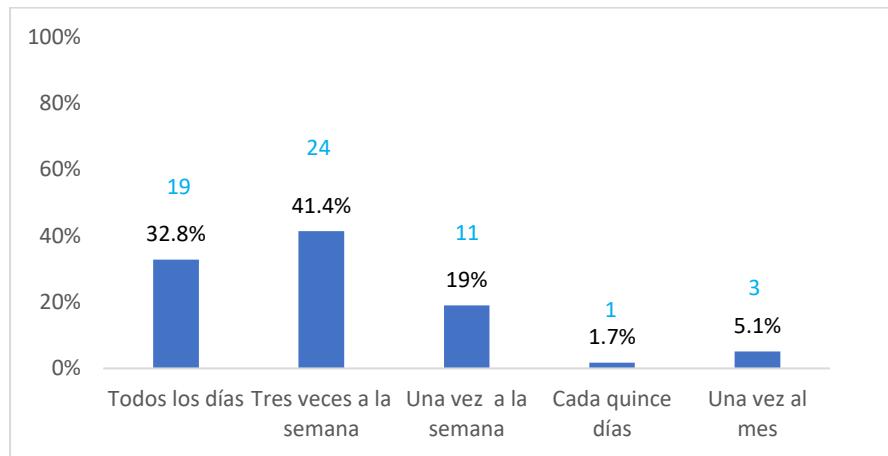
Nota. Las docentes podían marcar más de una opción, por lo tanto, el 100% le corresponde a cada categoría de respuestas y no al total de categorías. Fuente: elaboración propia.

Este proceso evidencia el saber de las docentes para poner en práctica nuevas modalidades de acompañamiento y enseñanza que implicaron el uso estratégico de TIC y la adaptación de espacios físicos conforme a las exigencias de la pandemia.

Asimismo, la encuesta reveló que alrededor de un tercio de las educadoras (32%) se comunicaba todos los días con las madres, padres o tutores. Mientras que 41% realizaba esta acción al menos tres veces a la semana (ver Figura 27).

Figura 27

Frecuencias de comunicación con madres, padres y tutores



Fuente: elaboración propia.

Tales tendencias coinciden con lo encontrado en otros estudios en los que se privilegió el uso de medios de comunicación que posibilitaran una interacción más cercana entre profesores, alumnos y sus familias; por ejemplo, aplicaciones de mensajería instantánea y llamadas telefónicas (Fundación 99, 2020; Marín Che y Pinto Sosa, 2021; Padilla *et al.*, 2021; Salamanca *et al.*, 2022). Ambas fueron elegidas por su facilidad de uso y adaptabilidad a las condiciones de la ruralidad, como el *WhatsApp*, aplicación que permitía enviar datos en diferente formato, la comunicación síncrona y asíncrona y no requería de conectividad permanente, según lo documentan Aprilisa y Kartowagiran (2022).

5.2.6.1 Saberes desplegados en la comunicación y la enseñanza remota

La mayoría de las profesoras entrevistadas realizaron un acompañamiento remoto. Entre ellas se encuentra Sofía, quien mantuvo contacto con sus estudiantes mediante llamadas telefónicas. En tal sentido, señaló:

Establecimos un cronograma, la idea es que se acompañara dos o tres veces a la semana, ¿qué se hacía?, se llamaba a todos los estudiantes, se les hacía el acompañamiento y se escribía el seguimiento en un formato que teníamos dispuesto para eso, entonces ¿cuál fue la respuesta a esa llamada?, ¿qué interrogantes surgieron durante el acompañamiento?, ¿cómo se dio respuesta a esos interrogantes? Y eso se hacía tres veces a la semana, ya los otros días eran destinados a la planeación, al desarrollo de guías, también a revisión de guías, porque cuando las recogíamos nos llenábamos de mucho trabajo, era una cantidad de guías para calificar impresionante, y que también fue un elemento muy importante porque ellos se motivaban cuando veían la calificación del profe, la retroalimentación al trabajo ¿cierto?, muchos eran como esperando esa respuesta

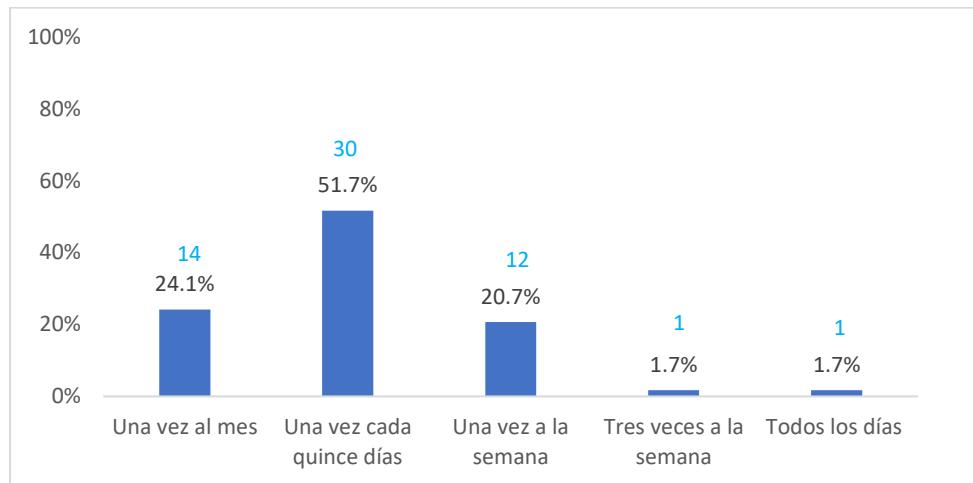
Sofía afirma que llevaba un registro del desempeño de cada uno de sus alumnos y de su propia práctica docente, lo que le permitía monitorear el avance de su grupo y reflexionar sobre su trabajo. Este seguimiento se complementó con una organización de las actividades necesarias para mantener el proceso educativo a distancia, incluyendo la planeación y elaboración de guías de aprendizaje, su evaluación, retroalimentación, recolección y distribución. Así, se refleja el saber introducir nuevas formas de organización del trabajo docente para sostener la ERE. En relación con esto, el profesor Martín, quien igual recurrió a las llamadas telefónicas como estrategia de acompañamiento, relató:

Asumimos el riesgo y asistimos cada mes, pero no a reunir a nadie, sino que simplemente íbamos y les llevábamos trabajos físicos...cada mes los profes directores de cada sede llegaban hasta allá a llevarles sus talleres, y ya ahí empezaba el otro proceso, el docente en su casa, el estudiante en su casa, cuando el estudiante se sentaba no teníamos horas específicas, o sea, no decíamos estudiante x tienes que sentarte de las ocho de la mañana hasta las 10 y trabajar matemáticas, de 10 a 12, a las 10 vas a descansar, no, como sabíamos que ellos iban a estar también en sus actividades con la familia en las fincas, porque las fincas son distintas, cuando el estudiante tuviese el tiempo, ¿y cuándo tenía el tiempo? en las tardes, en las noches y los fines de semana, entonces nosotros teníamos que estar, ¿qué? disponibles, o en mi caso yo siempre estaba disponible para ellos. Entonces un lunes, por ejemplo, que era día laboral, es posible que no me llamara sino uno o dos estudiantes y me podía pasar que un sábado y un domingo que llamaran 10 o 15 ...entonces ellos por ejemplo me timbraban o un mensajito, profe necesito, entonces yo, ¿qué hacía uno? empezaba a agendar, ya te llamo, y ya me quedaba con el estudiante el tiempo que se necesitara. Esa fue la estrategia para los rurales, la principal estrategia, llevamos talleres físicos, el chico los resuelve en un mes, y al mes volvemos y los recogemos y les entregamos otros y así nos fuimos yendo todo el año

Es de resaltar la flexibilidad horaria de Martín para brindar acompañamiento a sus alumnos, pues en comparación con Sofía, su jornada laboral se extendía a las noches y fines de semana, ya que se “quedaba con el estudiante el tiempo que se necesitara”. Otro tema que aborda el profesor Martín es el reparto de las guías impresas, que, de acuerdo con la encuesta, un poco más del 50% de las participantes dijo que al menos una vez cada 15 días las entregaba, mientras que el mayor lapso era de un mes (24.1%) (ver Figura 28). Esta medida se implementó a pesar de que el profesorado corría el riesgo de contagiarse al mantener contacto físico, les implicaba más inversión de tiempo por el traslado, y un mayor gasto en impresiones y gasolina (Guzmán, 2022).

Figura 28

Frecuencia de entrega de guías y tareas



Fuente: elaboración propia.

Elena es otra maestra que hizo uso de llamadas y videollamadas:

Yo soy de preescolar a quinto de primaria, entonces son seis grados que tenía que atender a todos a la vez ... como yo soy la que tiene más cantidad de estudiantes de la zona, tengo 30 muchachos, entonces yo me quedaba preguntándome: ¿hasta dónde mis estudiantes sí están aprendiendo y hasta dónde sí están desarrollando esos talleres ellos?... uno llega a decir, bueno entonces puede ser el padre de familia el que está haciendo esos talleres en nombre de los muchachos ¿cierto? Entonces ¿qué hice?, ¿qué me ideé?, yo dije, la tecnología es para usarla, todos tienen celular... así no sea celular inteligente, pero todos tienen su celular... hacia un cronograma de actividades con cada uno de los muchachos, con cada grupo, cogía de ocho a 10 a preescolar,... 1º, español, de 10 a 12 matemáticas, cogíamos el taller, hacíamos llamada grupal, empezábamos, ... los que hablaban hacíamos llamada grupal, pero los que me podían ver yo tenía un tablerito en la parte de atrás, y entonces yo les iba explicando todo como si ellos me estuvieran viendo dentro del aula de clase, los que no me podían ver porque no tenían su cámara, me escuchaban, entonces yo les hacía las preguntas y ellos me contestaban por medio de llamada, ahí era donde yo verificaba si era el niño el que me contestaba o quién era realmente el que me estaba haciendo el taller

La experiencia de Elena con las videollamadas comenzó en el ámbito familiar, donde descubrió su facilidad de uso tanto para ella como para sus estudiantes. Al reconocer su potencial, decidió llevar a cabo llamadas y videollamadas grupales con sus alumnos para verificar que efectivamente fueran ellos quienes resolvían las guías. Esta decisión refleja su saber para incorporar recursos tecnológicos a su práctica docente, así como su conocimiento sobre las posibilidades de acceso digital de sus estudiantes, lo que le permitió crear alternativas inclusivas para toda la clase:

Fue porque una vez estaba yo acá y me hicieron una llamada en familia, entonces cuando yo digo vea que sí se puede hacer, entonces yo también lo puedo hacer, y sí. Entonces le marqué a todos a la par, o sea una llamada grupal, y todos participábamos de la llamada grupal, porque como los niños son tan poquitos. Por ejemplo, en preescolar son seis, en primerito son ocho, en segundo son cuatro, entonces daba para llamada grupal, entonces uno los llamaba, y uno llamaba a lista, y fulanito y perenganito y hasta que no estuvieran todos, y entonces así fue la experiencia

Otra profesora que igualmente utilizó las TIC como herramienta para dar seguimiento a sus estudiantes, fue Matilde, quien señaló:

A través del chat, a través de audios, decía: hoy nos vamos a reunir. Nosotros optábamos por un horario que era en la tarde, porque ellos decían que en la mañana estaban en los quehaceres de sus casas, entonces de dos a cuatro de la tarde nos reuníamos, empezábamos con una reflexión, no nos veíamos las caras pues, pero sí nos escuchábamos, porque a través de audios yo les iba hablando, ellos me contestaban, y así nos íbamos... aclarando las dudas, y el hecho de así no estuviéramos conversando, el hecho de saber que de dos a cuatro íbamos a trabajar en Filosofía, entonces todos iban a estar desde sus casas trabajando en Filosofía, y si surgía alguna pregunta ellos la hacían, y si no seguían trabajando ahí, pero era la disciplina de saber que a esta hora todos los de décimo y once vamos a estar disponibles, si la profe me necesita o si yo necesito a la profe voy a estar en mis trabajos académicos

Matilde incorporó las TIC en su práctica docente -celular y *WhatsApp*-, con una estrategia distinta a la de Elena: el intercambio de audios para interactuar con sus estudiantes. Esta decisión parece basarse en la limitada calidad del servicio de internet que dificultaba las videollamadas, la facilidad para intercambiar mensajes de audio a través de una aplicación de mensajería instantánea, el menor consumo de datos móviles, y la edad de los alumnos -16 y 17 años-, que al ser mayores eran más autogestivos.

Al igual que otros colegas, Matilde, adaptó sus horarios a las necesidades de sus estudiantes, quienes “en la mañana estaban en los quehaceres de sus casas”, lo que la llevó a establecer una jornada escolar vespertina. También, destaca el compromiso y la responsabilidad mutua entre docente y alumnos, cierto pacto establecido a partir del conocimiento que la profesora tiene de su grupo, pues como indica Mercado (2002, pp. 92-93):

Para los maestros es indispensable conocer las posibilidades, dificultades y formas de trabajo de cada niño como referentes esenciales para las acciones cotidianas de enseñanza que emprendan con ellos. Conocer a sus alumnos hace posible para el maestro lograr que participen y se comprometan individualmente y como grupo, en las tareas que les demanda.

5.2.6.2 Saberes desplegados en la comunicación y la enseñanza presencial

Dos de las educadoras entrevistadas eligieron dar un acompañamiento presencial. Una de ellas fue Rebeca, quien era consciente de que sus estudiantes no contaban con la infraestructura tecnológica para participar en procesos de enseñanza virtuales. Además, como medida de precaución sanitaria, determinó que las sesiones fueran individuales y en espacios abiertos. El siguiente fragmento da cuenta de ello:

Yo no pude usar este tipo de plataformas con mis estudiantes porque tanto en la escuela como en las casas no había los recursos tecnológicos... una de las estrategias que yo realice en pandemia fue hacer visitas esporádicas, en una finca cerca a la escuela me prestaban -como acá le decimos- un corredor o patio... un patio muy grande y al aire libre, entonces usando todas las medidas, allá íbamos y nos reuníamos pero de manera individualizada, entonces por hora citaba a los estudiantes, pues sin ser obligatorio ¿no?, cada quien asistía de manera voluntaria, y estaba asumiendo los riesgos, entonces íbamos a ese espacio en donde me prestaban una mesa y unas sillas, y nos sentábamos y trabajábamos. Lo que sí hice yo fue, por ejemplo, facilitar algunos computadores de la escuela, pero como hay tan pocos también, es que ese es otro aspecto de las escuelas, aunque este año ya nos llegó una dotación de cuatro portátiles ¿cierto?, pero en pandemia no teníamos, sólo teníamos, por ejemplo, una de la escuela, y otro mío, y eran con los que trabajábamos

Aunque podría pensarse que el acompañamiento presencial estaba dentro de un terreno más familiar para las maestras, lo cierto es que el cambio en las dinámicas de interacción y de espacios educativos exigieron importantes ajustes a su praxis docente, lo que da cuenta de su saber adaptarse a nuevos escenarios para facilitar experiencias de aprendizaje. En el caso de Rebeca, estas modificaciones se manifestaron en tres aspectos: la transición de clases grupales a sesiones individuales, la reducción del tiempo de instrucción, y el cambio de lugar en el que se impartían las clases -el patio de una finca-.

Rebeca también optó por dar un acompañamiento cara a cara porque pensaba que cada uno de sus alumnos necesitaba un apoyo particular de acuerdo con su “estilo de aprendizaje” y que tanto a ellos como a sus familias se les complicaba comprender cómo resolver las guías. Atribuía estas dificultades a la corta edad de los estudiantes -de nivel preescolar y primaria- y al limitado nivel educativo de los padres y madres:

Porque de todas maneras cada chico tiene un estilo de aprendizaje. Habrá quien en las actividades que impliquen comprensión lectora puedan tener mayor desenvolvimiento, mientras que otros en los ejercicios matemáticos super full, ¡uy!, pero entonces la comprensión lectora, ¡qué jartera leer este texto, está largo! Entonces había que brindarles otro acompañamiento, por eso mi decisión fue hacerles ese seguimiento presencial... porque ahí yo me sentaba con ellos, ellos llevaban los proyectos y trabajábamos, por ejemplo, con lo de diagramas... y hacíamos el ejercicio ahí, pero antes yo en el computador, cuando nos reuníamos en esta finca que te digo, en el computador les explicaba la parte práctica, hagámoslo así, entonces constrúyame esta tabla o este diagrama de barras con los miembros de su familia, entonces ahí hacíamos toda esa parte de práctica. Fue muy

particular porque... las actividades tenían el paso a paso, y entonces los chicos perdidos y las mamás también, pero es que... es muy charro porque como lean las mamás lean los estudiantes, o el que está ahí acompañando el proceso, pero es que lea el paso a paso...no quieren, tan charro, les cuesta seguir instrucciones, lean el texto y luego respondan, no, no, no, pero entonces ¿qué hay que hacer?, hay que responder las preguntas, pero ¿qué te dice la instrucción?, pues cosas tan sencillas como esas

Rebeca, al igual que otras maestras, incorporó las TIC como herramienta pedagógica, por ejemplo, el uso del computador donde “les explicaba la parte práctica” a sus alumnos. Además, echó mano del conocimiento que tenía de cada uno de sus estudiantes reconociendo sus preferencias y desafíos particulares, como cuando dice “otros en los ejercicios matemáticos super full, pero entonces la comprensión lectora, ¡qué jartera leer este texto!”.

Por otro lado, en su decisión de dar asesorías presenciales a pesar del riesgo de contagiarse de COVID-19, influyó el conocimiento de un médico, un experto en la salud que le compartía información confiable sobre las medidas sanitarias necesarias, su esposo. Ella lo expresó así:

Mi esposo es médico, entonces de pronto como que me desvirtuaba ciertas cosas y también me apoyaba, pues me decía los cuidados que debía de tener, y yo viendo que él también siendo médico iba y se arriesgaba, pues yo dije, no, imagínate, si él está con más riesgo, ¿yo como no voy a ir? si igual puedo guardar distancia, puedo estar en un lugar que es airado, bueno en fin todo eso

Andrea fue otra docente que optó por dar acompañamiento presencial tan pronto como se inició la prueba piloto de alternancia. A pesar de los riesgos de contagio, su decisión estuvo motivada por la empatía hacia sus estudiantes y sus familias, pues percibía que estaban sufriendo a causa del reto que entrañaba la resolución de las guías. En sus propias palabras:

Entonces cuando empezaba la prueba piloto para empezar la alternancia, yo dije, yo quiero empezar con mis niños, o sea, a la mano de dios, nos vamos a enfermar, pues qué vamos a hacer, yo sentía que mis niños estaban sufriendo... los papás también... y entonces yo fui la primera en empezar con la prueba piloto... Tenía en ese entonces segundo y tercero, tenía 17 niños, 34, empezaron a ir cinco, ya animados llegaron los 10, ya al último iban todos, y yo los repartía [en toda la escuela], ...como los otros profes no iban porque les daba susto, que porque el niño se enfermaba y luego los culparían a ellos, entonces yo tenía la escuela para mi sola, yo repartía el niño por todos lados, todos separados, pero todos los tenía ahí, entonces yo era brincando aquí, brincando allá, explicaba aquí, explicando allá, pero los niños estaban resolviendo sus guías, o sea, igual las mismas guías se trabajaban, igual yo las planeaba, pero allá acompañaba al niño en el desarrollo de las guías para que no sufriera

Esta educadora igual estableció ciertas medidas de bioseguridad para evitar contagios, como la distribución estratégica de los estudiantes por todo el plantel escolar para mantener la “sana distancia”. Para Andrea el aspecto fundamental era:

Que los niños pudieran tener... acceso, que pudieran llegar a la escuela, que pudieran tener su formación en la escuela, que de pronto no será pues la mejor... digo yo por las dificultades que hemos tenido, ...pero por lo menos tienen contacto con uno, podía uno retroalimentar, guiar, una cosa es que tú eres como un aliado, un acompañante

En conexión con esto, varias docentes afirmaron que, a pesar de las bondades de las herramientas digitales, la modalidad virtual nunca podrá reemplazar completamente la riqueza del encuentro educativo presencial, pues más allá de la transmisión de conocimientos, las interacciones cara a cara, el lenguaje no verbal y la posibilidad de construcción colectiva de saberes, representan dimensiones difícilmente replicables en la enseñanza a distancia. Alrededor de este punto, Sofía y Rebeca comentaron:

Valorar mucho esa interacción con el otro, de hecho, en estos días en un encuentro que tuvimos lo hablábamos, de que no es lo mismo la comunicación a través de un video, de una llamada, que la interacción con el otro, porque las emociones, los sentimientos y todo eso, quedaron en pausa durante pandemia. Los estudiantes experimentaron soledad, angustia, experimentaron estrés, al igual que nosotros como maestros, todos los actores educativos tuvimos como esa soledad, y ese distanciamiento nos afectó mucho, entonces como mirar que la esencia de la educación es ese también compartir con el otro (Sofía)

Nosotros hicimos una actividad donde ellos dibujaban cómo fue estar en casa en pandemia y, por ejemplo, en los dibujos aparecían ahí solitos haciendo cosas, estudiando o jugando en algún lugar de la casa, pero solos, entonces aunque algunos tenían más acompañamiento que otros, igual el escenario escolar no puede ser reemplazado por la casa, es que hace parte de nosotros el ir a un lugar y estar ahí en torno al aprendizaje...entonces ellos estaban ahí manifestando que había tristeza, que querían volver pronto a la escuela, a ver sus compañeros, a la profe, por el vínculo también tan fuerte que uno llega a tener con los estudiantes (Rebeca)

En ambos testimonios se evidencia la importancia que dan a la enseñanza presencial, ya que “la esencia de la educación es ese también compartir con el otro”, el encuentro entre pares y entre docente-estudiante. Este planteamiento se alinea con investigaciones recientes (Annessi y Acosta, 2021; Guzmán, 2022) que subrayan que el rol de las escuelas traspasa lo académico, es un espacio donde los niños, niñas y jóvenes aprenden a relacionarse, a hacer amigos, y a desarrollar habilidades que ningún chat o clase virtual puede enseñar.

5.2.7 Saber atender el ámbito emocional

El apoyo emocional y afectivo brindado por las maestras a sus alumnos fue un saber docente que adquirió gran relevancia, ya que el confinamiento provocó en ellos diversos cambios en su estado de ánimo, afectando su desempeño escolar y su motivación para continuar estudiando, especialmente en el caso de los adolescentes. Sobre ello, la profesora Matilde compartió:

Tuve la experiencia de tener varios estudiantes que estuvieron a punto de tirar la toalla, decirme profe no más, no queremos seguir, estudiar en casa es muy maluco, estamos aburridos del encierro, nos sentimos saturados, no contamos con la familia. Siempre en esos dos años que estuvimos así, yo sí estuve únicamente con décimo y once, entonces fue un reto grandísimo tratar de convencer a estos chicos que no desistieran, animarlos muchísimo desde la parte emocional, incluso invitarlos acá a mi casa para que estuvieran acá más cerca con el fin de que ellos se animaran, o sea, hacerles un acompañamiento un poquito más de cerca, decirle salga de su casa, venga acá a la mía, nos encontramos, compartimos, conversamos y a la vez avanzamos en la temática. Y sobre todo fue de mucho diálogo, de presentarle las cosas positivas, a ver ¿qué pasa si usted no desiste?, ¿en qué se puede ayudar?, ¿si usted desiste qué consecuencias va a tener? ... en gran parte fue dialogar muchísimo con ellos porque en el grado once, el año 2000, estamos en 2019, en el 2020 varios estudiantes quisieron desistir. Entonces el reto era grande y lo logramos, se logró, personalmente los logré mantener ahí, entonces el año pasado que ellos se fueron, lo primero que me dijeron fue gracias profe por haber permitido que yo terminara mi bachillerato, gracias a usted lo logré, porque por la decisión de ellos hubieran desistido

Matilde se enfocó en crear un espacio de confianza donde sus estudiantes pudieran expresar sus inquietudes y sentirse acompañados, implementó una estrategia de atención más cercana y personalizada al detectar en ellos desánimo y el riesgo potencial de deserción. Tal aproximación coincide con lo planteado por Bozkurt y Sharma (2020), quienes sostienen que el contexto de la Educación Remota de Emergencia (ERE) demandaba priorizar una pedagogía del cuidado, empática y sensible hacia el alumnado, más allá de centrarse únicamente en los aspectos didácticos y de contenido.

Diversos estudios realizados por Guzmán (2022), Marín Che y Pinto Sosa (2021), y Martínez *et al.*, (2021) documentaron distintas iniciativas docentes enfocadas en brindar apoyo emocional y contención a sus estudiantes durante el ASPO. Entre estas estrategias destacaron el envío de mensajes de texto y audios motivacionales y la organización de sesiones individuales de escucha activa. Estas acciones, aunque sencillas en su ejecución, resultaron fundamentales para mantener el bienestar emocional del alumnado.

VI. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones centrales derivadas de la investigación realizada, sintetizando los hallazgos más relevantes. Después, se exponen las principales aportaciones del estudio, tanto los aspectos teóricos como metodológicos. Asimismo, se plantean las posibles líneas de investigación futuras que emergen de los resultados obtenidos. Finalmente, se señalan las limitaciones identificadas.

Es importante recordar que este estudio mixto se desarrolló con base en dos objetivos centrales en los que se buscó priorizar la perspectiva del profesorado. El primero consiste en caracterizar las condiciones materiales en las que se llevó a cabo la Enseñanza Remota de Emergencia, en dos municipios rurales de Antioquia, Colombia, durante la pandemia. El segundo se concentra en analizar los saberes docentes que maestras rurales de esta región desplegaron al diseñar e implementar propuestas educativas en el contexto del COVID-19. Entonces, las preguntas principales que guiaron esta investigación son:

1. ¿Cuáles fueron las condiciones materiales en que se desarrolló la Enseñanza Remota de Emergencia en Antioquia, Colombia durante la pandemia?
2. ¿Qué saberes docentes desplegaron maestras rurales de Antioquia, Colombia en el desarrollo y puesta en marcha de propuestas educativas en el contexto del COVID-19?

6.1 Condiciones materiales

En consonancia con la perspectiva de Mercado y Rockwell (1988), esta investigación permite afirmar que las condiciones institucionales y materiales no son únicamente restricciones, sino que pueden convertirse en posibilidades para la acción pedagógica. Lejos de una visión determinista, se reconoce la capacidad de agencia del profesorado, evidenciada en las estrategias que diseñaron y aplicaron para sostener la educación en medio de la crisis sanitaria. Así, se identificaron tanto los obstáculos como las oportunidades que emergieron en este contexto, lo que permite comprender la enseñanza rural como un escenario dinámico, en constante negociación y construcción colectiva.

6.1.1 Perfil docente, tipos de escuela y cantidad de estudiantes

La mayoría de las profesoras que participaron en la encuesta y en las entrevistas contaban con formación específica en docencia, ya sea como licenciadas en educación o egresadas de escuelas normales superiores. En contraste, una proporción menor había cursado estudios de posgrado, principalmente debido a obstáculos económicos, de conectividad y de distancia. Casi todas mencionaron tener formación en educación rural y multigrado y haber realizado prácticas de campo

en instituciones con estas características. Sin embargo, varias coincidieron en que la experiencia directa en el aula resulta insustituible para enfrentar los desafíos de la enseñanza rural, ya que ser maestra se aprende en la práctica cotidiana, involucrándose en las dinámicas de cada territorio y asumiendo tareas que exceden lo meramente pedagógico.

En relación con los tipos de escuela, predominaban los colegios unitarios, lo que aumenta la dificultad del trabajo docente al exigir la atención simultánea a estudiantes de diversos grados académicos. Si bien un gran porcentaje de educadoras estaba al frente de grupos reducidos –menos de 20 estudiantes-, lo que permitía una atención más personalizada, otras enfrentaban el reto de tener grupos numerosos -más de 30 alumnos- y con mayor diversidad de niveles educativos, incrementando así las demandas curriculares y de organización.

Esta situación refleja una de las particularidades más complejas de la educación rural: la enseñanza multigrado. Al respecto Ábos y Boix (2017), Rockwell y Rebolledo (2016) y Santos (2011), subrayan que esta modalidad permite garantizar el acceso educativo en zonas apartadas, además de promover formas de aprendizaje colaborativo, el sentido de comunidad y la posibilidad de desplegar estrategias didácticas flexibles y contextualizadas. No obstante, según otros autores, las escuelas multigrado también presentan limitaciones importantes, como infraestructura precaria, formación docente insuficiente y los desafíos organizativos propios de la heterogeneidad estudiantil (Hamodi y Aragués, 2014; Juela y Mitailo, 2015).

6.1.2 Retos y condiciones que favorecen la educación rural

La pandemia sacó a la luz y exacerbó problemáticas estructurales de la educación rural. Una de las más notorias es la insuficiencia en infraestructura tecnológica y el limitado acceso a un servicio de conectividad adecuados. En los municipios de Abejorral y Granada, esta situación se reflejó en la ausencia casi total de internet en los colegios y en las restricciones para acceder a dispositivos tecnológicos como celulares y smartphones, si bien durante la pandemia hubo un ligero aumento en la disponibilidad de estos recursos, fue principalmente el profesorado quien pudo aprovecharlos. Adicionalmente, la compleja geografía de las veredas en estas regiones obligó a los estudiantes a desplazarse desde sus hogares para buscar señal telefónica y conectividad.

En relación con este punto, las maestras detectaron la necesidad de fortalecer sus competencias digitales para desarrollar habilidades en el manejo de las TIC, para así mejorar aspectos vinculados con la didáctica y la comunicación. Esta formación ocurrió por diversas vías: aprendizaje autodidacta mediante la búsqueda de recursos en línea, intercambio de conocimientos durante reuniones virtuales con colegas y capacitaciones especializadas.

Otro desafío significativo fue el analfabetismo, que afectaba a casi el 40% de los padres y madres en Abejorral y Granada. Aunque esta condición limitó el apoyo académico directo que podían brindar a sus hijos y les generó frustración al no poder comprender los contenidos escolares, la mayoría demostró un fuerte compromiso, convirtiéndose en figuras de acompañamiento esenciales para el alumnado durante la ERE.

Este incremento en la participación de las familias posibilitó mantener viva la escuela más allá de sus muros y transformó las dinámicas educativas tradicionales, desplazando la responsabilidad exclusiva del profesorado hacia un esfuerzo más colectivo. Lo anterior resulta particularmente valioso si se considera que los padres y las madres enfrentaban limitaciones de tiempo debido a sus múltiples obligaciones laborales y domésticas, lo que pone de relieve la capacidad de las comunidades rurales para organizarse en contextos adversos.

Una barrera adicional que se reconoció en el análisis fue la ausencia de materiales y recursos educativos adecuados para el medio rural. Las estrategias implementadas por el gobierno colombiano para mantener la continuidad educativa en el ASPO resultaron poco pertinentes, al centrarse en recursos virtuales y programas televisivos que requerían computadoras, televisiones con TDT y una conectividad estable, condiciones escasas en las zonas rurales.

Esto profundizó la exclusión histórica que enfrentan los estudiantes de esas regiones, quienes desde antes de la pandemia lidiaban con limitaciones como la escasez de libros de texto, la falta de atención psicopedagógica para alumnos con necesidades específicas, la imposición de calendarios nacionales incompatibles con los ciclos escolares rurales y la inexistencia de instituciones universitarias. Ante este panorama, fue el profesorado rural quien, mediante su conocimiento del contexto y de sus estudiantes, logró diseñar propuestas educativas acordes con las condiciones locales.

Lo anterior guarda relación con la situación de vulnerabilidad económica que padecen los colegios rurales, pues, aunque el gobierno colombiano incrementó los recursos asignados a éstos durante la pandemia, dichos fondos no alcanzaban a cubrir las múltiples necesidades que exige la educación en contextos dispersos y con poca infraestructura tecnológica. Esta falta de inversión en los sistemas educativos rurales constituye una problemática recurrente en Colombia y en diversos países del mundo.

Frente a este escenario, las maestras de Abejorral y Granada asumieron, con recursos propios, parte de los costos necesarios para sostener la ERE, lo que incluyó el pago de impresiones de guías de aprendizaje, la contratación de servicios de internet y la recarga de datos móviles para apoyar a sus estudiantes, evidenciando con ello el rol central que desempeñaron en la provisión de insumos educativos esenciales durante la crisis sanitaria.

A estas dificultades materiales se sumó la afectación socioemocional del profesorado, traducida en síntomas como ansiedad, problemas para organizar el tiempo y sensación de agobio. Tal condición fue producto del notable aumento en su carga laboral, derivada del diseño de guías de aprendizaje que implicaba un mayor trabajo individual y colaborativo con sus colegas, junto con la extensión de los horarios de atención a estudiantes y sus familias, ya que las docentes procuraron adaptarse a los ritmos y necesidades de la comunidad.

Con respecto a los desafíos que enfrentaron los alumnos, las educadoras indicaron la falta de alimentos, la pérdida de empleo de familiares y las alteraciones emocionales. Asimismo, expresaron su preocupación ante la posibilidad de un menor aprendizaje académico de sus estudiantes, sin embargo, eran conscientes de que estaban desarrollando otras habilidades como la autonomía y la responsabilidad. En este sentido, consideraban que la deserción escolar se mantendría en índices similares a los de un curso regular, o bien, podrían incrementarse ligeramente.

Por otro lado, se observa que el respaldo del equipo directivo fue otra de las condiciones que facilitó el realizar procesos educativos a distancia, ya que las rectoras desempeñaron un papel determinante en la organización del profesorado, tanto para el diseño como para la repartición de las guías de aprendizaje. Además, se encargaron de establecer acuerdos con la comunidad, administrar los recursos económicos disponibles y gestionar capacitaciones, así como espacios de diálogo para las educadoras.

6.2 Saberes docentes

El análisis de los saberes docentes que maestras rurales de Abejorral y Granada pusieron en juego durante la ERE permitió identificar la riqueza y dinamismo de los conocimientos que estas educadoras han construido a lo largo de su trayectoria profesional y, especialmente, en el contexto de la pandemia. A través de sus propuestas didácticas y las estrategias de enseñanza, comunicación y acompañamiento, se evidenció cómo sus saberes no son estáticos ni descontextualizados, sino que se transforman y adaptan de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, y las condiciones materiales presentes.

Este proceso de construcción y ajuste de los saberes docentes, lejos de ser una simple improvisación, como advierte Mercado (2002), se configuraron como respuestas intencionadas y planificadas ante situaciones inciertas y cambiantes, inherentes al ejercicio docente. Así, los saberes docentes se manifiestan como conocimientos prácticos, social y culturalmente situados, en constante negociación y transformación. De este modo, las maestras rurales, en diálogo con su contexto, no solo enseñaron, sino que también aprendieron, redefiniendo sus saberes a partir de las condiciones y actores presentes en su entorno inmediato.

6.2.1 Saberes docentes vertidos en las propuestas didáctico-pedagógicas: guías de aprendizaje por proyectos

Respecto a las propuestas didáctico-pedagógicas, las guías de aprendizaje por proyectos se consolidaron como el recurso educativo principal para garantizar la continuidad educativa desde los hogares. Esta medida respondió a la ausencia de materiales adecuados para el contexto rural, pero también a que representaban una propuesta flexible, interdisciplinaria y contextualizada. El saber diseñar guías de aprendizaje por proyectos se fortaleció a través del intercambio de conocimientos entre colegas que ya habían aplicado esta metodología y las capacitaciones formales impartidas por docentes expertos en ella.

Un aspecto clave en la elaboración de las guías de aprendizaje fue el saber adaptar y organizar los contenidos curriculares. Esto requirió un trabajo transversal con diversas asignaturas, lo que conllevó un meticuloso proceso de selección de temas y aprendizajes prioritarios señalados en el currículum, además del reto de articular la información de diferentes disciplinas para crear un insumo pedagógico comprensible para los estudiantes y sus familias. Tal ejercicio revela un saber docente práctico que, lejos de limitarse a la aplicación técnica del currículo oficial, implica interpretarlo y contextualizarlo.

En relación con esto, el saber trabajar de forma colaborativa entre maestras fue esencial para el desarrollo de las guías, y se reflejó en la distribución eficiente de tareas, el aprovechamiento estratégico de las especializaciones disciplinares de cada docente, y el trabajo en equipos. Las reuniones presenciales que el profesorado tenía en los microcentros rurales antes de la pandemia abonaron a la construcción de este saber, hecho que facilitó la transición hacia espacios colectivos virtuales donde se fortalecieron vínculos profesionales y se favoreció la toma de decisiones pedagógicas consensuadas.

Otro saber que se expresó en las guías de aprendizaje fue el diseñar actividades atractivas y pertinentes para los alumnos. En esta tarea, el "expediente no escrito" que las maestras construyen de cada alumno, fruto de la interacción continua en la escuela, les permitió anticipar lo qué les resultará interesante y asequible según sus gustos personales y su contexto. En tal sentido, considerando que los estudiantes vivían en zonas rurales, las maestras integraron el entorno natural como espacio pedagógico y fuente de conocimiento, demostrando así su saber incorporar el medio ambiente como un valioso recurso didáctico.

Por otro lado, en respuesta a la heterogeneidad de los grupos que atendían, el profesorado desarrolló un saber diseñar actividades con diferentes niveles de complejidad dentro de un mismo proyecto. Tal proceso les exigió movilizar su conocimiento sobre los diferentes programas de estudio y las conexiones entre ellos, para poder construir una propuesta didáctica coherente con los requerimientos de aprendizaje de todos sus alumnos. Esta graduación de las actividades surgió

como una alternativa práctica para optimizar el tiempo dedicado al diseño de guías de aprendizaje, lo que pone sobre la mesa su saber estimar y distribuir el tiempo, conocimiento fundamental en el trabajo docente cotidiano que cobró mayor relevancia durante la pandemia debido a la intensificación del trabajo.

El saber involucrar a las madres y los padres en la resolución de las guías de aprendizaje, fue otro conocimiento que desplegaron las maestras cuando se dieron cuenta de que las familias eran sus principales aliadas en el acompañamiento educativo de los estudiantes. Tal saber se advierte en la introducción explícita de las figuras parentales en las instrucciones de las guías de aprendizaje, así como en la recuperación de sus conocimientos como fuentes valiosas de información para la resolución de actividades, ello denota un saber incorporar los conocimientos empíricos de las familias. Cabe destacar que estas iniciativas consideraron los diferentes niveles de alfabetización y escolarización de las mamás y los papás.

Finalmente, se identificó el saber incorporar los celulares como mediadores del aprendizaje, pues se propuso que mediante estos dispositivos tecnológicos los alumnos elaboraran evidencias de aprendizaje en diferentes formatos audiovisuales. Más allá de una simple solución instrumental, esta estrategia implicó proponer actividades lúdicas y creativas que consideraran las circunstancias de las familias. Este saber diseñar actividades divertidas muestra su ingenio y se vincula con la capacidad de proponer experiencias de aprendizaje interesantes y atractivas, procurando que el proceso educativo resulte disfrutable.

6.2.2 Saberes inmersos en las estrategias de comunicación y acompañamiento a sus estudiantes

En cuanto a los conocimientos docentes que se manifestaron en las estrategias de comunicación, acompañamiento y enseñanza, es decir, en las acciones implementadas por el profesorado de forma paralela al diseño de las guías de aprendizaje a lo largo de la ERE, destaca el saber utilizar las TIC de manera estratégica para llevar a cabo procesos de enseñanza a distancia y estar en contacto con los estudiantes y sus familias. Ello se evidenció en el uso de llamadas telefónicas, videollamadas, audios, videos y mensajes. En este escenario, tanto el teléfono celular como la conectividad a internet se convirtieron en herramientas fundamentales.

En ciertos casos, la decisión de incorporar las TIC en la praxis docente surgió a partir de experiencias personales de las maestras en el ámbito familiar, donde reconocieron su funcionalidad y potencial, por ejemplo, las videollamadas grupales para dar seguimiento en tiempo real al alumnado y trabajar simultáneamente con todo el grupo, o bien el intercambio de audios en horarios de clase preestablecidos para posibilitar la comunicación casi síncrona sin necesidad de gastar muchos datos móviles. Esto refleja la preferencia del profesorado por formas de comunicación

accesibles, fáciles de usar y de bajo costo, para lo cual las maestras debieron considerar tanto las circunstancias del entorno como las condiciones particulares de cada alumno: diversidad de celulares, edad, nivel educativo y disponibilidad de tiempo.

Por otra parte, algunas maestras optaron por desarrollar procesos de enseñanza presencial, decisión que fue motivada principalmente por tres factores: 1) la falta de infraestructura tecnológica en los hogares de los estudiantes, específicamente la falta de dispositivos móviles inteligentes y conexión estable a internet; 2) las dificultades en la comprensión y resolución de las guías de aprendizaje, ya fuera por el bajo nivel de escolarización, el analfabetismo de las madres y los padres, o por la corta edad de alumnos de preescolar y primaria inicial; y 3) la importancia que atribuían a la interacción cara a cara, reconociendo que cada estudiante posee un estilo de aprendizaje particular que requiere acompañamiento personalizado.

La realización de encuentros presenciales precisó a las educadoras el acondicionamiento de espacios que cumplieran con las medidas requeridas por el ASPO, como el llevar a cabo clases individuales en lugares abiertos y manteniendo la sana distancia, por ejemplo. Dichas acciones ilustran su saber adaptarse a nuevos escenarios para facilitar experiencias de aprendizaje, así como su compromiso por la formación de su alumnado, a pesar del riesgo de contagio.

Un aspecto que merece la pena enfatizar es que, tanto el profesorado que trabajó de forma remota como presencial, coincidieron en señalar que la formación presencial permite una interacción más cercana, construir conocimiento de forma colectiva, y compartirse con los otros. Así lo expresó una educadora: “el escenario escolar no puede ser reemplazado por la casa, es que hace parte de nosotros el ir a un lugar y estar ahí en torno al aprendizaje”. Desde esta perspectiva, la escuela se entiende como un escenario cultural y social fundamental para el desarrollo de los estudiantes, para la creación de amistades y el aprendizaje de habilidades que ninguna plataforma virtual puede ofrecer.

En relación con esto, destaca que el saber brindar apoyo emocional y afectivo al alumnado fue un conocimiento que adquirió gran importancia durante la pandemia, pues especialmente el estado de ánimo de los adolescentes se vio muy alterado. Este saber se manifestó en la generación de espacios de diálogo y contención donde primaba la confianza y la escucha activa por parte de las educadoras, pues se dieron cuenta que era indispensable una pedagogía del cuidado que se enfocara en el bienestar emocional de los estudiantes y no sólo en cuestiones estrictamente académicas. Esto es coherente con el planteamiento de Mercado (2002) sobre que el saber docente se no se limita a aspectos técnico-pedagógicos.

De igual forma, resalta el saber implementar nuevas formas de organización del trabajo, ya que las maestras se vieron orilladas a aprender a gestionar éste fuera del entorno escolar. Para ello, realizaron registros del desempeño de cada alumno, lo que les permitió identificar cómo apoyarles y hacer las mejoras necesarias a los materiales didácticos. Asimismo, diseñaron cronogramas para

planificar las diversas tareas a cumplir, como la planeación, elaboración, evaluación, retroalimentación, recolección y distribución de guías de aprendizaje, además de la atención a los estudiantes y la participación en reuniones virtuales con sus colegas. Estas ocupaciones emergentes provocaron una sobrecarga laboral y un aumento en los gastos personales —en impresiones, gasolina y recursos tecnológicos—, dejando en evidencia las condiciones adversas en las que se llevó a cabo la ERE.

6.3 Aportaciones

La presente investigación contribuye a visibilizar cómo en las veredas de Abejorral y Granada, a pesar del cierre de los edificios escolares durante el ASPO, "la escuela siguió funcionando" (Dussel, 2020) gracias a que las maestras rurales adaptaron los procesos educativos a las nuevas condiciones materiales y desplegaron saberes docentes construidos a lo largo de sus trayectorias profesionales, así como desarrollaron otros nuevos en respuesta a las exigencias del contexto pandémico. Esto confirma lo planteado por Rockwell y Ezpeleta (1983) sobre cómo los actores educativos construyen y transforman la escuela a través de sus acciones cotidianas, aun en condiciones adversas, pero también que el cierre de ésta como "lugar privilegiado de reunión material y permanente" orilló a los docentes a "hacer escuela" de formas alternativas.

Igualmente, esta tesis muestra el entramado de saberes docentes que educadoras rurales movilizaron en un entorno rural desafiante para hacer posible la Enseñanza Remota de Emergencia. Ello evidencia de que ser docente es un oficio multidimensional que trasciende lo estrictamente académico, en el que convergen diversas prácticas orientadas a atender las necesidades particulares de los estudiantes. Si bien estas demandas existen en contextos urbanos y rurales, en este último caso el reto se intensifica debido a las condiciones que lo rodean, tal como se observó en el Aislamiento, Social, Preventivo y Obligatorio.

Así, este trabajo no sólo documenta la experiencia docente durante un momento histórico crítico para la educación rural colombiana, sino que, sobre todo, pone en valor los conocimientos desplegados por el profesorado. Con ello, abona a repensar la formación docente desde una perspectiva que reconozca, por un lado, los saberes profesionales específicos que se construyen en los territorios rurales y, por otro, que las pedagogías rurales son prácticas significativas y situadas (Arias, 2017), cuya comprensión resulta fundamental para enriquecer los debates educativos y avanzar hacia propuestas curriculares acordes con las realidades que allí se viven.

En consonancia con lo anterior, también se identificaron potencialidades propias de los contextos educativos rurales que podrían extrapolarse a entornos urbanos, especialmente en aspectos como la flexibilidad curricular, la integración de saberes locales y la mejora de vínculos con la comunidad. Estos hallazgos aportan información relevante para el diseño de políticas

públicas orientadas a mejorar la educación rural en Colombia, al reconocer sus particularidades y promover el aprovechamiento de sus fortalezas. Todo ello, sin perder de vista las problemáticas estructurales que persisten en los territorios rurales, como las brechas tecnológicas, la dispersión geográfica y las condiciones de pobreza, aspectos que se vieron agravados durante la pandemia y que quedaron en evidencia a lo largo de esta investigación.

Del mismo modo, este trabajo refuerza la necesidad de realizar investigaciones educativas centradas en el medio rural, ya que, aunque han aumentado en los últimos años, todavía resultan insuficientes para comprender la complejidad de estos territorios. Para ello, es indispensable recoger las perspectivas de los diversos actores educativos que hacen parte de estos contextos y conocer las estrategias que han desarrollado para sostener la escuela rural, muchas de las cuales continúan invisibilizadas.

Además, se confirmó la utilidad de incorporar herramientas digitales en la investigación educativa. Aunque su uso ya existía antes de la pandemia, la contingencia aceleró su adopción y reveló su potencial para diversificar estrategias de contacto, facilitar el acceso a participantes distantes y asegurar la continuidad de los estudios en contextos adversos. Este trabajo evidenció ventajas como la posibilidad de establecer comunicación con personas ubicadas a miles de kilómetros de distancia, ya sea a través de mensajes de Whatsapp o videollamadas sincrónicas por alguna aplicación como *Meet* o *Zoom*.

Por último, este estudio evidencia la utilidad de los enfoques mixtos para comprender fenómenos educativos complejos, al integrar diferentes tipos de datos que permiten una mirada más completa. La combinación de encuestas, entrevistas y análisis de las guías de aprendizaje facilitó el diagnóstico de las condiciones materiales que incidieron en la ERE, así como a una mejor comprensión de los saberes docentes movilizados en Abejorral y Granada. No obstante, este enfoque implica una mayor dedicación para el análisis y articulación de la información recopilada.

6.4 Recomendaciones

Derivado de los hallazgos, se proponen las siguientes acciones para fortalecer la educación rural en Colombia:

1. Dotar a las escuelas rurales de conectividad, dispositivos tecnológicos y espacios educativos seguros, tanto físicos como virtuales. Esto es fundamental para reducir las brechas materiales que dificultan el desarrollo pleno de los estudiantes y las prácticas pedagógicas docentes.
2. Diseñar materiales educativos que respondan a las particularidades socioculturales, lingüísticas y geográficas de cada territorio, integrando saberes locales y del entorno como

herramientas didácticas. Esta medida reconoce el carácter situado de las prácticas pedagógicas rurales y promueve el desarrollo de propuestas pertinentes y significativas.

3. Fortalecer la formación docente continua a través de la implementación de programas de actualización específicos para contextos rurales, que incluyan el uso pedagógico de las TIC, estrategias para la enseñanza rural multigrado y el acompañamiento socioemocional. La formación debe nutrirse de los saberes que ya poseen las educadoras rurales, y al mismo tiempo ofrecer herramientas contextualizadas que potencien su labor.
4. Diseñar políticas públicas diferenciadas para la educación rural, con marcos normativos y programas que reconozcan las particularidades de estos territorios. Es urgente superar los enfoques homogeneizantes y atender las desigualdades estructurales que condicionan la experiencia educativa rural.
5. Crear programas institucionales de contención emocional, espacios de escucha activa y acompañamiento para estudiantes, familias y profesorado, especialmente en contextos de crisis. Estas acciones respaldan la dimensión afectiva del trabajo docente y fortalecen el vínculo entre escuela y comunidad.
6. Fortalecer la participación de las familias y comunidades mediante estrategias de vinculación que reconozcan el valor de los saberes campesinos y familiares, incorporándolos activamente en el proceso educativo. Esta dimensión colaborativa es parte del saber pedagógico rural y constituye un recurso invaluable para la escuela.
7. Mejorar las condiciones laborales de los docentes rurales e implementar acciones que dignifiquen su trabajo, garantizando incentivos adecuados y oportunidades de desarrollo profesional. Asimismo, es necesario visibilizar y valorar socialmente su aporte, destacando su compromiso, creatividad y capacidad para sostener la escuela en contextos adversos.

Estas recomendaciones no solo apuntan a mejorar las condiciones materiales, sino que también reconocen los saberes profesionales de las maestras rurales como un recurso fundamental para repensar la educación en clave de justicia territorial y equidad educativa.

6.4 Limitaciones

Entre las limitaciones de esta investigación se encuentran el tamaño y la diversidad de la muestra. Si bien no se pretendía obtener datos generalizables a otros contextos rurales colombianos, Aunque no se buscaba obtener datos generalizables a otros contextos rurales colombianos, dado que cada territorio posee características propias, la inclusión de un mayor número de municipios antioqueños y una mayor variedad en los perfiles de las docentes participantes habría enriquecido el análisis.

Otra limitación fue que solo la mitad de las maestras entrevistadas compartió sus guías de aprendizaje, lo que dejó fuera ejemplos valiosos que pudieron haber aportado a una comprensión

más amplia de los saberes docentes movilizados. De igual forma, las entrevistas podrían haberse profundizado con una segunda ronda para explorar con mayor detalle aspectos clave relacionados con sus saberes docentes. Tampoco se socializaron los resultados con las participantes, con el fin de recoger sus opiniones y contrastar las interpretaciones realizadas. Esto habría contribuido a una lectura más inclusiva y colaborativa de los hallazgos.

Por otro lado, aunque las visitas a las escuelas rurales no forman parte de los apartados centrales de la tesis y se registraron únicamente en el Anexo 1, la experiencia presencial en las instituciones, los trayectos recorridos junto con las maestras y la observación directa de su labor fueron determinantes para comprender con mayor profundidad el contexto de Abejorral y Granada, aspectos que no habrían podido captarse únicamente a través de entrevistas y encuestas

6.5 Futuras líneas de investigación

Los hallazgos de este estudio permiten señalar áreas de indagación relevantes para profundizar en la comprensión de la educación rural en Colombia, particularmente en torno a los saberes docentes.

Resulta prioritario analizar de qué manera los saberes construidos por el profesorado durante la pandemia se han incorporado, resignificado o desplazado en las prácticas pedagógicas actuales, tanto en el trabajo de aula como en los espacios colectivos. Es fundamental identificar qué estrategias emergentes han perdurado y cómo han evolucionado en el retorno a la presencialidad, así como examinar con mayor detalle las propuestas didácticas elaboradas para responder a la educación a distancia, reconociendo su potencial de adaptación para otros contextos o situaciones de emergencia.

Para enriquecer esta comprensión, es esencial incluir las perspectivas de estudiantes, familias y otros actores comunitarios en las investigaciones sobre educación rural, lo que permitiría elaborar diagnósticos y propuestas más integrales que consideren la diversidad de experiencias y saberes presentes en los territorios. Esto se conecta directamente con la necesidad de profundizar en el papel de los vínculos afectivos y la pedagogía del cuidado, analizando específicamente cómo la relación docente-estudiante se configura como elemento central para sostener procesos educativos en condiciones complejas.

Paralelamente, profundizar en la exploración de las pedagogías rurales y su potencial en este y otros escenarios puede visibilizar conocimientos docentes que han sido poco reconocidos desde la academia. Esta línea de investigación buscaría documentar y revalorizar experiencias que integren conocimientos comunitarios, vínculos territoriales y estrategias contextualizadas, contribuyendo así a sistematizar saberes pedagógicos emergentes que han demostrado su pertinencia en entornos rurales.

Finalmente, se propone realizar estudios comparativos entre regiones rurales colombianas e incluso con otros países sobre las condiciones materiales y saberes docentes para identificar patrones sistemáticos, distinguir entre problemáticas locales y estructurales, y evaluar la transferibilidad de soluciones. Esta aproximación revelaría tanto las especificidades que requieren respuestas diferenciadas como los elementos comunes que permiten intervenciones escalables, constituyéndose en herramienta indispensable para formular políticas educativas pertinentes y contextualizadas.

VII. Referencias

Agencia UNAL (9 de noviembre de 2022). *Transformación digital, esencial para cerrar brechas digitales en el país.* <https://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/transformacion-digital-esencial-para-cerrar-brechas-digitales-en-el-pais>

Akdas, M., y Kalman, M. (2021). Challenges affecting teaching learning processes in multi-grade classes: A comparison of pre-pandemic and peri-pandemic periods. En W. B. James, C. Cobanoglu, & M. Cavusoglu (Eds.), *Advances in global education and research* (Vol. 4, pp. 1–13). USF M3 Publishing. <https://www.doi.org/10.5038/9781955833042>

Altablero. (16 de julio de 2002). El rector, líder de la institución educativa. *Mineducación.* <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87221.html>

Álvarez-Álvarez, C., y García-Prieto, F. (2021). Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento. *Educar*, 57(2), 397-411. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1250>

Anderson-Levitt, K. M. y Bueno, B. (2017). Teachers' work: Comparing ethnographies from the United States and Latin America. En K. M. Anderson-Levitt y E. Rockwell (Eds.), *Comparing ethnographies: Local studies of education across the Americas* (pp. 119-148). American Educational Research Association.

Ángulo, M. (23 de octubre de 2020). Educación en tiempos de pandemia y equidad de los aprendizajes. *Mineducación.* <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-401621.html?noredirect=1>

Ángulo, M. (7 de enero de 2022). Ministra María Victoria Angulo [Ministerio de Educación Nacional de Colombia]. <https://www.facebook.com/watch/?v=1107354706687018>

Annessi, G., y Acosta, J. (2021). La educación rural en tiempos de COVID-19. Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 43-59. <https://doi.org/10.35362/rie8614145>

Arévalo, M., Bolaños, D. y Rodríguez, A. (2022). Implicaciones del cierre de escuelas por COVID-19 en las prácticas de docentes rurales mexicanos. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 12 (1), 202–219. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n1a2023-67542>

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

Arteaga, P. (2011) *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Appandweb.es (2023). ¿Qué es la usabilidad en aplicaciones móviles? *App & Web* <https://www.appandweb.es/blog/que-usabilidad-aplicaciones-moviles/>

Aprilisa, E., y Kartowagiran, B. (2022). Teachers in Rural Area of Java Utilize Free Digital Platforms During COVID-19 Pandemic. *5th International Conference on Current Issues in Education* (ICCIE 2021), Yogyakarta, Indonesia. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220129.029>

Arciniegas, Y. (28 de mayo de 2021). Colombia cumple un mes de protestas atravesadas por la violencia y con las exigencias intactas. *FRANCE 24*. <https://www.france24.com/es/am%C3%A9rica-latina/20210528-paro-nacional-colombia-protestas-mes-violencia>

Banco Mundial (2021). *Población rural (% de la población total)*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.RUR.TOTL.ZS>

Bautista M., y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Bogotá: Fundación Compartir. https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio_docencia-rual-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf

Beltrán-Escobar, C., y Soler-Martín, C. (2023). Manifestaciones y movilizaciones por la educación en el 2021 en cifras. *Boletín OACEP*, 8–59. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/oacep/article/view/19953>

Boix, R. y Bustos (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*, 7(3), 29-43.

Bozkurt, A., y Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447>

Carmona, D. (2019). Contando tu historia Lomita. Sistematización del proceso organizativo y modelo de operación de la Junta de Acción Comunal de la vereda La Loma parte alta del municipio de Abejorral [Tesis de Maestría en Ciencia Política. Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16339/1/CarmonaDeisy_2020_JACLaLoma.pdf

Castillo, J., Cohernour, E., y Pech, S. (2019). Vulnerabilidad ante el uso del Internet de niños y jóvenes de comunidades mayahablantes del sureste de México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.531>

CEPAL- UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *CEPAL-UNESCO*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Centro Nacional de Memoria Histórica (2016). *Granada: memorias de guerra, resistencia y reconstrucción*, Bogotá, CNMH-Colciencias-Corporación Región. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/granada-memorias-de-guerra-resistencia-y-reconstrucion/>

Chan, J., Marasigan, A., y Santander, N. (2021). Multigrade teachers' experiences and learning assessments on modular remote teaching during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Research Studies in Education*, 10(6). <https://doi.org/10.5861/ijrse.2021.6>

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2018). Research methods in education. London-New York: Routledge. Capítulo 2. *Mixed methods research*, 31-50.

Corporación Jurídica Libertad, & Fundación Sumapaz. (2019). Antioquia: Desigualdad y paramilitarismo. La otra cara del “desarrollo”. *Revista Noche y Niebla*, 59, 57–87. <https://www.nocheyniebla.org/?p=1522>

Creswell, J., Plano, V., Gutmann, M., y Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209(240), 209-240.

Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. United States of America: Sage.

Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications. https://fe.unj.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/Research-Design_Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf

Creswell, J. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=2s0IEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=creswell+2013&ots=90_3SSDPN4&sig=C1fn7VD2dpnAVdM-KnyL7LODak&redir_esc=y#v=onepage&q=creswell%202013&f=false

Cruz - Carbonell, V., Hernández -Arias, Á., y Silva -Arias, A. (2020). Cobertura de las TIC en la educación básica rural y urbana en Colombia. *Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro*, 13(13), 39-48. <https://doi.org/10.22463/24221783.2578>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2023). *Boletín técnico: Educación formal (EDUC) 2023*. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2023.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2021). Encuesta de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Hogares ENTIC Hogares 2020. *MinTIC*. <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/tecnologia-e-innovacion/tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-tic/encuesta-de-tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-en-hogares-entic-hogares>

DIAN (2023). Formalización Tributaria. Multisectorial. *Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales*. <https://www.dian.gov.co/impuestos/Formalizacion-Tributaria/Paginas/Multisectorial.aspx#:~:text=%E2%80%8BDescripci%C3%B3n%3A%20Las%20Zonas%20M%C3%A1s,su%20crecimiento%2C%20desarrollo%20y%20progreso>

Díaz, I. (1 agosto de 2022). La educación pública post pandemia: una mirada desde la ruralidad. *América Solidaria*. <https://camaramexicanachilena.com.mx/la-educacion-publica-post-pandemia-una-mirada-desde-la-ruralidad/>

Díaz, J., Carbonel, G. y Picho, D. (2021) Sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) en la educación virtual. REVENCYT. *Revista Venezolana de Ciencia y Tecnología*, (50), 50-85. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/06/Ed.5087-95-Diaz-Carbonel-Picho.pdf>

Dirección General de Bachillerato (s/f). *Telebachillerato comunitario*. <https://dgb.sep.gob.mx/telebachillerato-comunitario/presentacion-tbc>

Dube, B. (2020). Rural Online Learning in the Context of COVID-19 in South Africa: Evoking an Inclusive Education Approach. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 135-157. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5607>

Duque, N. (22 de abril de 2020). Menos del 10% de los niños en el campo tienen computador para recibir clases. *CeroSetenta*. <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/por-alla-no-llega-ni-dios-la-educacion-rural-en-tiempos-de-pandemia/>

El País - Colprensa (3 de diciembre de 2020). Gobierno debe garantizar acceso a internet durante la pandemia. *El País.com.co*. <https://www.elpais.com.co/colombia/gobierno-debe-garantizar-acceso-a-internet-en-etapa-escolar-durante-la-pandemia.html>

Escalando, Salud y Bienestar (2020). Estudio Nacional de Salud y Bienestar Escolar-Colombia 2020. Condiciones y prácticas de salud escolar en colegios colombianos en el contexto de Covid-19. Bogotá: Escalando, Salud y Bienestar. <https://contenidos.escalando.co/estudio2020#rd-form-joq3m2vy>

FECODE (2023) *Nuestra Historia*. <https://fecode.edu.co/historia/>

Feizi, F. y Bakhtiarvand, M. (2020). Online Teaching of Rural Multi-Grade Classes in the Context of COVID-19: Proposing a Holistic Approach. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 1(3), 246-252. <https://doi.org/10.47175/rielsj.v1i3.134>

Figueroa, M., Flórez, L., Manrique, A., y Fundación Empresarios por la educación (2020). ¿Qué necesitan las escuelas en tiempos de COVID-19? *Empresarios por la educación*. <https://bibliotecadigital.fundacionexe.org.co/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=1a27f40e6173d435fbf6f082395f56bb>

Fundación 99 (2020). *Caracterización de la educación rural en Chile en contexto de pandemia por COVID 19*. <https://www.fundacion99.org/descargas/encuesta.pdf>

Fundación Saldarriaga Concha y Laboratorio de Economía de la Educación- LEE de la Pontificia Universidad Javeriana (2023). *La educación en Colombia para la población con discapacidad: realidades y retos*. <https://www.saldarriagaconcha.org/la-educacion-en-colombia-para-la-poblacion-con-discapacidad-realidades-y-retos/>

González, M. (2002). Aspectos éticos de la Investigación Cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 85-103.

García, G., Hernández, S., Hernández Solís, I., Cruz Pérez, O., Ocaña Zúñiga, J. y Pérez, C. (2022). Lo escolar a través de la pantalla. Trabajo docente en Chiapas, México. *Praxis Educativa*, 26 (1), 1-16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260103>

Gómez, S., Valencia-Arías, A., Saldarriaga, J., Vélez, R., y Soto, J. (2022). Deserción escolar de niños y niñas en Colombia en tiempos de pandemia. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24(3), 628-642. <https://doi.org/10.36390/telos243.11>

González, A. y Moreno, J. (2021). Educación rural y equidad en el periodo de confinamiento por el COVID-19: El caso de una escuela primaria multigrado. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICShu*, 10(19), 60-68. <https://doi.org/10.29057/icshu.v10i19.7844>

Guzmán, C. (2022). Los cambios en las condiciones, prácticas y relaciones maestros-estudiantes durante la pandemia por COVID-19 en los bachilleratos rurales mexicanos. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales* (publicación anticipada) (92). <https://ru.crim.unam.mx/handle/123456789/1085>

Herrera, D. (2021). El modelo de la alternancia y la desigualdad educativa territorial en la educación en Colombia. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(2), 61-86. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i2.38>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, M. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Iniciarte, A., Paredes, A., y Zambrano, L. (2020). Docencia y tecnologías en tiempos de pandemia covid-19. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(8), 195-215. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4087411>

Iriarte, D. (2 de enero de 2018). Crecen las extrañas protestas de Irán: un movimiento heterogéneo y sin líderes. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/mundo/2017-12-31/extranas-protestas-iran-extienden-pais_1499892/

Ivankova, N., Creswell, J., y Stick, S. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field methods*, 18(1), 3-20.

Johnson, R., Onwuegbuzie, A., y Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.

Kelle, U. (2006). Combining qualitative and quantitative methods in research practice: purposes and advantages. *Qualitative Research in Psychology*, 3(4), 293–311. <https://doi.org/10.1177/1478088706070839>

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2021). *Cambios y retos que enfrentaron los docentes durante el cierre de colegios por la pandemia.* <https://evb.eef.myftpupload.com/wp-content/uploads/2021/02/INFORME-ENCUESTAS-Cambios-y-retos-que-enfrentaron-los-docentes-durante-el-cierre-de-colegios-por-la-pandemia.-.pdf>

Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia I. *Separata Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-51. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

Lincoln, Ivonna S., Lynhman, Susan A. y Guba, Egon G. (2009). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes, revisado. En: DENZIN, Norman K. y

Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, 115-121. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.

Luna, M. (1994). Los maestros y la construcción del expediente cotidiano. *Investigación en la Escuela*, (22), 105-114.

Marín, A. y Pinto, J. (2021). Escuelas cerradas, aulas abiertas: Estrategias de enseñanza remota en una comunidad rural de Yucatán. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(ESPECIAL), 215-250. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.463>

Martínez, R. (2022). Interacciones y saberes docentes de una educadora. Percepciones desde un contexto rural en pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 177-214. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.480>

Martínez E., Félix E. y Quispe R. (2022). Innovación educativa y práctica pedagógica docente en instituciones educativas rurales en el Perú en tiempos de pandemia. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24(1), 62-78. <https://doi.org/10.36390/telos241.05>

Martínez, F. (2020) *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. México: COMIE/ Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Mateos, L., y Dietz, G. (9 de agosto de 2020). *La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: Muchas sombras y algunas luces.* <https://www.educacionfutura.org/la-interculturalidad-educativa-en-tiempos-de-pandemia-muchas-sombras-y-algunas-luces/>

Medrano, D. (2019). En la Orinoquia no solo está el llanero._Centro de Estudios de la Orinoquia- Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/31470/En%20la%20orinoquia%20no%20solo%20esta%20el%20llanero-CEO2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mejía-Elvir, P. (2021). Experiencias docentes en contexto de ruralidad y crisis sanitaria en Honduras. *Revista Saberes Educativos*, (7), 26-42. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64096>

Mendoza, J., y Abellán, J. (2021). Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: La experiencia de la Sierra Tarahumara. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 169-185. <https://doi.org/10.35362/rie8614342>

Mendoza Zuany, R. (2020). Los aprendizajes inesperados en casa para el mundo post Covid19. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/los-aprendizajes-in-esperados-en-casa-para-el-mundo-post-covid19/>

Mendoza Zuany, R. (2020). Equidad, pertinencia y relevancia educativa mediante arte, solar y lengua maya. *Sinéctica*, (55). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-010)

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.

Mercado, R. (1994). Saberes and social voices in teaching. *Explorations in socio-cultural studies*, 4, 61-68.

Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Journal for the Study of Education and Development*, 14(55), 59-72.

Messina, G. y Pieck, E. (2007). Meaningful experiences: Reformulating best practices. En K. King (Ed.), “Best Practice” in education and training: Hype or hope? (pp. 29-32). NETWORK FOR POLICY RESEARCH REVIEW AND ADVICE ON EDUCATION AND TRAINING (NORRAG). *Special Issue. Norrag News*. <https://resources.norrag.org/resource/view/33/127>

Mineducación. (9 de enero de 2022). El retorno a la presencialidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes es una prioridad del Gobierno y una garantía para el derecho a la educación.

Ministerio de Educación Nacional.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/408682:El-retorno-a-la-presencialidad-de-los-ninos-ninas-adolescentes-y-jovenes-es-una-prioridad-del-Gobierno-y-una-garantia-para-el-derecho-a-la-educacion>

Mineducación (10 de septiembre de 2021). El retorno a la presencialidad una prioridad en la agenda de equidad: Continuaremos trabajando en equipo para mitigar los impactos de la pandemia en los aprendizajes y el desarrollo integral de los niños y jóvenes. *Ministerio de Educación Nacional.* <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/406764:El-retorno-a-la-presencialidad-una-prioridad-en-la-agenda-de-equidad-continuaremos-trabajando-en-equipo-para-mitigar-los-impactos-de-la-pandemia-en-los-aprendizajes-y-el-desarrollo-integral-de-los-ninos-y-jovenes>

Mineducación. (25 de octubre de 2020). Trabajamos en equipo por prevenir y mitigar los impactos del COVID- 19 en la deserción en educación Preescolar, Básica, Media y Superior. *Ministerio de Educación Nacional.* https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-401634.html?_noredirect=1

Mineducación. (10 de septiembre de 2021). El retorno a la presencialidad una prioridad en la agenda de equidad: Continuaremos trabajando en equipo para mitigar los impactos de la pandemia en los aprendizajes y el desarrollo integral de los niños y jóvenes. *Ministerio de Educación Nacional.* <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/406764:El-retorno-a-la-presencialidad-una-prioridad-en-la-agenda-de-equidad-continuaremos-trabajando-en-equipo-para-mitigar-los-impactos-de-la-pandemia-en-los-aprendizajes-y-el-desarrollo-integral-de-los-ninos-y-jovenes>

Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2021). *Televisión Digital.* Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. <https://televisiondigital.mineco.gob.es/TelevisionDigital/formas-acceso/Paginas/tdt.aspx>

MinTIC (2022). *Índice de Brecha Digital Regional. Resultados 2021.* https://colombiatic.mintic.gov.co/679/articles-238353_recurso_1.pdf

Mukuna, K. y Aloka, P. (2020). Exploring Educators Challenges of Online Learning in Covid-19 at a Rural School, South Africa. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19(10)*, 134-149. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.10.8>

Noticias Caracol (29 de junio de 2020). *¿Educación virtual llegó para quedarse? Así se reestructura la enseñanza en Colombia debido al COVID-19.* <https://www.youtube.com/watch?v=JsOKk76N4s4&list=LL&index=17>

Naciones Unidas-CEPAL (2022). Panorama social de América Latina 2021. *Naciones Unidas, CEPAL.* https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47718/1/S2100655_es.pdf

Observatorio de la Región Bogotá-Cundinamarca (2021). Bogotá registró un aumento del coeficiente de Gini. La desigualdad es elevada. *Observatorio de la Región Bogotá-Cundinamarca.* <https://wwwccb.org.co/observatorio/Analisis-Social/Analisis-Social/Poblacion-pobreza-y-desigualdad/Bogota-registro-un-aumento-del-coeficiente-de-Gini.-La-desigualdad-es-elevada>

Orduz, M., Tuay, R., Briceño, A., y Acero, O. (2021). *Realidades de la educación rural en Colombia, en tiempos de covid-19.* Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.02415>

Padilla, B., Armellini, A., y Traxler, J. (2021). The Forgotten Ones: How Rural Teachers in Mexico Are Facing the COVID-19 Pandemic. *Online Learning Journal, 25(1).* <https://eric.ed.gov/?id=EJ1287126>

Papaleo, C. (11 de mayo de 2021). “Mucha gente en Colombia ya no tiene nada que perder, aparte de su vida”. DW. <https://www.dw.com/es/mucha-gente-en-colombia-ya-no-tiene-nada-que-perder-aparte-de-su-vida/a-57499982>

Pardo, D. (5 de mayo de 2021). ¿Por qué siguen las protestas en Colombia? BBC Mundo. <https://www.youtube.com/watch?v=D8TT9hijMz4>

Pereira, Z. (2011) Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 15-29.

Periódico Oriente Comercial-Cámara de Comercio del Oriente Antioqueño (s/f) *Oriente Antioqueño* [Imagen] <https://orientecomercial.ccoa.org.co/wp-content/uploads/2021/01/noticia-noticia-Visitas.png>

Pole, K. (2009) Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. Renglones. Revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades, (60), 37-42

https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/252/katrhryn_pole.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Programa Mundial de Alimentos (2020). El Estado de la Alimentación Escolar a Nivel Mundial 2020. *Programa Mundial de Alimentos*. <https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000124411/download/>

Rahbari, H. (2021). Feature: Is it still free Education? A reflection on high school teachers' experiences in Western Iran from digital teaching during the Covid-19 pandemic. *Education in the North*, 28(2), 156-163. <https://doi.org/10.26203/9QKV-QD60>

Rieble-Aubourg, S., y Viteri, A. (2020). Nota CIMA # 20 COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea? *Inter-American Development Bank*. <https://doi.org/10.18235/0002303>

Rivero, C. (2024, 7 de abril). Mapa de Colombia [Imagen]. Del Mundo. <https://www.delmundo.top/mapas/mapa-colombia/>

Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. [Ponencia] Seminario Clacso sobre educación, São Paulo, Brasil.

Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurre en ámbitos escolares. En Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 1, 28-39.

Rockwell, E., y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.

Roura, A. (27 de noviembre de 2019). ¿Qué provocó la ola de protestas en Colombia? *BBC Mundo*. <https://www.youtube.com/watch?v=rmK7HdMWCuQ>

Roura, A. (30 de abril de 2021). 3 claves para entender las protestas en Colombia y la indignación contra la reforma tributaria. *BBC Mundo*. <https://www.youtube.com/watch?v=ZdWiKvBoZeA>

Ruiz-Olabuenaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Salamanca, C., Carvajal, J., Martínez, I., Velasco, J., Moreno, D., y Niño, Z. (2022). Caracterización de las prácticas docentes en El Socorro Santander durante la Covid-19. En *La educación para la vida en tiempos emergentes. Retos y aprendizajes durante la COVID-19*.

Unisangil editora.
https://www.unisangil.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1915&Itemid=377#libros-de-investigaci%C3%B3n-unisangil

Silva, M., Cunha, A., y Santos, T. (2021). Educação básica nas escolas do campo no contexto da pandemia: Ensino remoto para quem? *Revista Ambiente e Educação*, 14(2), 417-431. <https://doi.org/10.26843/v14.n2.2021.1131.p417-431>

Silva, T., Oliveira, E., y Montanari, R. (2020). Dificultades de la educación remota en las escuelas rurales del norte de Minas Gerais durante la pandemia de Covid-19. *Research, Society and Development*, 9(8). <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6053>

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3^a ed., pp. 443-466). Sage Publications.

Surahman, E., Kurniawan, C. y Nendra, U. (2021). The Appropriate Remote Learning Methods During the COVID-19 Pandemic in Rural Schools in Indonesia. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 609, 120-127. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icite-21/125965592>

TOMI (2020) *Regiones naturales de Colombia* [Imagen] <https://tomi-digital-resources.storage.googleapis.com/images/classes/resources/rsc-301219-5f447709db474.jpeg>

Torres, A., Gallego, W., y Zapata, Y. (2022). La guerra no para Antioquia. Balance de la situación de Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario y garantías para las personas defensoras de derechos humanos 2021. *Corporación Jurídica Libertad/ Fundación Sumapaz*.

<https://cjlibertad.org/comunicaciones/Informe%20La%20Guerra%20No%20Para%20en%20Antioquia.pdf>

Torres, A., Teixeira, A., Pais, S., Menezes, I., y Ferreira, P. (2021). Professores em tempos de ensino remoto de emergência: Um foco no ensino e nas relações. *Educação, Sociedade & Culturas*, 59, 117-138. <https://doi.org/10.24840/esc.vi59.339>

Turkewitz, J. (27 de mayo de 2021). ¿Por qué hay protestas en Colombia? *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2021/05/27/espanol/protestas-colombia.html>

UNESCO. (8 de agosto de 2020). *La educación intercultural y su afectación por la Covid-19: Voces desde Chile*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/08/la-educacion-intercultural-y-su-afectacion-por-la-covid-19-voces-desde-chile/>

UNESCO (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo>

Wikipedia. (28 de julio de 2021). Parque principal del municipio de Abejorral-Antioquia [Imagen]. *Wikipedia*. https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Abejorral_parque.jpg

Zoido, P., Székely, M., Flores, I., Castro, E., Acevedo, I., Pérez Alfaro, M., y Fernández-Coto, R. (2020). Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe. *Banco Interamericano de Desarrollo*. <https://doi.org/10.18235/0002838>

VIII. Anexos

Anexo 1. Experiencias formativas

Es conveniente describir tres experiencias que fueron relevantes para el conocimiento del contexto general de la población rural en Colombia. Por el confinamiento provocado por el COVID-19 se había planeado que el trabajo de campo se realizaría de forma virtual, es decir, las entrevistas con las docentes rurales; no obstante, en noviembre del 2021 ya habían disminuido los contagios y un alto porcentaje de personas estaban vacunadas, tanto en México, mi país de origen, como en Colombia, por lo que consideré que era un momento oportuno para viajar.

La motivación principal para ello fue asistir al “III Tejido Únuma”, actividad a la que fui invitada por el Mtro. Jairo Arias Gaviria, profesor de la materia “Saberdes campesinos, indígenas y afro” que cursé a distancia en otoño del 2021 en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia como parte de mi formación académica durante la maestría. Estas experiencias fueron muy gratificantes y enriquecedoras en lo personal y en lo profesional.

1. Experiencia en el curso “Saberdes campesinos, indígenas y afro”

Las sesiones de este curso optativo se realizaban a través de la plataforma de videoconferencias de *Microsoft Teams* una vez a la semana con una duración aproximada de tres horas, ya que para agosto del 2021 aún no se regresaba a clases presenciales en la UPN.

En esos encuentros pude percibirme de que muchos de mis compañeros y compañeras vivían en zonas rurales y con frecuencia tenían problemas de conectividad, por lo que viajaban a Bogotá para evitar esa limitante. En otros casos, tomaban clases en sus lugares de trabajo usando sus teléfonos celulares, sin abrir sus cámaras, de modo que solo se identificaban por sus voces.

Esta clase me permitió conocer y replantearme conceptos teóricos, identificar la diversidad de poblaciones rurales de Colombia y las problemáticas a las que se enfrentan, además de explorar algunos de los modelos educativos bajo los que trabajaban los docentes rurales y sus condiciones laborales, entre otros aspectos. De igual manera, el compartir con estudiantes que se estaban formando para ser docentes en varias disciplinas y que son originarios de diferentes partes, amplió mi visión sobre este país y la gente que lo habita, pues en muchas ocasiones compartían las experiencias vividas en sus comunidades. Fue así como, gracias a la virtualidad, fue posible el diálogo, la colaboración y el intercambio cultural.

Me parece relevante mencionar que el profesor Jairo siempre fomentó la participación de todo el grupo por medio de distintas dinámicas que buscaban propiciar la reflexión y el pensamiento crítico sobre la práctica docente y cómo ésta se vincula con diversas problemáticas sociopolíticas existentes en Colombia. Asimismo, un buen número de sesiones estuvieron a cargo

de los alumnos, lo que implicaba un trabajo de investigación sobre las temáticas a abordar y la planeación didáctica, lo que a su vez contribuía a su formación como futuros docentes.

Estar en contacto con proyectos educativos rurales que se estuvieran llevando a cabo, era uno de los objetivos principales del curso, por lo que las salidas a campo eran una actividad importante. Sin embargo, la logística para ello era un tanto complicada por la pandemia, por el tiempo requerido y por el costo que había que cubrir por cuenta propia, así que la participación de los estudiantes fue escasa. La última de estas salidas fue el “III Tejido Únuma”, a la que asistí en noviembre del 2021.

2. Experiencia “III Tejido Únuma”

El 7 de noviembre del 2021, integrantes de la Corporación Claretiana Norman Pérez Bello, del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y observadores del Swedish Fellowship of Reconciliation (SweFOR), y otros invitados, viajamos hacia el resguardo indígena³⁰ Santa Rosalía, ubicado en el departamento del Vichada, localidad en la que tendría lugar el “III Tejido Únuma”³¹. El objetivo principal de este evento era construir un plan de trabajo con propuestas concretas que ayudaran a solucionar las problemáticas compartidas por indígenas y campesinos de la región de la Orinoquia colombiana, y con ello lograr la paz y el buen vivir de las comunidades de esta región, además de fortalecer el proceso político y organizativo a través del intercambio de experiencias.

Salimos de Bogotá alrededor de las 4:00 am en varias camionetas y en el trayecto se fueron sumando más personas. Llegamos a Puerto Gaitán aproximadamente a la 1:00 pm, en donde abordamos una embarcación en la que cabían cerca de 50 personas, fue un recorrido por el río Meta de más o menos 3 horas. Ya en Santa Rosalía bajamos el equipaje y caminamos por 20 minutos hacia la escuela en donde se realizarían todas las actividades y también sería el sitio en el que nos hospedaríamos. Cuando llegamos ya había gente instalada que se trasladó por cuenta propia, principalmente en motocicleta, pues era la forma más sencilla de moverse. Calculo que éramos alrededor de 75 personas.

El clima era extremadamente caluroso, por lo que nos habían pedido llevar hamacas para dormir, mismas que colocamos en las aulas de clase y algunos tejabanes, aunque también hubo personas, las menos, que durmieron en casas de campaña. Todo estaba muy organizado, se asignaron baños exclusivos para hombres y otros para mujeres, había una zona con mesas y sillas para las horas de comida, un fogón en el que algunas mujeres de la comunidad preparaban

³⁰ El resguardo indígena es una división territorial de carácter legal que por medio de un título garantiza a determinado grupo indígena la propiedad sobre un territorio poseído en común y tradicionalmente habitado por el mismo.

³¹ Video del encuentro: <https://www.youtube.com/watch?v=O3KI7jKlvTg>

diariamente los alimentos, mismos que se repartían en horas determinadas en el menaje³² solicitado y que al final cada uno se encargaba de lavar en un área destinada para ello. El trabajo en colectivo se llevó a cabo principalmente en un patio grande y techado que contaba con gradas y también en las áreas verdes de la escuela.

Entre los participantes de este evento se encontraba gente de las etnias Sikuani, Sáliba, Amorúa, Kuibas, Tucanos, Piaopoco, Piaroa, Kurripacos, entre otros, y también integrantes de grupos campesinos como la Asociación Nacional Campesina José Antonio Galán Zorro (ASONALCA) y la Guardia campesina del Guayabero. Todos ellos habitantes de la región de la Orinoquía conformada por siete departamentos (Meta, Casanare, Arauca, Vichada, Guaviare, Guanía y Vaupés) en donde existe una gran diversidad cultural, pues habitan 39 de los 87 pueblos indígenas de Colombia (Medrano, 2019), (ver Figura 29).

Figura 29

Mapa de las regiones naturales de Colombia



Nota. Regiones naturales de Colombia [Imagen] TOMi, 2020 (<https://tomi-digital-resources.storage.googleapis.com/images/classes/resources/rsc-301219-5f447709db474.jpeg>)

En este encuentro, al escuchar y dialogar en las mesas de trabajo, en las plenarias colectivas y en la convivencia cotidiana con diferentes personas pertenecientes a las organizaciones que se han

³² Conjunto de plato, vaso y cubiertos.

formado para defenderse ante el despojo de sus tierras, la extracción de recursos naturales, el conflicto armado, el narcotráfico y el atentado contra su integridad cultural y la lucha por su autonomía, pude dimensionar muchas de las cuestiones abordadas en la clase de “Saberes campesinos, indígenas y afro”, y también conocer otras historias, como la gran trayectoria del CRIC, las experiencias de docentes rurales en sus comunidades, la falta de acceso a la educación superior por la inexistencia de Universidades, y el nivel de violencia que está presente en sus territorios.

Para mí esta fue una experiencia muy significativa, en primer lugar, porque se trató de un evento comunitario y colectivo, pues el espacio y las diversas actividades -mesas de trabajo, círculos de reflexión, plenarias, bailes y cantos ceremoniales (mística) - propiciaban una interacción muy orgánica en el que todos los puntos de vista eran escuchados, lo que favorecía el diálogo entre jóvenes, adultos y adultos mayores, prevaleciendo siempre un ambiente de respeto y camaradería. En gran medida, esto fue resultado del esfuerzo hecho por el equipo de la Corporación Claretiana³³, quien se encargó de buscar los recursos económicos para hacer posible este encuentro y de organizar y moderar las distintas actividades; esto en colaboración con la comunidad de Santa Rosalía quienes también fueron una parte esencial en la planificación y concreción del encuentro.

Otra cosa interesante era que las temáticas - medio ambiente, género, educación, territorio y violencia- que se analizaron en las mesas de trabajo buscaban dar continuidad a las problemáticas que se habían abordado previamente en los dos Tejidos Únuma realizados en 2018 y 2019. Cada participante decidía a qué mesa se incorporaba, se dialogaba por alrededor de 80 minutos, se elaboraba una minuta y más tarde, en plenaria, se presentaban las conclusiones y propuestas a las que se llegaron, ya que con base en tales ideas se elaboraría un documento que se leería y entregaría a funcionarios del gobierno colombiano, lo cual ocurrió el antepenúltimo día del evento, no obstante, su actitud fue prepotente y evasiva, pues además de llegar tarde, su discurso fue demagógico y su estancia muy breve.

De igual manera, me sorprendió la formación política de representantes indígenas y campesinos, su retórica, la convicción por sus ideales, su espiritualidad, y el arraigo a su territorio, incluso, en algunos casos, su corta edad, menos de 20 años. Asimismo, también me causó admiración la fortaleza de personas de la tercera edad que compartían su sabiduría, la entrega de los jóvenes voluntarios de la Corporación Claretiana -la mayoría mujeres- y de los integrantes de las guardias indígenas y campesinas. Todos ellos, debido a las circunstancias presentes en sus comunidades, exponen su vida al ser defensores activos.

³³ En el siguiente enlace pueden encontrar información sobre esta Corporación y las diversas actividades humanitarias que realizan: <https://corporacionclaretiana.org/>

Figura 30

Asamblea en Resguardo Indígena de Santa Rosalía, Vichada



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, quisiera agregar que al principio me sentí un poco fuera de lugar, ya que sabía muy poco del contexto y de cuál sería mi papel ahí, pues, como se dice coloquialmente, me fui de “colada”. Sin embargo, no hubo mayor problema pues participé en todas las actividades y me di cuenta de que existe una gran simpatía de los colombianos por México pues me preguntaban por cuestiones vinculadas con la música, los programas de tv, y las defensas autónomas, por ejemplo. Al pasar de los días hasta llegué a intercambiar mi Whatsapp con personas con las que hasta el día de hoy tengo contacto y recuerdo con cariño.

Una vez de regreso en Bogotá, viaje a Medellín para tomar un autobús hacia Abejorral, en donde ya tenía confirmada la visita a una escuela y al menos dos entrevistas presenciales con un par de docentes rurales. Sobre ello hablo a continuación.

3. Conociendo escuelas rurales

En el mismo mensaje de WhatsApp en el que invité a las docentes a colaborar en el estudio, les consultaba sobre la factibilidad de conocer sus escuelas, pero al ser fin del ciclo escolar y tener varias actividades de cierre, en noviembre 2021 solamente tuve la oportunidad de ir a un colegio. En cambio, en mi segunda visita, ya planeada con mayor antelación y en acuerdo previo con las profesoras, en abril 2022 conocí otras tres instituciones educativas.

Fue así como en mis dos viajes al municipio de Abejorral, tuve el privilegio de conocer cuatro centros educativos rurales. Esta actividad me permitió profundizar en la comprensión del contexto al observar el día a día de las maestras, los procesos que ocurren en sus escuelas, así como sus instalaciones; todos ellos aspectos a los que no hubiera podido acceder a través de fotos, textos o testimonios. Desafortunadamente, por cuestiones de tiempo y logística no pude visitar ningún colegio en el municipio de Granada. Es importante decir que la entrada en estos espacios fue fácil gracias al apoyo de las docentes que ahí laboraban y en todo momento me sentí bien recibida.

3.1 Visita al primer colegio

En noviembre del 2021, como ya mencioné, visité la primera escuela, ésta se ubica en el corregimiento de Pantanillo a poco más de una hora del centro de Abejorral. Llegué ahí en un camión de carga adaptado como transporte público al que denominan “La escalera”, en este trayecto me acompañó el hijo de una maestra que me había invitado a conocer su colegio. Lo primero que pasó fue que la profesora me llevó a almorzar unos buñuelos y un refresco de avena en una tiendita cercana, después, ya en la escuela, me enseñó un área de trabajo para el profesorado y luego me llevó al Centro de salud que se encontraba al lado.

El preescolar y los primeros grados de primaria se localizaban en un mismo terreno conformado por unos ocho salones y un patio, mientras que los grados más avanzados de primaria y de postprimaria³⁴ estaban en otro edificio, a unos cinco minutos caminando; era una superficie más grande, con más aulas, canchas de basquetbol, sala de maestros en donde cada uno tenía un escritorio y una silla, además había una zona destinada para estacionar motocicletas, transporte que ocupaban varios estudiantes. Si bien algunos docentes se encargaban de impartir clases a dos grados académicos, la mayoría únicamente atendía uno, por lo que se trataba de una institución escolar graduada. Fue el colegio más grande que visité, ya que era una sede principal³⁵.

³⁴ La postprimaria rural es un programa de educación básica secundaria (6º a 9º) para los niños, niñas y jóvenes de las áreas rurales de Colombia dirigido a ampliar cobertura con calidad. Opera dentro del sistema escolar e incorpora actividades de educación formal, no formal e informal

³⁵ Esto es, hay centros educativos pequeños que forman parte de una sede principal, entonces se dice que todos pertenecen a un mismo colegio, pues además únicamente un rector o rectora está al frente de ellos.

Aquí un post que escribí en Facebook sobre mi experiencia del trayecto:

La escalera' sale a las 5:45 am de la plaza de Abejorral. Se dirige al Guayabal con algunas paradas intermedias. El camino es pantanoso y el paisaje impresionante, harto verde. Niñxs, maestrxs, campesinos, trabajadores, perros, bultos y encargos, viajan a bordo. El chófer, un experto en el arte de pasar los baches y curvas con estilo, pone sus rolas de vallenato clásico a todo volumen. El frío y la neblina se hacen presentes. También los buenos días, las sonrisas, el chisme. El transporte como medio de socialización, de convivencia, de comunidad. 80 minutos después llegamos a la escuela rural de Pantanillo, mi destino". (Enero, 2022).

Figura 31

"La escalera", medio de transporte en zonas rurales de Colombia



Fuente: elaboración propia.

Estuve ahí entre cinco y seis horas, tiempo en el que platiqué un poco con otros profesores sobre el motivo de mi visita, todos fueron muy agradables, y me compartieron algo de su experiencia laboral durante la pandemia; también vi a estudiantes jugar durante su tiempo libre, y visité algunos salones. Más tarde fui a comer con la profesora y su hijo al mismo sitio en el que almorcamos, al final tuve que regresar a Abejorral en la camioneta de un matrimonio que iba para allá, pues "La escalera" ya tenía un retraso de más de dos horas y no había certeza de que sí pasaría de regreso; en el camino se subieron otras tres personas, un señor en muletas y sus dos hijas. Entiendo que esta es una práctica común para trasladarse de un lugar a otro, pues los horarios en que funciona el transporte público son limitados y no todos cuentan con un vehículo apto para las condiciones geográficas del recorrido.

3.2 Visita al segundo colegio

En mi segundo viaje a Abejorral, en abril 2022, pude ir a tres instituciones escolares más que se localizaban en distintas veredas, las vías de acceso eran un tanto complicadas, porque los caminos no cuentan con pavimentación y son estrechos, además de que las frecuentes lluvias provocan deslaves de los cerros aledaños y encharcamientos. Para visitar estas escuelas me trasladé desde el centro de Abejorral acompañada de las docentes, en una ocasión en “La escalera” y otras dos en motocicleta.

En el caso del colegio al que llegué en “La escalera”, una vez que bajamos de este vehículo que abordamos en la plaza principal de Abejorral, la maestra y yo caminamos alrededor de 25 minutos más por un sendero de tierra y piedras rodeadas de naturaleza. Primero pasamos a tomar un café a una casa, más adelante un par de niños salió de su vivienda para ayudar a cargar las bolsas que llevaba la profesora, casi al mismo tiempo nos encontramos a una mamá con la que conversamos durante una parte del trayecto. Este era un centro educativo multigrado con dos docentes, una impartía los niveles educativos correspondientes a la primaria, y otra atendía a los estudiantes de postprimaria. Había tres aulas, un cuarto con cama, una cocina y un patio mediano.

Al igual que en la primera escuela, la profesora me invitó a desayunar, me llevó un “envuelto” y un chocolate, después llegó una de las mamás que ayudaría a preparar el almuerzo para el cura que ese día celebraría varias misas en la vereda, platicué con ella y me contó que para llegar al colegio caminaban alrededor de 90 minutos, así como algunas complicaciones con el internet durante la pandemia, y que tenía un hijo que se lastimó una pierna. También ayudé a los niños y a las niñas con sus actividades de clase, compartí con ellos durante el recreo y jugamos (ver Figura 32). Asistí a la misa que se celebró en la escuela, la maestra me presentó con todas las madres y padres asistentes y dije algunas palabras sobre el motivo de mi estancia y lo bonito que era el lugar donde vivían. Para volver a Abejorral el cura nos dio un “aventón” a donde pasaba “La escalera”, en la que igual iban otras docentes de regreso. Aquí un post que escribí en Instagram sobre ese día:

Ayer jugué al escondite (las escondidas) y al te tocó (las trais) con unxs morrillxs de la #escuelarural unitaria "La cascada" ☺️ me divertí montones y pensé en todo lo chido que da la escuela más allá de lo "académico", la amistad, la convivencia, la diversión, la alegría... #educaciónrural #verdesiempre #multigrado #escuelanueva #modelosflexibles #quieroconocertodaslasescuelasruralesdelmundo. (Abril, 2022).

Figura 32

Jugando a las escondidas



Fuente: elaboración propia.

3.3 Visita al tercer y cuarto colegio

Para llegar a los últimos dos colegios que conocí me tocó viajar en el asiento trasero de una motocicleta, pues dos de los docentes participantes usaban este medio de transporte para llegar a su escuela, ya que les brindaba mayor independencia y menor tiempo de traslado. En un caso pasaron por mí al hotel en el que me hospedé, y en el otro nos encontramos afuera de en una cafetería cercana a la plaza principal de Abejorral. En ambos casos los profesores se encontraban en el camino con otros colegas para irse acompañando y auxiliarse en caso de ser necesario, dado que algunos habían sufrido accidentes por lo complicado del terreno. Durante estos recorridos, de aproximadamente 60 minutos, pude dialogar con las profesoras sobre su formación docente y su experiencia laboral, además de admirar la imponente naturaleza de las montañas de Abejorral. Aquí un post que escribí al respecto en Instagram:

Abejorral 🌿 Un par de veces me tocó viajar en moto con profes para llegar a sus escuelas, para muchos de ellxs es su medio de transporte principal por la geografía complicada de los caminos y la rapidez. Aquí un cachito del paisaje que miré en alguno de esos trayectos ☺ #verdesiempre #escuelarural #lanaturalezacomomedicina #quieroconocertodaslasescuelasruralesdelmundo. (Mayo, 2022)

Figura 33

Paisaje de Abejorral



Fuente: fotografía de docente rural de Abejorral.

En el primero de estos colegios había más o menos seis salones, una biblioteca, una cocina, y dos patios grandes. Ahí trabajaban cinco maestras, cada una atendía a dos grados escolares, conformados por 15 estudiantes en promedio. Ese día también me tocó ver al docente de educación física, que era itinerante, es decir, que iba a diferentes centros educativos y, según me contaron las profesoras, era una situación excepcional, pues tenía meses sin impartir clases.

Mientras estuve ahí, revisé algunos libros que se encontraban en la biblioteca, almorcé con tres de las maestras y conversé con algunas estudiantes durante el recreo, supongo que mi presencia les causaba curiosidad y por eso me abordaron en ese momento. Al finalizar la jornada escolar pude observar que algunos alumnos realizaban actividades de limpieza de las instalaciones. Todas las profesoras regresaban juntas alrededor de las 2.30 antes de que comenzara a llover; tanto la llegada como la salida les implicaba el cambio de calzado y ropa para evitar enlodarse los zapatos o la ropa (ver Figura 34).

Figura 34

Camino de regreso a Abejorral



Fuente: elaboración propia.

El trayecto para ir al cuarto colegio fue toda una aventura, pues como la noche previa cayó una tormenta, hubo varios tramos del camino cerrados por el deslave del cerro, por lo que en una parte de la ruta nos encontramos con que “La escalera” ya no podía avanzar, en este vehículo iban varias docentes. Durante unos minutos se valoró si era conveniente seguir, sobre todo para evitar accidentes por el estado del trayecto, ya que, para este momento, además del profesorado que viajaba en moto –dos hombres y una mujer-, habían llegado otros tres estudiantes –dos niños y una niña- que utilizaban el mismo medio de transporte.

Después de que un par de profesores fue a investigar las condiciones de la ruta, se decidió continuar con precaución y todos juntos –docentes y estudiantes-. En un punto, más adelante, los docentes se separaron pues impartían clases en instituciones escolares distintas (ver Figura 35).

Figura 35

Deslave que impedía el paso de “La escalera”



Fuente: elaboración propia.

En esta última escuela había tres aulas de clase, una sala para docentes y un patio mediano desde donde veían las montañas. Ahí laboraban tres profesores, una que atendía el nivel preescolar, otra la primaria, y uno más la postprimaria; por los tres niveles educativos eran alrededor de 30 estudiantes. La primera actividad del día fue la clase de educación física, que era impartida por el maestro de post primaria y la tomaron alumnos de todos los grados. Después se repartió el almuerzo que incluía un pan, una bebida y una fruta. Luego estuve dialogando casi una hora con los estudiantes de postprimaria en lo que el docente responsable iba a otra escuela cercana. Un poco antes de finalizar las clases, vi como varios alumnos hacían tareas de limpieza de diferentes áreas como el baño, los pasillos y los salones; al igual que en el colegio anterior. Para el regreso a Abejorral todos los profesores se encontraron en el mismo punto en el que se habían separado.

A través de estas visitas pude darme cuenta de la gran importancia que tienen las escuelas rurales en estas zonas como un espacio social de encuentro, no sólo para los alumnos, sino también para los padres y las madres de familia, así como para otras figuras que se consideran importantes como los sacerdotes. Igualmente, llamó mi atención la arquitectura de los colegios, pues la mayoría

de los patios estaban cercados por alambrado que permitía ver al interior de la escuela y viceversa. De igual modo, me asombró que niños y niñas de muy corta edad manejaran motocicleta e incluso viajaran con sus hermanos más pequeños. Por último, me sorprendió las condiciones del trayecto que recorren los docentes para llegar a sus escuelas, pero también el compañerismo que entiendo surgió, en algunos casos, durante la pandemia.

Anexo 2. Guía de entrevista

Nombre:

Edad:

Años de experiencia como docente:

Formación académica:

Nombre de su escuela:

Tipo de escuela:

Grado que atiende:

Número de estudiantes que atiende:

Introducción

Primero quisiera empezar por agradecerle por su tiempo para esta charla y por compartir su experiencia conmigo, mi nombre es Jocelin Venegas, soy estudiante de una maestría en educación en la Universidad Iberoamericana que se encuentra en la Ciudad de México, estoy haciendo una investigación como parte de mi tesis y su objetivo es conocer qué hicieron los docentes rurales durante la pandemia para continuar con su labor de enseñanza a la distancia, es por esto por lo que me interesa conocer su experiencia al respecto.

Para ello le haré unas cuantas preguntas sobre su práctica docente, más que una entrevista me gustaría que fuera un diálogo en el que pueda hablar libremente, con toda la sinceridad y confianza. La información que me comparta será confidencial y solamente se utilizará para fines de esta investigación. Además, una vez concluido el análisis de la información le daré a conocer los hallazgos y conclusiones.

Quisiera empezar por preguntarle...

1. ¿Por qué decidió ser docente rural?

2. ¿Cuáles considera que son los mayores retos de ser docente en el contexto rural?

Abrir la conversación

3. Ahora durante la pandemia ¿cómo cambiaron esos retos? ¿qué tuvo que hacer para continuar las clases con sus estudiantes a la distancia? / ¿cómo los solucionó?

3.1 tecnológicos- desarrollo de habilidades tecnológicas, celulares

3.2 didáctico-pedagógicos- interdisciplinario, recursos audiovisuales, por proyectos, acompañamiento, adaptación de materiales, etc.

3.3 emocionales- sobrecarga de trabajo, problemas familiares, cambios de humor, ansiedad, etc.

3.4 organización- trabajo individual-colectivo colegiado, tiempo, entrega de actividades, con padres de familia, con el director.

4. Me puede decir un ejemplo de alguna planeación didáctica que haya elaborado para sus estudiantes ¿qué factores tuvo que tomar en cuenta?

4.1 Características de los estudiantes (edad, grado, etc.)

4.2 Intereses de los estudiantes

4.2 Tiempo

4.3 Condiciones materiales (recursos económicos y tecnológicos)

5. ¿Qué de su experiencia previa le ayudó a realizar sus planeaciones de clase?

5.1 Formación académica

5.2 Conocimiento del contexto

5.3 Cursos de formación

5.4 Búsqueda de información

6. ¿Qué apoyo recibieron por parte de las familias, directivos, gobierno u otras asociaciones? ¿cuál fue su importancia?

Cierre

7. ¿Cuáles considera que fueron los principales aprendizajes para usted como docente?

7.1 Propios

7.2 De los estudiantes

7.3 De las familias

8. ¿Hay algo más que usted quisiera agregar o que quisiera compartirme sobre el tema?

Anexo 3. Cuadro integración de áreas

INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL PROUESTA INTEGRACIÓN DE ÁREAS			
ÁREAS	PROYECTO	GRADOS	RESPONSABLES
LENGUAJE EDUCACIÓN FÍSICA ARTÍSTICA FILOSOFÍA	MIS CREACIONES	PREESCOLAR PRIMERO SEGUNDO	
		TERCERO CUARTO QUINTO	
		SEXTO SEPTIMO	
		OCTAVO NOVENO	
		DÉCIMO ONCE	
MATEMÁTICAS CIENCIAS NATURALES	MATEMÁTICAS EN CONTEXTO	PREESCOLAR PRIMERO SEGUNDO	
		TERCERO CUARTO QUINTO	
		SEXTO SEPTIMO	
		OCTAVO NOVENO	
		DÉCIMO ONCE	
SOCIALES ECONOMÍA POLÍTICA INFORMÁTICA	ESTUdio EN EL TIEMPO Y EL ESPACIO	PREESCOLAR PRIMERO SEGUNDO	
		TERCERO CUARTO QUINTO	

	UNA MIRADA CRITICA HACIA LA GLOBALIDAD	SEXTO SEPTIMO	
		OCTAVO NOVENO	
		DÉCIMO ONCE	
ÉTICA RELIGIÓN EMPRENDIMIENTO	DIMENSIÓN HUMANA	PREESCOLAR PRIMERO SEGUNDO	
		TERCERO CUARTO QUINTO	
		SEXTO SEPTIMO	
		OCTAVO NOVENO	
		DÉCIMO ONCE	
INGLÉS	INTERACTÚO CON UNA LENGUA EXTRANJERA	PREESCOLAR PRIMERO SEGUNDO	
		TERCERO CUARTO QUINTO	
		SEXTO SEPTIMO	
		OCTAVO NOVENO	
		DÉCIMO ONCE	

Anexo 4. Guía S³⁶

PEQUEÑOS SEMBRADORES: LA AVENTURA DE APRENDER EN CASA

PROYECTO 001

IDENTIFICACIÓN	
Nombre del docente:	Fecha: III periodo académico
Sede Educativa:	
Nombre del proyecto: <ul style="list-style-type: none">● Pequeños sembradores: la aventura de aprender en casa	
Objetivo: <ul style="list-style-type: none">● Promover el desarrollo de competencias y aprendizaje significativos a través de la huerta casera como una estrategia que facilita la interdisciplinariedad de las áreas y la integración familiar a partir del reconocimiento de los productos agrícolas de su región.	
Contenidos curriculares e interdisciplinariedad: <p>El desarrollo del proyecto se realizará en el transcurso del tercer periodo académico, para lo cual se enviarán unos desafíos o misiones en los que se tendrán las actividades a desarrollar desde las diferentes áreas y que se encuentran direccionaladas al alcance de los objetivos propuestos, cada desafío o misión estará orientada al aprendizaje de nuevos conocimientos y a que se avance en la elaboración de nuestro producto final que será la “huerta casera”. De esta manera, el proyecto permitirá abordar los siguientes contenidos curriculares para los grados tercero, cuarto y quinto así:</p> <p>MATEMÁTICAS</p> <ul style="list-style-type: none">● El metro, metro lineal y metro cuadrado, operaciones básicas, resolución de problemas, área y perímetro, realización de cálculos matemáticos, fracciones.	

³⁶ Por limitaciones de espacio, esta sección incluye sólo una parte de la guía de aprendizaje.

LENGUAJE

- Textos instructivos, las coplas, los poemas, las rimas, la narración, el afiche, cartas, adivinanzas, la descripción.

SOCIALES Y CÁTEDRA PARA LA PAZ

- Elementos del paisaje, el clima, elementos del clima, los climas del municipio, la vereda, el municipio, actividades del campo y de la ciudad, niños y niñas podemos hacer lo mismo, cambio climático y desarrollo sostenible, costumbres de siembra de acuerdo a las fases de la luna.

CIENCIAS NATURALES

- Recursos naturales de la región, clasificación de los alimentos, reproducción de las plantas, el suelo y su composición, control biológico de plagas.

RELIGIÓN Y ÉTICA Y VALORES

- Valoración y cuidado por los recursos naturales, los valores como la disciplina, la honestidad, el trabajo en equipo, la ayuda, la valoración del otro, el liderazgo, sentido de pertenencia.

EMPRENDIMIENTO

- La creatividad, colaboración en familia según los roles, el trabajo, proyecto de vida, ¿cómo nace un emprendedor?, el dinero y el ahorro, negocios.

ARTÍSTICA

- Expresión oral, técnicas con papel, manualidades- modelado, collages, el dibujo, herbarios.

EDUCACIÓN FÍSICA

- Salud corporal: higiene corporal y postural, medidas de seguridad; espacios y materiales, juegos recreativos, habilidades motrices

INGLÉS

- Frutas, verduras en inglés, colores, oficios, vocabulario relacionado con materiales empleados en la elaboración de las huertas caseras, there is- there are.

TECNOLOGÍA

- Evolución de los procesos agrícolas, materiales y/o herramientas que se utilizan en la agricultura, transformación de la materia prima, aprovechamiento de las TIC en las labores agrícolas, artefactos para agricultura.

Justificación:

El proyecto “**Pequeños sembradores: la aventura de aprender en casa**” se propone como una estrategia didáctica que aporta para dinamizar el trabajo en casa desde la integración de la familia en el proceso formativo de los estudiantes a través del reconocimiento del contexto, las posibilidades y características de este, así como la valoración de los productos agrícolas propios de la zona. Así mismo esta propuesta surge como una estrategia transversal para la época de confinamiento, promoviendo el encuentro y el apoyo familiar a través de la creación de una huerta casera, ya que posibilita poner en práctica conocimientos cercanos y propios del contexto donde no solo estarían involucrados los estudiantes, si no el núcleo familiar, con miras a fortalecer valores como la colaboración, la responsabilidad, la creatividad, a través del trabajo colaborativo que motive al aprendizaje de diferentes contenidos que giran en torno a la construcción del producto final (huerta casera) y la manera como a través de este se pueden orientar las diferentes áreas del conocimiento (DBA) de forma novedosa y llamativa para los estudiantes.

METAS DE APRENDIZAJE Y/O COMPETENCIAS A DESARROLLAR

- Propone, desarrolla y justifica estrategias para hacer estimaciones y cálculos con operaciones básicas en la solución de problemas.
- Describe y argumenta posibles relaciones entre los valores del área y el perímetro de figuras planas (especialmente cuadriláteros).
- Elige instrumentos y unidades estandarizadas y no estandarizadas para estimar y medir longitud, área, volumen, capacidad, peso y masa, duración, rapidez, temperatura, y a partir de ellos hace los cálculos necesarios para resolver problemas.
- Explica cómo repercuten las características físicas (temperatura, humedad, tipo de suelo, altitud) de ecosistemas (acuáticos y terrestres) en la supervivencia de los organismos que allí habitan.
- Desarrolla de competencias a través del reconocimiento y la valoración de las características de la región.
- Comprende que las fases de la Luna se deben a la posición relativa del Sol, la Luna y la Tierra a lo largo del mes.
- Diferencia los factores bióticos (plantas y animales) de los abióticos (luz, agua, temperatura, suelo y aire) de un ecosistema propio de su región.
- Comprende las funciones que cumplen los medios de comunicación propios de su contexto.
- Comprende que algunos escritos están compuestos por texto y gráficos, esquemas o imágenes.

- Conoce algunas manifestaciones artísticas y culturales colombianas, y analiza los textos, sonidos e imágenes que se producen en ellas.
- Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses.
- Escribe diversos tipos de texto (como cartas, afiches, pancartas, plegables, cuentos, entre otros) para expresar sus opiniones frente a una problemática de su entorno local.
- Identifica la oferta de recursos naturales presentes en su región respecto del suelo, clima, flora, fauna y agua.
- Reconoce las actividades que se realizan en su región: agricultura, ganadería, pesca, industria, minería o servicios.
- Demuestra creatividad y gusto estético en sus actividades artísticas.
- Explica los beneficios de las TIC para el diario vivir del hombre
- Identifica y explica las herramientas usadas en su contexto para facilitar el trabajo del hombre.
- Incorpora valores personales y familiares a través del trabajo en equipo propuesto desde la elaboración de una huerta casera

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA, PROBLEMA Y/O RETO

1. ¿Qué productos de la región puedo cosechar en mi huerta casera?
2. ¿Qué aportes hacen los cultivos predominantes de la vereda a mi familia?
3. ¿Cuáles son las actividades productivas predominantes en mi vereda?
4. ¿Qué tipo de productos se pueden cosechar en mi comunidad y cuáles no serían productivos?
5. ¿Qué tiene que ver el clima, humedad, altura, entre otros aspectos con el tipo de cultivos de mi región?

PRODUCTO FINAL

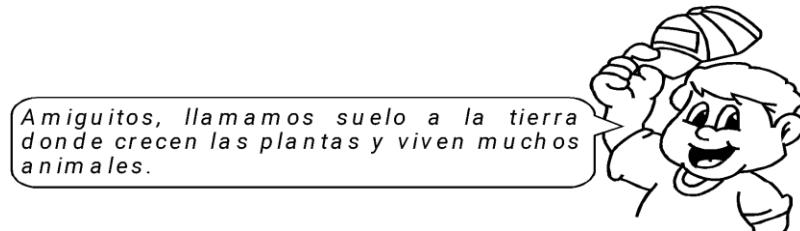
Como producto final de este proyecto se propone la huerta casera que cada niño irá construyendo desde el desarrollo de los desafíos propuestos enviados. Es de anotar que los estudiantes que no tengan espacios en sus casas para la elaboración de la huerta casera se les darán opciones para que lo hagan en materos, bolsas plásticas, tarros de gaseosas, cajas de madera, entre otras. Cada estudiante evidenciará su huerta casera a través de fotografías las cuales servirán como evidencia para la difusión y evaluación del proyecto, estas mismas fotografías darán cuenta de las diferentes etapas del proyecto y las actividades planteadas.

TEMÁTICAS	Aprendamos a describir cosas Expresión corporal Origami
MISIÓN DE APRENDIZAJE	Relacionar algunos objetos con las cualidades específicas que los caracterizan y que los hacen diferentes a los demás
¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?	A través del desarrollo de esta guía se busca avanzar en el desarrollo de habilidades para identificar y describir las cualidades de los objetos como elemento importante en el desarrollo de la lectura y la escritura.
<p>Caluroso y afectuoso saludo.</p> <p>Apreciado acudiente, felicitaciones por su dedicación y acompañamiento a su hijo con la realización de las actividades educativas.</p> 	
LO QUE SABEMOS	
<p>Actividad 1. Exploraremos las características de los elementos de nuestro entorno.</p> <p>Querido parent de familia y estudiante a lo largo de esta guía desarrollaran varias actividades que se relacionan con el entorno en el que habitan. Ello con el fin de interactuar con el medio al tiempo que se aprende y se comparte en familia. Recuerden que apoyar a los niños y las niñas en cada momento de aprendizaje, va a ser un espacio que afianzara los vínculos familiares y que siempre llevaran en su corazón. Para dar inicio a este espacio vamos a salir al patio de nuestra casa a buscar objetos como piedras, hojas o ramas, los dibujamos y respondemos las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué color tiene el objeto? ¿Qué olor tiene el objeto? ¿Qué forma tiene el objeto?</p>	

³⁷ Por limitaciones de espacio, esta sección incluye solamente la actividad específica de la guía de aprendizaje

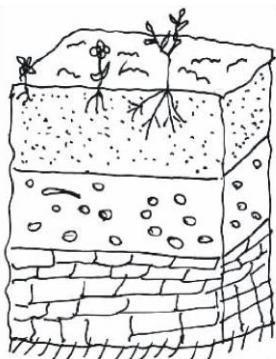
Anexo 5. Guía B³⁸

RETO: APRENDIENDO SOBRE EL SUELO Y LA FLORA DE MI REGION (ciencias naturales)



Capas del suelo.

Lee atentamente la descripción de cada capa.



- Horizonte A
Humus, arcilla, limo, arena fina
- Horizonte B
Arena gruesa, grava
- Horizonte C
Roca madre

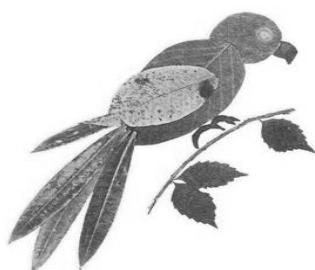
Recuerda:
El suelo está compuesto por 25% de aire, 45% de materia mineral y 25% de agua.



Observa los diferentes suelos de tu finca, identifica aquellos que son con más piedra, de color negro, amarillo, pide a tus padres que con una herramienta tomen una muestra del suelo y observa sus características. Elabora el dibujo del suelo en tu cuaderno. Determina con tus padres si el terreno destinado para tu huerta si tiene el suelo adecuado para ello.

RETO DE CREATIVIDAD (artística)

Busca hojas secas de los árboles de tu casa y juega creativamente a formar figuras como los ejemplos que aparecen a continuación (puedes crear figuras de acuerdo a tu imaginación)



³⁸ Por limitaciones de espacio, esta sección incluye solamente la actividad específica de la guía de aprendizaje

Anexo 6. Guía B³⁹

EJERCITEMOS LO APRENDIDO

Después de haber leído en cuento “El Rey Mocho”. La actividad que se hará a continuación es una manualidad que se hace con el fin de integrar los conocimientos y que el estudiante reconozca los personajes y roles que desempeña cada uno, utilizando diferentes recursos.

LAMPARA DE SOMBRAS: Se utilizarán materiales como:

- Marcadores.
- cinta adhesiva transparente o papel film (chicle). Si se utiliza este elemento debe utilizar cauchos para sujetar el papel film.
- Tubos de papel higiénico o vasos de cartón.
- Linterna.

PASOS:

1. Decorar el tubo de papel higiénico.
2. Colocar la cinta adhesiva transparente o papel film en el tubo de papel higiénico.
3. Dibujar los personajes en la cinta adhesiva transparente o papel film.
4. Darle luz a los personajes con la linterna.

Otra opción: Es hacer los personajes en cartulina, pegarlos en un palito y ponerlos en frente de los tubos para darles movimiento con la linterna.

VALOREMOS LO APRENDIDO

Teniendo en cuenta todo lo aprendido, la finalidad de este proyecto es realizar un video en donde se dramatice el cuento “El Rey Mocho”. Con el material que han realizado. Se puede adecuar la sala como espacio para hacer de este un teatro y para obtener un mejor resultado se apagan todas las luces.

Enviar el video al docente.

³⁹ Por limitaciones de espacio, esta sección incluye solamente la actividad específica de la guía de aprendizaje

Anexo 7. Guía S⁴⁰

MISIÓN 3 (AGOSTO 24- SEPTIEMBRE 04)
NACIENDO AL APRENDIZAJE

PREGUNTA ORIENTADORA: ¿QUÉ TIPO DE PRODUCTOS SE PUEDEN COSECHAR EN MI COMUNIDAD Y CUÁLES NO SERÍAN PRODUCTIVOS?

**RETO: JUGUEMOS A SER CIENTÍFICOS PARA APRENDER SOBRE LAS PLANTAS
(ciencias, artística)**

En compañía de un adulto sal a los alrededores de tu casa y observa las diferentes plantas que encuentres, con cuidado recoge algunas de ellas y clasifícalas por su nombre y características formando un herbario puedes utilizar cartón, hojas de block, cartulinas o cualquier material que tengas en casa para hacer tu trabajo de la siguiente manera:

Plantas con semillas y flores

Plantas sin semillas y sin flores

Plantas ornamentales o de jardín

Plantas aromáticas

Plantas medicinales

Piensa en el clima de tu región y si estas plantas pueden o no sembrarse en otros lugares de Abejorral

Juguemos a ser periodistas: en tu familia tienen muchos conocimientos sobre las plantas, realiza una entrevista en tu casa con las siguientes preguntas, las preguntas se pueden responder en el cuaderno de ciencias naturales o realiza un audio grabando la entrevista con tu familia.

1. ¿Cuáles son las partes de una planta?
2. ¿Por qué son importantes las flores para una planta?
3. ¿Qué tipos de hierbas existen en mi región?
4. ¿Qué necesita una planta para crecer y dar fruto?
5. ¿Qué pasaría con las plantas si no existiera el sol?
6. ¿Para qué nos sirven las semillas?
7. ¿Qué plantas pueden crecer sin semillas?

⁴⁰ Por limitaciones de espacio, esta sección incluye solamente la actividad específica de la guía de aprendizaje

EXPERIMENTO: CREANDO UN TERRARIO ETERNO

Cómo hacer un terrario eterno paso a paso

Un terrario es una colección de pequeñas plantas decorativas que crecen en un ambiente cerrado. Se hacen en un frasco preferiblemente de vidrio y transparente. Para su realización necesitamos:

1. Frasco de vidrio con tapa
2. Piedras pequeñas o grava
3. Carbón picado
4. Tierra
5. Plántulas: se recomiendan plantas que les guste la humedad toma una que sea pequeña

PROCEDIMIENTO

1. Lavar el frasco y las piedras para evitar la **proliferación de hongos**.
2. Colocar una fina capa de carbón. Mantendrá el agua fresca y combatirá **cualquier crecimiento bacteriano en su terrario**.
3. En el fondo del bote se colocan las piedras pequeñas, las cuales servirán como drenaje.
4. Colocar una primera capa de tierra, tratando de recubrir todo el terrario.
5. Poner las plántulas en la disposición que consideremos más adecuada. Se recomienda usar aquellas que necesiten un alto grado de humedad.
6. Una vez colocadas las plantas, se cubren sus raíces con tierra. Puede evaluar si coloca musgo (no cogerlo del campo), ya que es un **acondicionador de suelo y embellece el terrario**. No cojas musgo de la naturaleza.
7. Se puede completar la decoración colocando piedras de distintos tamaños.
8. Regar agua con un atomizador dos o tres veces, no más. Esto permitirá nutrir la planta, la cual la reciclará a través de la respiración. Una vez finiquitado este paso, se puede cerrar el terrario

Ejemplos

