

Currículo y educación rural como campo de tensiones éticas: Una mirada a través de las narrativas pedagógicas de cinco docentes pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Romeral

Autoras:

Avendaño Nieto Stefany

Forero Vargas Luz Angela

Trujillo Rocha Lizeth Carolina

**Trabajo de grado para optar por el título de
Licenciadas en Psicología y Pedagogía**

Tutora: M.G. Blanca Inés Zamudio Leguizamón

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Psicología y Pedagogía

Bogotá D.C. Junio 2021 - 1

Agradecimientos

*Gracias a la vida por permitirnos coincidir y tejer conjuntamente,
por cada círculo nocturno de conocimientos y alegrías.*

*Gracias a nuestras familias por apoyarnos y fortalecer nuestras luchas.
Por aquellos que ya no están, pero se hicieron presentes en este caminar.*

*A la Universidad Pedagógica Nacional
y a nuestros docentes nuestro más profundo agradecimiento.*

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I: LO QUE LE OCURRE A LA ÉTICA	9
1. Marco referencial	9
<i>1.1 Tensiones éticas</i>	17
1.1.1 Currículo: un campo de tensiones	21
1.1.3 Educaciones Rurales en Colombia ¿Un lugar para Todos?	29
1.1.2 Praxis Educativa: desde mi experiencia, desde mi voz	39
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	42
2.1 La investigación cualitativa. Un derrotero de análisis sobre el fenómeno de la ética	42
2.2 Diseño de investigación narrativo. El lenguaje en primera persona: Yo - Nosotros	43
2.3 Paradigma hermenéutico de la investigación. Un testimonio oral que le otorga sentido a la experiencia	44
2.4 Población y contexto	46
2.5 Técnicas de recolección de datos:	48
<i>2.5.1 Entrevista narrativa. Construcción de las experiencias</i>	48
2.6. Manejo de los datos. Matrices analíticas	54
CAPÍTULO III: ANÁLISIS	55
3.1 Concepciones y relaciones de currículo y educación rural: el surgimiento de las tensiones éticas	57
3.2 El surgimiento de las estrategias de las docentes rurales a propósito de las tensiones éticas	84
3.3 Las concepciones de las docentes rurales y su incidencia en la praxis educativa	95
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES	108
REFERENCIAS	117
ANEXOS	121

INTRODUCCIÓN

La investigación *“Currículo y educación rural como campo de tensiones éticas: Una mirada a través de las narrativas pedagógicas de cinco docentes pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Romeral”*, reconoce la ética como un discurso ineludible al ser humano, a través del cual se reflexiona acerca de los sistemas de creencias y normas de una sociedad específica. Hablar de ética en el campo educativo precisa no sólo la conceptualización teórica, sino también el reconocimiento de las prácticas y cambios sociales, representado en actos que conllevan a identificar las necesidades educativas propias de una determinada sociedad; para el caso de esta investigación, las concernientes a la población rural.

La respuesta del docente respecto a estas necesidades dentro de su praxis educativa implica reconocer que, en la puesta práctica, existe una experiencia que no solo se presenta en relación con el otro, sino, además, al ser educador se encuentra inmerso en unas dinámicas institucionalizadas que confrontan su ética frente a la toma de decisiones que a nivel profesional y social debe dar cuenta. Situación que permite reconocer que la práctica docente se ve constantemente cuestionada no solo por un deber ser, sino además por el ser, como aquello que lo constituye personal y profesionalmente.

En este sentido, cobra importancia visualizar la incidencia estatal frente al currículo en el quehacer docente y sus concepciones. Colombia se constituye como un Estado Social de Derecho según el artículo N°1 de su Constitución Política, permitiendo la existencia de una democracia que exceda el simple conjunto de normas institucionales y legales, a través de la cual todo ciudadano, más allá de los parlamentarios y políticos puedan legislar, (Cabrera, 2018) convirtiéndose en una característica que ha dado lugar al reconocimiento de los derechos a nivel individual y colectivo. Este tipo de Estado “se mide en el funcionamiento de las instituciones y en la praxis política cotidiana” (Cabrera, 2018, p.12) brindando una organización social que garantice la ejecución de las normas que han sido determinadas en la sociedad, protegiendo así los derechos, ya sea mediante una organización privada o pública.

Las Instituciones Educativas Departamentales, como parte de esas organizaciones se han estructurado de tal manera que respondan a este tipo de Estado a través de diferentes estrategias, una de ellas es la formulación e instauración del currículo. En el currículo, entre otras cosas, las demandas sociales son recogidas y expresadas como práctica social, que en últimas tiene la función de velar por las necesidades de la sociedad en el ámbito educativo para la formación del futuro ciudadano, como lo expresa Osorio (2017) “el currículo como instancia de mediación cultural refleja selección de contenidos, formas y prácticas sociales” (p.148). De esta manera, el currículo mantiene un diálogo permanente entre los contextos histórico-cultural-social, sin embargo, la polisemia y ambigüedad que identifica al currículo, deviene en diferentes tensiones y conflictos. La diversidad de posturas y perspectivas que tienen presencia e injerencia en su conceptualización, es muy amplia, tal y como lo menciona Magendzo (2010)

Hoy participan, además de los especialistas de las disciplinas académicas, expertos en currículo y profesores, empresarios, elaboradores de textos de estudio, trabajadores, padres y madres de familia, apoderados, miembros de la comunidad, miembros de las iglesias, estudiantes, entre otros. (p.322)

Este hecho, evidencia la pluralidad de argumentaciones ideológicas, epistemológicas y de negociación de saberes que inciden de manera directa en los procesos de aprendizaje-enseñanza de las instituciones educativas y de las cuales tendrán que dar cuenta los docentes que allí laboran. El Ministerio de Educación Nacional a través del artículo 77 de la ley 115 de 1994, establece la autonomía curricular en las instituciones de educación formal, quienes se responsabilizan de la formulación y registro del Plan Educativo Institucional y de dar respuesta a los fines de la educación definidos:

Artículo 77. Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (1994). (p.17).

No obstante, el empleo de esta autonomía encuentra un lugar de incertidumbre e interrogantes en los docentes al ubicar una generalización en los lineamientos y estándares curriculares que establece el Ministerio de Educación Nacional¹ que pone de manifiesto, en algunos escenarios educativos, como por ejemplo en el ámbito rural, incongruencias frente a los saberes, tradiciones, necesidades, culturas e intereses que allí circulan. De ahí que surjan interrogantes como las de Gaviria (2017) al mencionar “¿Qué necesidades presentan la concreción de programas y planes curriculares?” (p.56), especialmente en contextos que encierran dentro de sí elementos específicos que difieren de la educación urbana. Frente a esto Osorio (2017) afirma que “el currículo debe ser ideado en torno a los problemas reales y concretos que se dan en las instituciones escolares, como son los que tienen los docentes y alumnos y los que afectan a la comunidad en general” (p.150).

Por su parte, son los docentes que ingresan diariamente a las aulas a quienes, en cumplimiento de su profesión al cargo establecido dentro de la institución, se les ha asignado esta labor de promover mediante su enseñanza una formación que responda a los objetivos del currículo y a los Estándares Básicos de Competencias. Si en el deber ser del docente, más allá de la enseñanza disciplinar se le ha otorgado así mismo la responsabilidad de formar ciudadanos, de acuerdo a las demandas sociales, es menester resaltar que en muchas ocasiones en su ejercicio, este docente se ve enfrentado con diversas realidades del contexto educativo que se presenta en algunos escenarios institucionales, como una discontinuidad frente a los planes curriculares que escapan de la planeación objetiva y se sitúan así como acontecimientos que lo conflictúan, generando tensiones éticas frente a las exigencias del currículo y su acontecer educativo en dichas instituciones.

El cómo entiende y obra en su concepción ética el docente, circula también sobre diversas reflexiones que efectúa en relación al compromiso profesional y social adquirido con la institución y el contexto en el que ejerce. Sus responsabilidades con la institución le pueden subyugar en diversas ocasiones a diferentes tensiones que surgen en las relaciones entre su concepción ética y el currículo de la institución. En este sentido, el docente al dar cumplimiento a las exigencias que requiere su praxis de acuerdo a la institución en la que labora, puede reconocer y enfrentar algunas tensiones que llevan a cuestionar su propia ética tanto a nivel personal, profesional y social.

¹ Ministerio de Educación Nacional: MEN

La manera en que dichas tensiones le conflictúan, cuestionan y/o confrontan es un aspecto fundamental para esta investigación, puesto que permite identificar qué estrategias concibe el docente cuando se enfrenta a situaciones que lo interpelan y las implicaciones que conlleva para sí mismo y su ejercicio docente en la toma de decisiones. Conforme a lo anterior, esta investigación se pregunta por ¿Cuáles son las tensiones éticas emergentes de la praxis educativa de cinco docentes rurales pertenecientes a la IED Romeral de Sibaté - Cundinamarca, en relación al currículo institucional?

De acuerdo a este planteamiento se ha trazado un objetivo general, que busca analizar las tensiones éticas emergentes de la praxis educativa de cinco docentes rurales pertenecientes a la IED Romeral de Sibaté - Cundinamarca, en relación al currículo institucional. Así mismo, para responder a este propósito, se establecen tres objetivos específicos: A) Describir las concepciones éticas de cinco docentes rurales y su incidencia en la praxis educativa. B) Identificar las tensiones éticas que emergen en cinco docentes rurales en relación al currículo, y C) Examinar las estrategias emergentes de la praxis educativa de cinco docentes rurales en relación a las tensiones éticas.

Con el fin de enmarcar los ejes de la investigación y los principales parámetros que la estructuran, se han definido tres capítulos para comprenderla. *Capítulo I: lo que le ocurre a la ética*, en este apartado se realiza un breve recorrido por la historia de la ética, con el fin de reconocer su origen conceptual y las transformaciones que ha tenido desde entonces, así como su incidencia en las diferentes dimensiones políticas, sociales, culturales, entre otras. Con base en ello, se pone de manifiesto diversas discusiones que circulan entre organizaciones, instituciones e intelectuales frente a la pertinencia de la ética en el ámbito educativo. Finalmente se sitúa la definición de ética bajo la cual se realizaron los análisis de la investigación a la luz del fenómeno de las tensiones éticas desde el cual se problematizan las categorías de: currículo, educaciones rurales y praxis educativa.

Acerca del currículo, aparece como un campo conceptual atravesado por múltiples tensiones referidas a la polisemia de su significado que no logran atender a una problemática en la práctica. El autor Díaz Barriga, postula dos vertientes que sirven como aporte a la conceptualización curricular, la primera, entendida desde las necesidades institucionales, respecto

a la elaboración de programas y planes de estudio; la segunda, vinculada a la realidad curricular. Desde esta lógica, se aborda un breve recorrido histórico acerca del currículo en Colombia con el fin de comprender su postura y directrices en relación con la subcategoría de análisis: *educaciones rurales en Colombia ¿un lugar para todos?*, desde la cual se exponen los diferentes programas y proyectos educativos elaborados por el MEN para las escuelas multigrado, entre ellos, sus acuerdos y desacuerdos. Respecto a la segunda categoría, la praxis es abordada a partir de los planteamientos de Freire, como un desarrollo conceptual intrínseco a su pensamiento y pedagogía, es decir, su definición no está dada de manera puntual. En lo que refiere a su definición, es en el ejercicio educativo que el docente se ve constantemente cuestionado por sí mismo y por otros, es en el ejercicio de la praxis que pasa por una concientización, una reflexión, una construcción y un actuar sobre sus realidades.

En un segundo momento, en el Capítulo *diseño metodológico*, el abordaje se enmarca en el enfoque cualitativo, ya que permite comprender el fenómeno de la ética indagando en la forma en que las docentes perciben y experimentan el fenómeno de las tensiones éticas que les interpela, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Conforme a las particularidades de este enfoque, se considera la narratividad como método y/o diseño de investigación que permite recoger información y construir sentido a partir de las subjetividades de la vida de cada una de las docentes a partir del trabajo de Paul Ricoeur. Autor desde el cual se retoma la hermenéutica como acción que vincula al investigador con el ejercicio de entender y comprender cómo se manifiesta el ser docente, las tensiones que de allí emergen frente al currículo y el contexto rural. Cabe resaltar que el único instrumento de recolección utilizado fue la entrevista narrativa, en tanto que la investigación se realizó en el marco de la pandemia.

Acerca del capítulo III: *análisis y conclusiones*, se evidencian dos momentos; el primero, refiere a la recolección de datos y su sistematización a partir de matrices analíticas que permitieron la organización y categorización de los datos obtenidos de las entrevistas narrativas, permitiendo el abordaje analítico centrado en la manera en cómo las docentes producen, representan y contextualizan su experiencia y conocimiento. En un segundo momento, se concluyen los resultados obtenidos del análisis en relación a los objetivos planteados inicialmente.

CAPÍTULO I: LO QUE LE OCURRE A LA ÉTICA

1. Marco referencial

A la ética le ocurre lo que a la estatura, al peso o al color, que no se puede vivir sin ellos. Todos los seres humanos son más o menos altos o bajos, todos son morenos, rubios o pelirrojos, todos pesan más o menos, pero ninguno carece de estatura, volumen o color. Igual sucede con la ética, que una persona puede ser más moral o menos según determinados códigos, pero todas tienen alguna estatura moral. (Cortina, 2013, p.11)

A través del presente epígrafe, Adela Cortina, filósofa española y catedrática de Ética en la Universidad de Valencia, permite advertir lo que por muchos años, diversos académicos y disciplinas, han considerado a cerca de la conceptualización de ética, esto es, un campo de discusión sobre el cual se cruzan y/o se transforman diversas reflexiones a lo largo de la historia. Comúnmente, son los filósofos quienes se han preguntado con mayor premura acerca de los usos de este concepto, así como sus diferencias y relaciones con otros términos que aluden a sus razones de ser en los hombres; como es el caso de la moral, los valores y las virtudes. Tal y como lo expresa Camps (2013), la ética y la moral son conceptos que suelen confundirse “tiende a reservarse el término “ética” para aludir a la reflexión filosófica sobre la moral, siendo la “moral”, por lo tanto, el objeto de esa reflexión” (p.10).

Filósofos y catedráticos contemporáneos como Alasdair MacIntyre y Victoria Camps, han desarrollado grandes contribuciones al estudio de la historia de la ética y a la pregunta por el ser, de acuerdo con los postulados de las tradiciones, escuelas y pensadores de diversas épocas. Estos estudios han permitido encontrar un insumo que materializa varios cuestionamientos surgidos alrededor de la ética y que son de difícil comprensión, ya sea por su extensión histórica que toma una complejidad en su conocimiento o, por la evolución y transformación que suscita en cada pregunta, debido, como lo describe Camps (2013), a que “reescribir la historia de la ética, es repensarla desde el presente, a la luz de los problemas y de las circunstancias específicas que hoy nos agobian” (p.13).

Conforme a ello, a continuación se enuncia de manera somera las transformaciones que ha tenido la conceptualización de la ética, para así reconocer el lugar de análisis y las diferentes discusiones que permiten problematizar su relación con el campo educativo. Por lo que se refiere a la génesis del concepto de ética, varios historiadores la han ubicado en el pensamiento de los griegos y su concepción acerca de la enseñanza de la virtud (Areté), vista como formación del espíritu y el valor de un hombre frente al combate en aras de posicionarse socialmente debido a la formación de su carácter.

Sin embargo, la idea de virtud cambio con el tiempo, dejó de pensarse como algo que podía enseñarse para volverse un asunto de autorreflexión, es decir, que no viene de afuera, sino que se encuentra en cada ser, en un conocimiento propio de sí mismo y, por ende, en un conocimiento que va a tener lugar a lo largo de la vida, y que requerirá voluntad y esfuerzo por parte del individuo. Esta concepción empieza a incidir en diversos ámbitos sociales, educativos y políticos de la antigua Grecia, puesto que la virtud deja de ser solo una cuestión individual para pasar también a ser social, las reflexiones de la época entorno a la importancia de la búsqueda del bien, consideran que, en el contexto social es donde los hombres se acercan a la excelencia del ser humano, de manera que la virtud ha de ser cultivada en todos los ciudadanos para llegar a la constitución de una justicia social mediada por las leyes, de ahí que las instituciones sean el vehículo para preservar las costumbres.

Posteriormente con el surgimiento del cristianismo se retoma e interpreta la ética desde la teología, concebida desde el predominio de la ley divina, como única explicación de la ley moral, pero con la reforma protestante se aparta la moral de la autoridad eclesiástica, y se pone en las razones seculares, capaces de apelar a la razón misma de los individuos, hecho que conlleva a una nueva concepción de sujeto moderno, escindido entre un ser, que otorga la libertad de decidir cómo vivir y, un deber ser condicionado por normas, que deben ser impuestas por él mismo. Esta concepción reúne el pensamiento político y social de diferentes autores de la modernidad como Hobbes, Locke, Spinoza, Hume y Rousseau, enfocados en el estudio de la moral desde un conjunto de preceptos considerados como la base del bien humano. La ética contemporánea trae consigo nuevas discusiones acerca de la ética Kantiana, que segmenta el pensamiento filosófico entre la razón y el innatismo, es el inicio de una ética que, en su construcción del deber moral, todos los

seres humanos tienen la suficiencia para usar la razón entre lo que es bueno y lo que es malo en términos morales, lo cual hablaría de un innatismo del ser que prontamente se va reforzando (educando) en su ejercicio de la razón.

Sin duda alguna, este planteamiento de la ética kantiana dio paso a nuevas posturas que, desde un enfoque empírico y práctico con autores como Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche y Max Scheler, negaron dicha racionalidad y las ideas acerca de la moral, por reprimir los instintos y lo más auténtico del hombre, es por esta razón que centran su atención en la ética de las consecuencias, en la cual, lo importante es la decisión y elección individual. A estas ideas prontamente se contraponen el positivismo, que parte de un supuesto en que ni la ética ni la metafísica son ciencias y, suscita el surgimiento de nuevas teorías que giran en torno a el lenguaje como objetivo para la reflexión filosófica, autores como Moore y Wittgenstein; Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas; Heidegger y Gadamer, se apropian de la pragmática, la racionalidad práctica y la hermenéutica que “desempeñan un papel fundamental en la construcción del pensamiento ético que encuentra en la capacidad lingüística del ser humano la explicación y el fundamento de la moralidad” (Camps, 2013, p.355).

Considerando esta somera encionación acerca de las discusiones de la ética, sus posturas y conceptos por los cuales ha transitado hasta hoy, tuvo surgimiento la ética aplicada como una compilación de todas las discusiones elaboradas en este camino y como respuesta de las actuales demandas sociales, centrando su atención en la filosofía, como disciplina encargada del conocimiento de lo que es y debe ser la moral, respondiendo a problemas que se puedan presentar en diferentes áreas como: la medicina, la banca, la empresa, la biomédica, entre otros. Es “una elaboración reflexiva y teórica que acompaña al desarrollo de proyectos profesionales (individuales o colectivos), organizacionales, institucionales o sociales y se hace presente en ellos, se realiza en ellos sin identificarse ni reducirse a ellos” (Camps, 2013, p.402).

En consecuencia, varios autores afirman que es un hecho que quienes ejercen una profesión se enfrentan a situaciones y acciones que de una manera u otra podrían poner en tela de juicio su conducta, de ahí que, Castillo (2010) mencione que:

Los códigos de ética cumplen la función de promover en los gremios profesionales la reflexión cotidiana sobre su quehacer, sobre los dilemas éticos que experimentan para autoimponerse las directrices que consideren coherentes en los valores éticos, los derechos fundamentales y principios constitucionales. (p.121)

De conformidad con la revisión de antecedentes de algunas investigaciones en países como España, Costa Rica, Colombia, Perú, entre otros, desde hace varios años vienen generando diversas discusiones y apuestas acerca de la necesidad de generar códigos éticos que constituyan una serie de principios, normas y preceptos que regulen el comportamiento humano profesional, es decir, el deber ser de los profesionales. Sin embargo, también existen posiciones contrarias frente al hecho de prescribir una serie de normas que regulen el actuar de cada ser, ya que como menciona Paz (2005) a propósito de su visión filosófica sobre los códigos de ética profesional “estas dependen del sujeto y deben proceder de él y no ser implantadas como una obligación, deben darse en forma *a priori* y proyectarse a su comunidad” (p.118), así, para la autora, el uso de la ética reducida solamente a formas de procedimientos técnicos, va perdiendo por completo su sentido, postura que manifiesta, que el uso de los códigos éticos en el ejercicio de las profesiones puede tornarse únicamente como razón de las morales, es decir, de los principios, normas y valores establecidos en el contexto en que subyacen dichos códigos.

En este sentido se limita la discusión acerca de la dimensión individual y de perspectiva que se origina en cada sujeto, a propósito de aquello que implica asuntos como la toma de decisiones y la responsabilidad para consigo y los demás, relegando toda forma procedimental a un cumplimiento de lo establecido, y no al papel activo de un sujeto que se compromete con sus actos y su ser, en relación con una reflexión a propósito de los fenómenos morales, sus efectos individuales y sociales.

Esta discusión que se teje alrededor de la ética profesional, refleja la razón de ser de algunas otras discusiones dadas en diversos campos, como, por ejemplo, el educativo, donde el concepto de ética ha generado diferentes posturas y disputas. Autores como Jover y Ruiz (2013), manifiestan que, “existe una ampliación científica sobre la actuación ética en los campos de la salud (...), la comunicación (...), o el derecho (...), pero en el ámbito educativo ésta es menor y desigual” (2013,

p. 115), planteamiento que se secunda al no ubicarse con exactitud un código de ética en la profesión docente, tanto a nivel nacional como internacional, tal y como lo manifiestan los autores, situando así preguntas acerca de ¿por qué no existe un código ético enmarcado dentro del ejercicio de esta profesión? ¿qué expresiones y/o reflexiones se han manifestado sobre su concreción tanto a nivel nacional como internacional? y ¿qué lugar ocupa u ocuparía según estas reflexiones la existencia de un código ético para tal ejercicio?

Pues bien, la indagación acerca de la existencia de un código ético para el ejercicio docente da cuenta que, aunque ni como normatividad y/o directriz se han postulado códigos al interior de diversas instituciones de carácter educativo que determinen una obligatoriedad de su uso, en Colombia, no obstante, algunas instituciones de diferentes ámbitos de intervención educativa se han comprometido en ubicar un lugar para la ética, bien sea elaborando sus propios códigos, como el Código Ético para los Docentes del Distrito Capital del año 2009, impulsado por la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, en conjunto con el Instituto Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana, proyecto que no se asume como acto normativo con cumplimiento sancionatorio, sino “(...) como fuente de reconocimiento y de identidad profesional que busca constituirse en un significativo recurso motivacional que permita recuperar y consolidar la fuerza vinculante de los educadores como actores sociales (...)” (Secretaría de Educación Distrital (SED), 2009, p.3).

Así como también, el Código de Ética y Buen Gobierno del MEN (2011) el cual reitera la importancia de los principios éticos, los cuales constituyen las formas correctas para desempeñar una función pública en sus Artículos 5° y 6°. De la misma manera el Artículo 41° estipulado en el Código de Ética Profesional por el Congreso de la República de Colombia (2000), menciona que los profesionales dedicados a la docencia “deberán poseer condiciones pedagógicas, vocación, condiciones humanas, preparación técnica y científica, que les permita contextualizar la formación con la realidad del país y un compromiso social” (p.14).

De acuerdo a lo anterior, la ética en esta profesión se complejiza al tornarse como una normatividad, ya que en ella reside un aspecto filosófico determinado por una moral particular de cada sociedad, lo cual difiere del estatus de universalidad tal y como se ha desarrollado en otras profesiones como la medicina, la banca o la política, resulta bastante azaroso, pues, la profesión

docente requiere una reflexión colectiva que pasa sobre el ser individual en la dimensión ética, puesto que como mencionan Jover y Ruiz (2013) la docencia es entendida como una “práctica educativa que no podemos aislar del complejo entramado comunitario y social (...) por lo que hay que tenerlo en cuenta y hallar la máxima coherencia ética” (p. 115) respecto a los ciudadanos que se están formando, es decir, respecto el tipo de ciudadano que en cada sociedad se espera.

Por otra parte, a nivel internacional se destacan propuestas de formación ética aprobadas por organismos y/o asociaciones internacionales como el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ) UNESCO, que lanzó el programa de enseñanza de la ética en el año 2004 para la profesión docente, debido a la necesidad de varios Estados de iniciar y sostener dichos programas, o el Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD) que presenta una plataforma que permite la discusión, reflexión e intercambio de conocimiento y experiencias sobre la profesión docente, a partir de proyectos de investigación y actividades que fomenten el desarrollo profesional en aras de la ética educativa.

De este modo, se puede observar un apremio por el desarrollo de reflexiones que giran sobre el acto ético del docente, sin influencia inmediata de una penalidad y/o inhabilitación de sus funciones y que por el contrario, compile unos espacios que le conlleven al fortalecimiento de sus funciones en relación con sus deliberaciones ejercidas y compartidas sobre cada situación que se vivencia de manera personal y autónoma y no como un mecanismo técnico, característica que deja por visto la dificultad de generar un código universal en este ámbito.

Empero, hay que agregar que al mismo tiempo, más allá de estas observaciones, autores como los mismos Jover y Ruiz (2013) consideran que los códigos deontológicos docentes o de ética docente “se convierten en espacios de socialización, expresión y generación al mismo tiempo de un *ethos* profesional de un conjunto de valores compartidos que dotan de identidad” (p.125), por lo que podría mencionarse que un *ethos* pedagógico otorga vías de acceso para proyectos educativos, tal y como sucede por ejemplo en el desarrollo de las investigaciones científicas, donde existen criterios éticos en relación con la investigación misma y con el profesional que ejerce la investigación, demostrando así también la importancia del uso de estos códigos éticos y develando

a la par, en la reflexión del lugar que ocupa la ética en el ejercicio docente, que el uso o no uso de estos códigos, cae en una discusión constante lo cual constituye un estado de ambivalencia.

Ahora bien, de acuerdo a lo mencionado, este breve recorrido por la conceptualización de la ética ha permitido poner de manifiesto aquellos planteamientos en los que se circunscribe el análisis de la presente investigación, reconociendo primeramente que las diversas posturas epistemológicas respecto de ésta, ha llevado a heterogéneas reflexiones y preocupaciones por parte de organizaciones, colectividades e instituciones, acerca del lugar que ocupa y las formas en cómo es asumida y desarrollada.

Se observa de este modo que desde la ética es difícil asumir una definición que se presente como un imperativo, sino antes bien, existe en ella distintos e importantes lugares de indagación para la comprensión de la multiplicidad de roles a los que responden y asumen, según sea el caso, todos los seres humanos, sobre los cuales se desarrollan numerosas formas de comprensión sobre el sujeto en relación a la sociedad y acerca de sí mismo. Esto permite entrever que el campo de la ética es un discurso ineludible, siendo esto así, porque inmediatamente como el hombre pasa de percibir y racionalizar lo que encuentra a su alrededor, genera acciones que dan cuenta del modo de vida que ha internalizado y reflexionado para su vivir, es decir, pasa a la dimensión práctica de su pensamiento, sea acorde o no con la sociedad en la cual está inmerso y/o guarda algún nivel de correspondencia.

No obstante, y bajo distintas proposiciones que responden al carácter reflexivo de la ética y su relación con los diversos conceptos con los cuales le han vinculado (moral, virtudes, normas, razón etc.) diversos pensadores como los anteriormente mencionados, los filósofos españoles Adela Cortina, Victoria Camps y Emilio Martínez, brindan una interpretación sobre ética que para esta investigación se admite como una ocasión para la observación y análisis de este fenómeno. Camps (2013) menciona que la ética y la moral son conceptos que suelen confundirse. Etimológicamente estos conceptos, exponen Cortina y Martínez (2008) tienen un lugar distinto de procedencia “La palabra «ética» proviene del griego *ethos*, que significaba originalmente <<morada>>, <<lugar en donde vivimos>>, pero posteriormente pasó a significar <<el carácter>>, el <<modo de ser>> que una persona o grupo va a adquiriendo a lo largo de su vida” (p.21) y la

palabra “<<moral>> procede del latín <<mos, moris>>, que originalmente significaba <<costumbre>>, pero que luego pasó a significar también <<carácter>> o <<modo de ser>>” (p.21).

Estos autores señalan que no es extraño que dadas las condiciones etimológicas de estos conceptos, suelen intercambiarse para referirse a un comportamiento ajustado o no a los “patrones habituales de la moral vigente” (p.21). Sin embargo, la definición dada por Cortina (2000) permite otorgar un lugar exacto y exclusivo para la ética, en que:

Consiste la ética, a mi entender, en aquella dimensión de la filosofía que reflexiona sobre la moralidad; es decir, en aquella forma de reflexión y lenguaje acerca de la reflexión y el lenguaje moral con respecto al que guarda la relación que cabe a todo metalenguaje con el lenguaje objeto. (p.29)

Dicho de otro modo, el concepto de ética refiere a la filosofía moral y la moral a los distintos códigos morales concretos. Así, alude la moral al “conjunto de principios, normas y valores que cada generación transmite a la siguiente en la confianza de que se trata de un buen legado de orientaciones (...) para llevar una vida buena y justa” y a la ética la “disciplina filosófica que constituye una reflexión de segundo orden sobre los problemas morales” (Cortina y Martínez, 2008, p.22).

De este modo, se entiende la ética aquí como el lugar reflexivo y particular de cada sujeto, una reflexión que prontamente se convierte en práctica y a su vez, está enmarcada en las elecciones y/o determinaciones que, como todo acto conlleva a una consecuencia, la cual debe ser ocupada y embestida desde el mismo momento de la reflexión, mostrando así que, abordar la ética es abordar la complejidad humana puesto que en cada reflexión el individuo se encuentra en una relación externa con la cultura, las creencias y las normas de una determinada sociedad, tratando de una manera dialógica de vivir para sí y para el otro, lo que nos sitúa en una posición antagónica y complementaria y que pone de manifiesto las diferentes tensiones éticas por las cuales el sujeto atraviesa a lo largo de su vida.

Si esto es así, si el ser humano se ve acotado sobre estas tensiones, entonces ¿Para qué la ética? ¿Cuál es su función en el devenir del individuo y la sociedad? A propósito, Camps (1991)

menciona “No es función de la ética solucionar nada... la ética ha de ser portadora de un sentido que, como decía antes, simplemente ayude a vivir, denunciando los obstáculos e iluminando la senda hacia una convivencia más digna y agradable” (p.35). En este sentido, reconocer las tensiones y conflictos es importante puesto que permite ubicar los problemas centrales que se abordan desde diversas perspectivas contemporáneas, desde las preocupaciones éticas, ya que, para hablar de ética “(...) hay que hacerlo con nuevos paradigmas, que no oculten la escisión, el conflicto, los límites de la realidad, porque ellos, y no <<el bien>> son el lugar y el objeto de la ética” (Camps, V. p.38).

Aún más, considerar la ética como un espacio aprobatorio parece una tarea imprecisa, puesto que, ella misma no cuenta con unos fines, por el contrario, éstos se van configurando de acuerdo a los medios, ya sea, mediante la defensa de unos ideales o unos derechos que no son inmutables e intangibles, sino que están dispuestos a revisión y corrección (acto reflexivo), constituyéndose en un espacio de ambigüedad que puede adaptarse a cualquier circunstancia imprevista o nueva (Camps, 1991).

1.1 Tensiones éticas

(...) que la propia visión del mundo no es definitiva ni segura porque la confrontación con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla; que la verdad no es la que yo propongo sino la que resulta del debate, del conflicto; que el pluralismo no hay que aceptarlo resignadamente sino como resultado de reconocer el hecho de que los hombres, para mi desgracia, no marchan al unísono como los relojes. (Zuleta, 2004, p.78)

¿Cómo se puede analizar el fenómeno de la ética?, si la ética es el acto reflexivo de las distintas morales que existen en una sociedad determinada, es importante señalar que este lugar reflexivo no surge de la nada, sino antes bien, el sujeto atraviesa por diferentes situaciones a lo largo de su vida que lo cuestionan, lo interpelan y lo ubican en un lugar de incertidumbre desde el cual puede interpretar y comprender un hecho, no sin antes estar abocado a la toma de decisiones que lo ubica en una tensión, permitiendo analizar desde qué lugares el sujeto lleva a cabo su reflexión.

Pero ¿qué es lo importante de la tensión en sí misma? y ¿por qué es fundamental para las siguientes categorías abordadas en esta investigación? Pues bien, el concepto de tensión se entiende aquí desde la propuesta *Nietzscheana del pensar tensionante* trabajada por Mónica Cragolini, (2000) quien menciona que:

La filosofía nietzscheana encuentra su fuerza, su impulso y su movimiento precisamente en esa tensión que se produce entre el no y el sí que permite que el pensar no se anquilose en catedrales de conceptos ni se pierda, en el otro extremo, en la pura inmediatez. (p. 229)

En este sentido, la tensión es una alternativa para pensar críticamente una constante multiplicidad de sentidos hacia una mejor interpretación y comprensión de un hecho, que ante las circunstancias se configuran sin pretender reducir o eliminar el conflicto, pues cada situación está mediada por una pluralidad de fuerzas diferentes, que tensionan el pensar de un sujeto y lo invitan a percibir otros matices, sin pretender una certeza, ni un único camino para enfrentar dichas circunstancias o situaciones, pues como lo manifiesta Cragolini (2000) “la negación y la afirmación no son, entonces instancias del pensamiento sucesivas, sino siempre presentes, y presentes en estado de tensión” (p.232).

Es así como la tensión no se limita a la argumentación y a la demostración, y mucho menos a una respuesta ligada a la inmediatez, que supone respuestas absolutas y definitivas, que se legitiman en un extremo afirmativo o negativo, y que conllevan a eludir lo que conflictúa y desconcierta al sujeto, ante circunstancias que escapan de lo ya conocido, prevaleciendo en este caso, la conservación de conocimientos e ideas, y por ende, la postura en alguno de dichos extremos. De modo que, la tensión se encuentra frente a la toma de decisiones por parte del sujeto, quien de manera autónoma tiene la capacidad de elegir inclinarse a la negación o a la afirmación, así como a la posibilidad de enfrentarse a la reflexión de un hecho o circunstancia particular, y a la pluralidad de sentidos, perspectivas e interpretaciones que de allí emergen.

Según Cragolini (2000) la tensión “permite asimismo comprender otros modos de ser de la subjetividad, en la dirección de una identidad y de otra configuración de la temporalidad desde la noción de instante” (p.229), esto refiere a cómo la subjetividad e identidad se van configurando

ante las tensiones, que no se reducen al yo cerrado en sí mismo, sino el yo que se gesta con el nosotros (Cragolini, 2000), lo cual permite concebir cómo el sujeto en estado de tensión se configura en la alteridad, en el reconocimiento de la diferencia de su mismidad en la realidad, al no constituirse como el dominador de ideas y actos. Por lo tanto, la subjetividad es transversal a las circunstancias, necesidades y a la temporalidad, el sujeto inscrito en esta alternativa, no domina fuerzas o manera únicas de proceder, sino que está abierto a la multiplicidad de perspectivas que implica la tensión, que configura y constituye la subjetividad, a partir de unas circunstancias donde la toma de decisiones y el encuentro con el otro, conflictúa y configura el acto ético de un sujeto.

Al ser el interés principal de esta investigación la identificación y análisis de las tensiones en relación al currículo, es importante mencionar que la definición de tensión expresada es clave para comprender cómo se asumen las tensiones éticas, siendo un lugar en que emergen resignificaciones, posibilidades, pero como tal no hay una respuesta ligada a una afirmación o a una negación, lo que hay allí es una circunstancia que está ligada a unas particularidades en cuanto a la subjetividad y a la temporalidad, puesto que, como bien lo expresa Cragolini (2000) cuando se aborda la tensión desde la idea de dominio “el yo no se puede constituir en el dominador de sus ideas, de sus actos, ya que se torna vulnerable a las fuerzas de otros y de lo otro” (p.237) y es el carácter tensionante, lo que posibilita la creación de perspectivas desde otras nociones que difieren de una racionalidad imperante y se constituye en el encuentro con otros.

La existencia de la tensión en este sentido denota desencuentros, disensos, disputas, e incluso puede convertirse en brechas, rupturas, cismas, entre otros, lo cual, depende de las intencionalidades, interpretaciones y/o fines que pueden suscitar a nivel individual o colectivo. En todo caso la tensión confronta la reflexión y la práctica y se constituye como un espacio en el que se compulsa la toma de decisión, ya sea por el hacer o el no hacer en relación a la reducción afirmativa o negativa que limita el acto o por pensar y crear posibilidades e interpretaciones a partir de la reflexión donde emergen múltiples perspectivas respecto del lugar tensionante.

En el año 2006 el filósofo y sociólogo francés Edgar Morín subraya en su libro *el Método 6 Ética* que, aunque “hay un vínculo entre el conocimiento y la ética, este vínculo aparece no aislado al acto moral – como ya se expresó – sino en su inserción y consecuencias en el mundo”

(Morin, 2006, p.45). Empero, la claridad de esta inserción en la cual se tiene una conciencia del bien y del deber, no es de sencillo cumplimiento puesto que “la ética encuentra dificultades que no tienen solución en la sola conciencia del <<bien hacer>>, de <<actuar por el bien>> o <<de cumplir con el deber>>” (Morin, 2006, p.46), antes bien, en ella se pueden ubicar lo que aquí denominamos tensión ética, puesto que, “el problema ético surge cuando se imponen dos deberes antagonistas” (Morin, 2006, p.52). La tensión ética así entendida, es entonces un espacio de contradicciones generado por la aparición de diversos imperativos morales, que sitúan al sujeto en la toma de decisiones y que, para esta investigación se articula como el lugar de análisis sobre la ética y su función en el campo educativo, específicamente en relación al currículo, educaciones rurales y la praxis educativa, desde la lectura e interpretación que permiten las narrativas de cinco docentes rurales.

Todavía cabe señalar que esta tensión se sostiene incluso en la medida en que existe la “imposibilidad de armonizar completamente el bien individual y el bien colectivo” (Morin, 2006, p.54), haciendo de la ética un terreno frágil que merece la búsqueda de estrategias que fraternicen en sus consecuentes actos, y por ende, asumiendo la incertidumbre de la decisión y reconociendo sus riesgos, puesto que incluso, como menciona Morín (2006) existen aporías éticas que no se pueden superar, en tal caso “hay que vivir con ellas y saber, sea hacer compromisos de espera, sea decidir, es decir apostar” (p.59). Hay tensiones éticas que encierran diferentes contradicciones e incertidumbres de cara al mundo, Morin pone de manifiesto la ética compleja en la que el bien y el mal no siempre son evidentes, el bien puede contener un mal y el mal un bien, entonces ¿a cuál obedecer? (Morin, 2006), interrogante que cae en la incertidumbre “puesto que las consecuencias de una acción justa son inciertas (...)” (Morin, 2006, p.62), los actos humanos siempre están sometidos a incertidumbres, al enfrentamiento, a la tensión y si se parte de esta complejidad, se hace pertinente pensar en una estrategia, que reconozca sus riesgos, consecuencias y responsabilidades.

Zuleta (2004) acrecentará estos planteamientos al exponer que la tensión “(...) ocurre cuando se enfrentan dos alternativas igualmente válidas, pero que resultan contradictorias e incompatibles y entre las cuales hay que decidir” (p.77), así mismo, “las diferencias que puedan existir entre nosotros, en la certeza de que los conflictos son inevitables, y de que, a pesar de que

no nos van a conducir a unanimidad alguna, nos van a enriquecer.” (p.79). Esta perspectiva permite reconocer en la tensión, su capacidad constructiva y dialogante de dos imperativos antagónicos, que no buscan la eliminación del otro sino por el contrario, el reconocimiento de la diferencia.

1.1.1 Currículo: un campo de tensiones

El currículo es un campo conceptual atravesado por múltiples tensiones que marcan la descalificación y desconocimiento al que ha estado expuesta esta noción desde su génesis al día de hoy, demostrando a su vez, que el currículo pensado, enseñado y vivido, no siempre están en diálogo, lo que puede conllevar al surgimiento de diferentes tensiones éticas dentro del quehacer docente. Conforme a ello, a continuación se describen algunas tensiones conceptuales y éticas del currículo y sus posibles relaciones.

Es preciso mencionar en principio que si bien, el currículo es “una disciplina que nació a la sombra de la evolución de la ciencia de la educación estadounidense para atender la educación del hombre en la era industrial” (Díaz, 2003, p.2), con el tiempo han surgido diferentes perspectivas analíticas que le han hecho impredecible por la variedad de temáticas que le subyacen y que son objeto de su discusión, entre ellas la selección, organización, distribución de contenidos en unas perspectivas, aprendizajes valorativos, y otros, que marcan fuertes distancias entre “el currículum pensado, enseñado y vivido” (Díaz, 2003, p.3). La polisemia de significados que predominan en el concepto de currículo, expresa un “vaciamiento que no logra explicar, ni atender un problema en la práctica” (2003, p.3), es decir, que gran parte de sus formulaciones conceptuales no dialogan con la realidad educativa, y que al ser tan diversa y compleja su conceptualización, no hay una interpretación clara del mismo, lo cual ha generado tensiones.

Debido a la multiplicidad de aportes frente a su conceptualización, Díaz (2003) sitúa dos vertientes desde las cuales se ha analizado históricamente el campo del currículo y que ponen de manifiesto el estado de ambivalencia en que se ha situado por mucho tiempo, en primer lugar, la perspectiva que lo relaciona con la selección, organización y elaboración de planes y programas de estudio vinculados a un proyecto educativo institucional. Y en segundo lugar, la perspectiva

que lo interpreta desde la vida cotidiana, la realidad curricular como un proceso complejo, discontinuo entre el currículo pensado y vivido (Díaz, 2003).

Por un lado, aquella perspectiva que lo considera vinculado al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar, perspectiva que se expresa en las diversas propuestas para elaborar planes y programas de estudio, una organización que responde a las necesidades institucionales del sistema educativo, al establecer una secuencia de contenidos que fundamenten las temáticas de la enseñanza, asunto que no solo le compete al docente, sino a la institución en la que se encuentra (Díaz, 2003). Esta perspectiva según Díaz “permite generalizar una forma de elaborar los programas escolares y algunas ideas sobre nuevas normas pedagógicas (por ejemplo, la necesidad de exámenes estandarizados para el sistema escolar)”. (2003, p.6), esto con el fin de definir el ejercicio del docente, así como también las percepciones que comparte la comunidad educativa.

Con relación a esta perspectiva, en Colombia, el MEN propone aspectos que deben tener en cuenta las instituciones educativas para el planteamiento y organización de su currículo y Proyecto Educativo Institucional². Así, por ejemplo, según la ley 715 del 21 de diciembre de 2001 a través de la cual el Congreso de la República, dicta normas en materia de recursos y competencias (...) de la Constitución Política, ha determinado en su artículo 5° literal 5.5. “Establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional” (p.2). Una normatividad que permite observar la autonomía curricular de la cual gozan las instituciones educativas para la organización de sus contenidos disciplinares y electivos, y el deber que tienen de responder a su constitución.

De la misma manera y acorde a esta perspectiva curricular, el Artículo 3° del presente decreto especifica que el *Plan de Estudios* es un “esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos” (p.2), el cual, debe contener los siguientes aspectos:

² Proyecto Educativo Institucional: PEI

a) La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas; b) La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando en qué grado y período lectivo se ejecutarán las diferentes actividades; c) Los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar, en cada área y grado, según hayan sido definidos en el PEI, en el marco de las normas técnicas curriculares que expida el MEN. Igualmente incluirá los criterios y procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los educandos; d) El diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje; e) La metodología aplicable a cada una de las áreas, señalando el uso del material didáctico, textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática educativa o cualquier otro medio que oriente o soporte la acción pedagógica; f) Indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional. (Congreso de la República, 2001, p.2)

De esta manera, se puede observar que el currículo entendido desde este criterio normativo, se vincula con políticas y leyes propuestas por un gobierno en el que se tiene en cuenta un modelo de educación respondiente a unas necesidades sociales, económicas y políticas de la mano de proyectos internacionales, que, como bien lo especifica Díaz (2003), definen y posicionan al currículo desde la organización de planes y programas de estudio.

A este aspecto se le suma además, el precepto que el decreto N° 1850 de 2002, establece, se debe tener en cuenta para la organización de la jornada escolar y laboral de los docentes y directivos de los establecimientos educativos estatales, y que reitera en varios de sus artículos, como es el caso del 1°, 2°, 3°, 5° y 8° la importancia del plan de estudios para el establecimiento de períodos y actividades como la jornada escolar, la asignación académica, el desarrollo institucional, entre otros (MEN, 2002). Una normatividad que confronta el sistema educativo con la visión de un lugar homogeneizante en todos sus contextos, que desconoce, entre otras cosas, las condiciones de pobreza, las dimensiones culturales, el analfabetismo, las dinámicas y los actores sociales que lo configuran, tal y como lo afirma Arias (2017) “se pierde el referente de lugar y territorio, sumado a todo lo que existe en él, dejando por fuera del aula escolar la idea de territorio como escenario de las relaciones de subsistencia, despojados de la historia local” (p.59).

Por otro lado, se encuentra la perspectiva del currículo que “lo vincula con conceptos como vida cotidiana, currículo como práctica educativa y realidad curricular, los cuales reivindican lo que acontece en el ámbito educativo, en particular en el aula”. (Díaz, 2003, p.1), en este sentido, se reconocen en la experiencia escolar diferentes elementos que los docentes desde su práctica educativa toman en cuenta para el planteamiento de estrategias, que posibilitan la aprehensión de conocimientos a través del tejido de experiencias e interacciones mediadas por un contexto específico, que entran en tensión con las particularidades requeridas por el sistema educativo, sus normatividades y los actores sociales. Como lo menciona Díaz (2003):

Las perspectivas del currículo como proceso, como lo vivido o como lo oculto –que son diferentes– han abierto la posibilidad de múltiples y distintos desarrollos conceptuales: las relaciones entre cultura y procesos escolares; el empleo de la etnología, llamada etnografía en educación, para describir una multiplicidad de acontecimientos en el escenario escolar, como: formas de autoridad y de trabajo pedagógico, sistemas de interacción entre estudiantes y de evaluación. Es decir, develar la cultura escolar desde dentro. (p.9)

El currículo desde esta perspectiva, le da un lugar importante a lo no dicho, reduciendo lo metódico y resaltando el lugar de la experiencia, favoreciéndose y nutriéndose de diversas miradas, como, por ejemplo, la brindada por el currículo oculto el cual es definido como una “serie de aprendizajes no explícitos en un plan de estudio, que no son intencionados, pero que se muestran altamente eficaces. Estos aprendizajes son resultado de la interacción escolar en el aula; en este sentido, son resultados de la experiencia” (Díaz, 2003, p.7), que se pueden develar en las voces de las y los docentes, en sus sentires, narrativas y en sus apuestas éticas como agentes sociales y humanos, que viven y construyen un currículo.

Esta es una perspectiva que reconoce así las particularidades del contexto y lo vivido en el proceso de enseñanza - aprendizaje, y que, desde la praxis del docente, forja tejido y busca una vivencia significativa sobre la escuela en los niños y niñas, consintiendo desligarse de la “acentuación de currículos prediseñados y rígidos que no permiten una real autonomía institucional y mucho menos cumplir con el anhelo de construir currículos contextualizados” (Pineda y Loaiza, 2017, p.152).

La observación del compendio de estas dos vertientes, plantea la posibilidad de distinguir algunas discusiones y apuestas frente al concepto de currículo que continúan en la actualidad, de las cuales principalmente se debe destacar que, aunque algunos académicos han logrado la conceptualización del currículo, la realidad educativa les sitúa de frente a diversas y singulares realidades que tensionan sus definiciones, así como también la praxis educativa y la ética del docente. Dicho en palabras de Díaz (2003) “los conceptos currículo, evaluación y planificación están sujetos a una tensión: la de su racionalidad originaria (eficientista, conductual, gerencialista) y la diversidad impuesta por lo singular, particular, “único e irrepetible” de un acto educativo que reclama ser interpretado” (p.3).

Un panorama que permite dar cuenta de cómo frente a la noción de currículo, el docente está abocado a la toma de decisiones en dos vías; una que responde a un Proyecto Educativo Institucional a través del cual se da cuenta de los estándares, contenidos, lineamientos y competencias correspondientes al proceso educativo formal establecido por el MEN, y otra en la que se lucha por responder no solo a la unidad disciplinar sino que en la misma, se reconozcan las realidades institucionales, las necesidades de los estudiantes, unos contenidos contextualizados y acordes a la cotidianidad en que se visibilicen las estructuras sociales, económicas y culturales de las que hacen parte cada niño y niña, como es el caso de lo vivido en la educación rural que, como lo plantea Arias (2017), reconozca “la dificultad que implica llegar a la escuela, (...) con una gran carencia en recursos, ausencia de salones adecuados, falta de materiales didácticos, laboratorios e implementos deportivos” (p.55), siendo elementos que inciden de manera inmediata en la experiencia curricular.

Esto es así porque, en Colombia, la consolidación del currículo ha devenido en normativas, leyes y proyectos que toman de diferentes teorías y perspectivas internacionales elementos para formular y diseñar el plan de estudios o en dado caso, la implementación de currículos prediseñados, lo cual ha incidido y definido la educación, el docente y las propuestas curriculares en las instituciones educativas del país, donde emergen tensiones respecto a su uso de manera indistinta en diferentes contextos educativos. A partir de la segunda mitad del siglo XX, las apuestas curriculares han estado influenciadas por proyectos internacionales, desde una mirada estratégica fundamentalmente económica y política, ejemplo de ello es el Plan Quinquenal de

Educación propuesto en 1957 y 1962 que tenía como objetivo erradicar el analfabetismo, homogeneizar la población urbana y rural e implementar las escuelas unitarias en las zonas rurales para asegurar la educación en estos territorios, entre otros, de la mano de expertos nacionales y extranjeros (Pineda y Loaiza, 2017).

Adicional a esto, también se encuentra la Segunda Misión Alemana y la implementación de la Tecnología Educativa en los años 1960 y 1970 que, en consecuencia, gestó el Movimiento Pedagógico Colombiano, como postura crítica en el que se “buscaba repensar el proceso educativo y sobre todo el rol de los maestros en su tarea formativa” (Pineda y Loaiza, 2017, p.165), movimiento que impulsó nuevas formas de participación de los y las docentes frente al saber que debían enseñar, y desde el cual se promueve la aprobación de la Ley General de Educación 115 de 1994, en la que se asume el currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Congreso de la República de Colombia, Ley General de Educación, 1994, p.17)

Estas experiencias provenientes de países extranjeros han definido el trasegar del currículo en el país, dejando por manifiesto, además de otras particularidades que, existen “experiencias, intenciones y diversos significados al querer homogeneizar toda la población, indistintamente de zona rural o urbana, clase alta o baja” (Pineda y Loaiza, 2017, p.152), esto, mediante la priorización de los objetivos y los currículos prediseñados en los que se invisibilizan la autonomía institucional y el ejercicio del docente, tal es el caso de la implementación de las guías didácticas alemanas promovidas durante la Segunda Misión Alemana las cuales:

(...) traían con pasos específicos de enseñanza: temas, objetivos, introducción, contenido, tema central, subtemas, estrategias pedagógicas, material, actividades, evaluaciones formuladas en unidades curriculares, tareas, consultas, técnicas educativas; se debían leer, estudiar y aplicar con base en didácticas generales y según los programas oficiales. (Pineda y Loaiza, 2017, p.154-155)

El MEN introduce modelos y material educativo (libros, textos, cartillas) de acuerdo a las guías didácticas alemanas en las instituciones educativas, al mismo tiempo que promueve el plan de capacitación y actualización para los docentes sobre el material y la metodología de la enseñanza, lo cual se constituye como un referente conceptual (Pineda y Loaiza, 2017). Más tarde, a principios de los años setenta, la Tecnología Educativa estadounidense se introduce en el país como un proyecto de alfabetización a la población campesina, mediante la implementación de escuelas radiofónicas, y más adelante la apertura de la tecnología educativa en cada una de las instituciones educativas, lo cual “garantizó la subdivisión del trabajo mediante el rendimiento predeterminado y la homogeneización de la población colombiana en cuanto a comportamientos, habilidades y destrezas, sin fundamentos culturales y políticos” (Pineda y Loaiza, 2017, p.156), de modo que, con este nuevo referente se configuro las práctica educativa, los planes de enseñanza y al docente.

Un proyecto curricular que precarizó el ejercicio docente, al limitar su labor a la mediación de un currículo prediseñado y a su vez, haciendo de la práctica educativa, un asunto procedimental e instrumental limitado a la ejecución curricular, dejando a un lado al sujeto sus procesos, sentires y experiencias (Pineda y Loaiza, 2017). A partir de estos referentes curriculares, surgen teorías críticas a finales de los años sesenta y principios de los setenta, que reconoce “lo que hace el currículo, el porqué de ese currículo, sus intenciones, la población influida directa e indirectamente y sus conexiones entre saber, identidad y poder” (Pineda y Loaiza, 2017, p. 159), lo cual problematiza las concepciones de currículo que se habían gestado, dando mayor importancia a asuntos como el currículo contextualizado, los saberes locales, la identidad y el ejercicio del docente, fundamentos que más tarde sustentan el Movimiento Pedagógico Colombiano.

Con todo esto, el MEN ha dispuesto el decreto 230 del 11 de febrero de 2002 a través del cual, se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. En su Artículo 2º, se establecen las *orientaciones para la elaboración del currículo*, así mismo, señala que, en correspondencia con la autonomía curricular ordenada por el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, los establecimientos educativos gozan del uso de esta autonomía tanto en la organización de sus áreas obligatorias, las fundamentales y las optativas, así como también, adoptar los métodos de enseñanza de acuerdo a los lineamientos y estándares

determinados por el MEN, para alcanzar los fines de la educación. Para tal efecto, el presente artículo indica que cada currículo adoptado debe tener en cuenta:

- a) Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la Ley 115 de 1994;
- b) Las normas técnicas, tales como estándares para el currículo en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, u otros instrumentos para la calidad, que defina y adopte el Ministerio de Educación Nacional; c) Los lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional. (1994, p.2)

Aunque desde esta apuesta curricular el MEN intenta hacer una transformación de la mirada homogeneizante que ha tenido la educación, se reconoce que dicha estrategia de autonomía curricular parece ser ambigua al estar mediada por unos lineamientos y directrices establecidos por el MEN, donde se puede observar que, aunque cada institución educativa está encargada de diseñar y organizar el currículo según las necesidades, particularidades del contexto y la realidad de la comunidad educativa, esta autonomía está enmarcada en unos límites referidos a los fines de la educación, lo cual ha dado lugar a que los profesionales de la educación elaboren los PEI sin tener en cuenta el contexto, ni realidad de cada institución educativa, sino que prevalezcan las teorías pedagógicas y didácticas de la época (Pineda y Loaiza, 2017).

Con ello, se describe la situación de algunas instituciones educativas donde tal autonomía guarda una estrecha relación con currículos prediseñados, con libros, cartillas y guías que desdibujan la labor pedagógica del docente, el contexto de los niños y las niñas y además, resta autonomía a la planeación y diseño curricular, situación que se puede observar aún en varios escenarios educativos, como por ejemplo, en la educaciones para las ruralidades. Las convergencias y divergencias en las que se sitúa el concepto de currículo históricamente y específicamente en Colombia, se convierten en un punto de tensiones éticas para el docente, quienes como agentes activos deben tomar decisiones y crear estrategias de cara a las exigencias de un currículo diseñado con un poco de allí y un poco de allá, el cual a su vez, busca un diálogo con las realidades que le presenta la experiencia educativa.

1.1.3 Educaciones Rurales en Colombia ¿Un lugar para Todos?

Colombia es más rural de lo que pensamos, es la frase que da inicio al Informe Nacional de Desarrollo Humano (2011) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), a través del cual se reconoce un territorio en el que predominan aún “relaciones propias de sociedades rurales” (p.7), y que en tal sentido debe inclinar su sistema educativo al reconocimiento de unas estructuras sobre las cuales se han fundamentado diversos saberes y conocimientos que, abocados a un diálogo disciplinar constituirán la configuración de un Estado - Nación que organice su sistema educativo, de tal manera que exista un proceso permanente donde se dé cumplimiento a las necesidades y relaciones de las ruralidades.

No obstante, tal organización ha encontrado diversas dificultades que radican en las comprensiones y definiciones mismas que se tiene de lo rural y/o ruralidades en el país. Los análisis realizados por el PNUD (2011), por ejemplo, indican que Colombia entró a la modernización sin haber resuelto el problema agrario porque siempre se pensó que el país era más urbano que rural, pensamiento que incluso predomina a la fecha. Con ello, la brecha existente entre lo urbano y lo rural se amplió de tal modo que los modelos de desarrollo construidos aparecen como inequitativos y excluyentes, obstruyendo formas de concurrir en estos dos espacios y relegando sus organizaciones a modelos económicos que desconocen las características de los sectores y de sus habitantes.

Esta mirada se acentúa en el informe *Misión para la transformación del Campo* del Departamento Nacional de Planeación (DNP) del año 2014, donde existe un intento por definir las categorías de ruralidad en Colombia. Sin embargo, aunque este informe parte por reconocer que el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y otras instituciones, asocian la zona rural como “el área resto” y que por ello es necesario repensar lo que actualmente se entiende por lo rural y sus implicaciones, lo cual intentan hacer en este informe, no logran hacer converger en tales definiciones más allá de tres características: demografía, economía y densidad poblacional.

Aunque se hace mención en este informe que para definir la ruralidad se deben tener en cuenta aspectos como las características demográficas, los niveles de conectividad entre

municipios, las actividades económicas preponderantes, la vocación y el uso del suelo, y las diversas formas de relación con la tierra, consideran que todos estos aspectos desbordan la formulación de políticas (p.3) y por tanto las definiciones formuladas se quedan exclusivamente en tres aspectos: “i) la ruralidad dentro del Sistema de Ciudades, ii) densidad poblacional, y iii) relación de población urbano-rural” (p.3-4). Como resultado, se puede observar un informe donde prevalecen las características demográficas y económicas, donde lo rural y lo rural disperso, como allí se menciona, queda reducido a porcentajes y números.

En este punto surge la pregunta a propósito de ¿qué hace falta entonces para ampliar las comprensiones de lo rural en Colombia? La directora y el investigador Pérez y Pérez (2002), del Departamento del Desarrollo Rural y Regional de la Pontificia Universidad Javeriana, permiten observar en sus reflexiones sobre el concepto de ruralidad que uno de los aspectos que se debe situar primeramente es reconocer que:

La población rural en Colombia está conformada por los campesinos pobres, los pequeños, medianos y algunos grandes propietarios. También son pobladores rurales los pescadores, los artesanos y quienes se dedican a las actividades de la minería. Asimismo, los indígenas y gran parte de los miembros de las comunidades negras conforman la población rural. (Pérez y Pérez, 2002, p.37).

Por lo anterior, el concepto de ruralidad ha de ser comprendido desde una mirada amplia y heterogénea en que confluyen múltiples espacios y actores sociales con actividades económicas, políticas y culturales que no se reduzcan únicamente a una visión de desarrollo. Este aspecto a su vez pone en debate el uso del concepto de ruralidad en singular o en plural, puesto que, como dejan ver algunas investigaciones respondiendo a esta heterogeneidad, por ejemplo, la desarrollada por Llambí y Pérez (2007): “las diferencias territoriales locales son siempre el resultado de combinaciones de factores físico-naturales y sociales (...). En otras palabras no existe una ruralidad, sino múltiples” (p.55). Conforme a ello, la presente investigación reconoce el uso de la categoría de ruralidades ante la existencia de la heterogeneidad, pero también asume el uso de la ruralidad como concepto singular cuando ha de referirse al territorio en el que se desarrolla la investigación.

Con lo mencionado hasta aquí, se puede observar que la organización del sistema educativo de cara a la ruralidad y/o ruralidades ha de responder a un conjunto de características específicas que conduzcan a reivindicar las comprensiones de estos sectores. Pero ¿Cómo o qué se ha entendido por educación rural en Colombia? Lo primero que se debe mencionar es que en Colombia no existe una definición de educación rural consecuente con la heterogeneidad de los territorios rurales. Una indagación de diversos documentos alojados en la página del MEN y de los tres últimos planes de educación de desarrollo nacional, permitieron observar en la presente investigación que respecto a la educación rural existen varios proyectos establecidos según los objetivos trazados por cada gobierno. No obstante, la continuidad de estos proyectos casi siempre depende de la duración trazada para cada uno, y no se encuentran resultados claros a propósito de sus alcances que vayan más allá de la cobertura.

En Colombia, en 1994 la Ley General de Educación 115 determina en el Título III *Modalidades de atención educativa a poblaciones*, en el Capítulo 4 titulado *Educación Campesina y Rural*, mediante los artículos 64, 65, 66 y 67 que, es deber del Gobierno Nacional y las entidades territoriales promover un servicio de educación campesina y rural, estableciendo proyectos institucionales ajustados a las particularidades de las regiones, impulsando el desarrollo agro en los estudiantes e impulsando el funcionamiento de una granja o huerta escolar, todo con el fin de promover un servicio de educación formal, no formal e informal al respecto del campesinado y las ruralidades.

Esta perspectiva, como se puede observar, desarrolla una visión del campesinado y los habitantes de los sectores rurales desde un modelo económico, que como bien mencionan Perez y Perez (2002) llevaron a pensar que el progreso en términos educativos “significaba pasar de lo atrasado a lo moderno, es decir de lo rural a lo urbano, de lo agrícola a lo industrial y de la pobreza a la prosperidad” (p.50). Con ello se demuestra que durante décadas las principales características que le atañen a la educación rural, se han concentrado en impulsar proyectos para el incremento de la economía, más no en responder a las particularidades de cada contexto, de sus habitantes y sus transformaciones. A propósito de ello, Arias (2017) citando a Silva (1996) menciona que se debe tener en cuenta “que lo pedagógico y lo escolar son dimensiones culturales y formativas” (p.55) y

por tanto una propuesta educativa para los sectores rurales debe incorporar “saberes y prácticas de reconocimiento identitario de dichas poblaciones” (p.55).

Sin embargo, los proyectos impulsados no dan cuenta de esto. Así por ejemplo, en correspondencia con la situación económica que atravesaba el país, se formula en el año 1999 el Proyecto de Educación para el Sector Rural -PER, con cofinanciación del Banco Interamericano para la Reconstrucción y el Fomento - BRIF, a través del cual, se tuvo como objetivo aumentar la cobertura y calidad de la educación, fortalecer la capacidad de gestión en los municipios e instituciones educativas acorde a sus problemáticas, diseñar acciones para la mejora de la convivencia en las instituciones educativas y revisar la educación media técnica rural con el fin de mejorarla; de tal manera, se estableció un programa que tuvo dos fases de desarrollo PER I y PER II. Este programa, como bien señala en su historia la página web del MEN, tuvo por su parte un ciclo de finalización en el año 2015 para dar paso a la constitución del Programa Especial de Educación Rural PEER, el cual, a través del marco del posconflicto tiene como objetivo fortalecer la educación rural en las entidades territoriales certificadas bajo un enfoque territorial y en el marco de los acuerdos de paz.

Sin lugar a dudas, el aumento de la cobertura durante la existencia del PER fue notable, no obstante sus aportes se quedaron encauzados allí expresados en proyectos de infraestructuras y el incremento de medios tecnológicos como computadores y tablets. Para Arias (2017) con el PER hubo una intención de aumentar la cobertura y calidad mediante un sistema financiero que lo apoyara y lo mantuviera, pero como el mismo autor reconoce “es posible que hoy día las fuertes carencias en educación rural persistan”, dejando entrever que calidad y cobertura son dos asuntos totalmente opuestos, y en tanto medirlos ambos en términos de acceso resulta desafortunado para la educación.

Según el MEN, la implementación del PER y el PEER, contó y sigue contando en cada uno de los gobiernos con unos planes estratégicos para su desarrollo. Para ello, el apoyo de los diversos proyectos de cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia impulsados por el MEN son referentes que han permitido sus diseños y concreciones. Así mismo, se puede dilucidar en estos proyectos un intento por conceptualizar la educación rural atendiendo a diversas temporalidades. Por ejemplo,

en el *Manual para la Formulación y Ejecución de Planes para la Educación Rural* diseñado en el año 2012 bajo el Plan Nacional de Desarrollo *Prosperidad para Todos*, correspondiente a la fase II del PER que lleva como título *Calidad y equidad para la población de la zona rural*, se considera que “la educación en la zona rural es un asunto de equidad y de desarrollo para el país, las regiones y los ciudadanos, incluidos quienes viven en las grandes ciudades” (p.8), por lo cual, su estrategia metodológica es apoyar a las Entidades Territoriales Certificadas - ETC, para que se desarrolle una mejor comprensión de las necesidades educativas de la ruralidad, esto focalizando:

Los establecimientos educativos rurales con menores desempeños y aquellos con buenas prácticas y brindar asistencia técnica y capacitación para el diseño e implementación de herramientas para que sus currículos se basen en competencias, uso de tecnologías de la información y la comunicación, mejoramiento de la enseñanza de la segunda lengua y diseño desarrollo de proyectos pedagógicos productivos de acuerdo a los proyectos educativos y los planes de mejoramiento institucional, fortalece la gestión escolar y las escuelas normales superiores. (MEN, consultado en octubre de 2020)

Empero, surge la interrogante de si esta mirada de educación para las zonas rurales en realidad es equitativa como se plantea, ya que por ejemplo, existen aun territorios que no están certificados ¿qué sucede con estos territorios?, ¿cómo están siendo medidos?, ¿cuáles son los criterios de seguimiento y adecuación del servicio educativo allí? Todavía cabe resaltar cómo este tipo de proyectos está enfocado en un sistema presupuestal que, conforme a los fines propios de la ETC según lo establecido en la ley 715 de 2001 se enfocan en garantizar unas condiciones de cobertura, calidad y eficiencia, pero priorizando los recursos financieros, dejando en menor lugar las particularidades de la educación rural en relación a sus habitantes.

En el vigente PEER que lleva como título *Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz* (2018) se menciona que la educación rural debe brindar en el marco de los acuerdos del posconflicto, basados en el Acuerdo Final del 2016 en literal 1.3.2. *Desarrollo social: salud, educación, vivienda y erradicación de la pobreza*, lo siguiente:

(...) brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la

permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural. (Acuerdo Final, 2016, citado por MEN, 2018, p.7)

Con todo esto se puede entrever que, conceptualizar la educación rural en Colombia se ha convertido para el MEN y los diferentes gobiernos en una estrategia destinada a la formación agraria, pecuaria y al incremento de la cobertura, que busca principalmente contribuir al cierre de la brecha entre la educación rural y urbana ante todo en términos de desarrollo económico, condicionando el concepto de calidad a un mercado educativo atravesado por procesos de modernización, tal y como se puede dilucidar en los trabajos realizados por Herrera (1993) en la Historia de la Educación en Colombia 1930 - 1946, y que a la fecha sigue siendo así. Por ello, es común encontrar procesos políticos y sociales, que conlleven a una articulación de lo rural a los sistemas de mercado, un panorama que persiste sobre la pregunta acerca de ¿qué sucede con la cultura rural tradicional en el ámbito educativo, si va perdiendo fuerza en la idea de *progreso* traducido a una mejora de las condiciones económicas dentro del sistema global?

Al respecto, Nuñez (2008) menciona que la educación rural “debe darle el estatus académico a los saberes locales para equiparlos a los saberes universales” (p.84), lo cual implica sin lugar a dudas “formar un hombre rural glo-cal, es decir, afincado en su identidad y en sus recursos locales, pero ciudadano de un mundo interconectado e interdependiente” (p.84), de allí que los esfuerzos del gobierno nacional, si bien se han inclinado por contribuir al aumento de la cobertura traducido en el acceso a la educación, situaciones como la retención y la promoción siguen siendo un debate, pues los datos recopilados en algunos trabajos demuestran que las cifras de deserción siguen siendo altas y que la “deuda educativa con el campo” como se menciona en la página del MEN aún no se cubre, pues “las tasas de deserción y repitencia son más altas en las zonas rurales que en las urbanas, así como el número de niños que nunca ha sido atendido por el sector educativo” (MEN, Consultado el 22 de Junio de 2021).

Este panorama sitúa disímiles preguntas por lo que sucede al interior de las instituciones educativas en las zonas rurales y sobre el sistema educativo pensado para estos contextos, como por ejemplo ¿qué factores inciden en la permanencia de los y las estudiantes dentro de estas instituciones educativas? o ¿cuáles son los saberes que circulan dentro de estas instituciones?

¿serán los mismos que circulan dentro de las instituciones educativas de las zonas urbanas? Interrogantes que a su vez posibilitan destacar el papel del docente en el diseño de unos “currículos locales para acceder a las decisiones sobre: qué desean aprender, para qué deben estudiar, cómo deben recibir su educación” (Nuñez, p.85) y que orientan la construcción de unos modelos de aprendizaje que se adecúen a los contextos.

A la fecha, se ubica en la página del MEN un portafolio de Modelos Educativos Flexibles que han sido importantes en la consolidación de la oferta educativa brindada a las zonas rurales. Se tratan de modelos diseñados con estrategias escolarizadas y semiescolarizadas, procesos convencionales y no convencionales de aprendizaje, que se han adaptado pedagógica y curricularmente según los contextos en los que han de ser implementados. A continuación, se enuncian aquellos que según sus propósitos corresponde su adaptación e implementación en los contextos rurales:

Tabla 1.

Modelos Educativos Flexibles - Portafolio del Ministerio de Educación Nacional

Tipo de estrategia	Modelo	Características generales
Escolarizado	Modelo de Postprimaria	Un modelo que permite que niños, niñas y jóvenes del sector rural puedan acceder al ciclo de educación básica secundaria con programas pertinentes a su contexto. Un programa dirigido a la infancia entre los 12 y 17 años en el que se desarrollan áreas obligatorias del currículo y proyectos pedagógicos junto con la compañía de un docente facilitador.
Escolarizado	Modelo de Telesecundaria	Un modelo dirigido a niños y jóvenes de las zonas rurales del país, el cual, integra diferentes estrategias de aprendizaje centradas en el uso de la televisión educativa junto con módulos de aprendizaje para cada grado de sexto a noveno.

Semiescolarizado	Servicio de Educación Rural SER	Un modelo de educación básica primaria, secundaria y media diseñado para jóvenes y personas adultas habitantes de los diferentes sectores rurales y campesinos del país. Inicialmente se consolidó como un programa de alfabetización de adultos sin otorgar título alguno. Posteriormente el PER lo reconoció como un proyecto referente para la mejora de la calidad de la educación rural.
Semiescolarizado	Caminar en Secundaria	Una estrategia para la nivelación de estudiantes en extraedad de básica secundaria en el sector rural. De este modo se busca garantizar la permanencia y regreso de aquellos estudiantes que por su condición de extraedad han abandonado el sistema educativo
Semiescolarizado	Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT	Un modelo que busca que jóvenes y adultos de las zonas rurales del país completen la educación básica, secundaria y media por medio de una metodología que posibilita la integración de la educación con el trabajo y los procesos de organización social y comunitaria
Escolarizado	Escuela Nueva	Un modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano - marginales. Ofrecido a niños en edades entre los 7 a 12 años, este modelo busca que los niños, niñas y jóvenes puedan aprender mediante la expresión libre, el afecto, la comunicación, los ambientes de integración, entre otros (MEN, 20 de noviembre de 2020), siendo el modelo en el que se inscribe el contexto institucional de la presente investigación.

Este último modelo de Escuela Nueva³ es a través del cual, mayor parte de las instituciones educativas de las zonas rurales del país se ven acogidas para sus enseñanzas dentro del aula, esto, porque las condiciones estructurales y organizativas de las escuelas presentan en su mayoría la característica de ser aulas multigrado. Al respecto, se debe mencionar que, en su página web el MEN dispone de un Manual de implementación de EN que funciona como orientaciones pedagógicas para el docente dividido en dos tomos, el Tomo I para transición y primer grado, y el Tomo II de segundo a quinto grado. En su presentación, el MEN especifica estos tomos ofrecen herramientas para la implementación del modelo de acuerdo a las particularidades del contexto, las realidades socioculturales y los propios interrogantes que requieran la construcción de nuevas rutas de aprendizaje.

La acogida de este modelo data de una larga historia en Colombia, la perspectiva del MEN, lo define como una alternativa “de mejoramiento y de expansión del Programa Escuela Unitaria” (MEN, 2010, p.7). No obstante, algunos autores como Gómez (1995) mencionan que, aunque la experiencia colombiana de EN ha sido evaluada positivamente por diversos organismos internacionales en criterios como la mejora de calidad y bajo costo, no es posible afirmar que este modelo acoja a todas las escuelas rurales del país, esto, por la existencia de varios asuntos como: a) ser un modelo de autoaprendizaje basado en criterios y objetivos; b) una masificación de un modelo sin suficiente investigación y evaluación de las condiciones de los contextos a nivel cultural, social y económico; c) una evaluación y actualización de las versiones del modelo no oportunas lo cual implica una obsolescencia de los contenidos requeridos en el currículo; d. un alto grado de heterogeneidad y dispersión, entre otros.

Gómez (1995) menciona que parte del rechazo que algunas instituciones educativas tienen al respecto del modelo de EN, se debe en cierta medida a una falta de claridad acerca de cuál es la población que conforma el sector rural, tal y como se menciona al principio de este apartado. Sin embargo, esto también se debe a que los modelos de atención para las zonas rurales permanecen en constantes tensiones al tener que responder a las exigencias y parámetros de medición de calidad que no encuentran una distinción entre las zonas rurales y urbanas, y que por tanto siguen diseñados de tal modo que le otorgan un lugar homogeneizante a la educación.

³ Escuela Nueva: EN

Es por esto que, la implementación de alguno de estos modelos mencionados por el MEN u otros que han circulado como aportes a la educación, deben comprender dentro de las zonas rurales como lo menciona Arias (2017) que “la escuela rural justifica su existencia y se hace necesaria en la configuración de la vida misma, dado que allí están las técnicas campesinas y el uso de los utensilios tradicionales” (p.58), en Colombia, por ejemplo “la educación rural debe revisar otros elementos que den cuenta del tipo y condición del contexto de la escuela” (Arias, 2017, p.58), ya que:

En la vida rural del país es normal que niños, niñas y docentes, fuera de caminar dos y hasta cuatro horas para llegar a la escuela, madrugar a las cuatro de la mañana, transitar bajo la lluvia por caminos enlodados, volver a casa para hacer tareas sin internet, biblioteca o ruta de bus, porque en la vereda eso no existe; llegan a ayudar en la huerta familiar, a recoger la cosecha y a dedicar parte del tiempo escolar al trabajo del campo. Eso es cotidiano en la vida rural, luego: a acostarse muy temprano para volver a iniciar; esa es la idea de la vida escolar y debería ser el inicio en la discusión de una pedagogía en la vida educativa del campo. (Arias, 2017, p.58)

Con todo ello se debe mencionar por último que, la no existencia de una definición consensuada de lo que se entiende por educación rural en Colombia desde el ámbito académico pero también desde el MEN, radica en el hecho de que para hablar de la ruralidad en este país, como probablemente sucede en muchos de Latinoamérica, aún se continúa situando sus comprensiones con relación y/o comparación a lo urbano, lo tecnológico, lo agropecuario, etc., siendo criterios que al momento de ser usados para situar una definición desatienden las heterogeneidades de cada región, departamento, municipio, vereda, que conforman al país. Arias (2017) indica:

¿Cómo se constituyen los programas educativos y las mallas curriculares? Con una pedagogía que hable de las vías, de los caminos, de la diferencia entre las tonalidades del verde de las montañas, de los problemas en salud, de la minería, de la felicidad, la ternura y el sentir de los propios saberes como moradores del campo. (p.33)

De modo que, se puede evidenciar que a pesar de los diferentes modelos diseñados, el sistema educativo presenta dificultades en el reconocimiento de unas educaciones para las ruralidades donde se producen saberes plurales, que están acordes a unas dinámicas contextuales que se configuran en diversos lenguajes. En este sentido, la lectura de estos modelos no debe reducirse necesariamente en relación a lo urbano, que es la manera en que comúnmente se ha estructurado el discurso que le representa, sino antes bien desde sus particularidades, lo cual posibilitará pensar en una educación pertinente y contextualizada, que reconoce en la experiencia del docente y los estudiantes los insumos para la mejora de los aspectos de calidad y cobertura que tanto persiguen los gobiernos.

1.1.2 Praxis Educativa: desde mi experiencia, desde mi voz

“Lo que sea el profesor, importa más que lo que enseña” Karl Menninger

A lo largo del trabajo y obras desarrolladas por el pedagogo Paulo Freire, la praxis se presenta por demás como un concepto transversal a su pensamiento y pedagogía. Para este pedagogo, praxis se comprende en relación a los conceptos de acción y reflexión, los cuales, en su aparición constituyen la interpretación de la realidad que le dan los sujetos al mundo y su importancia radica en que, de esta reflexión deviene la posterior práctica que conduce a una transformación de su situación. La praxis explica la relación dialógica existente entre la teoría y la práctica, no como discursos vacíos o acciones reflejas, sino como el pensamiento que tiene el hombre sobre la realidad de sí mismo y todas las transformaciones que se dan en esta realidad, reconociendo su situación para la posterior toma de decisiones sobre su acción.

Desde esta perspectiva, acción y reflexión no pueden ser divididos porque corren el riesgo de caer en pura palabrería o verbalismo y en activismo, el autor lo define así: “Cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar que refuerzan la matriz en que se constituyen” (Freire, 2005, p.105). Una comprensión de praxis se puede contemplar en el prólogo de *La educación como práctica de libertad*, en la que Barreiro describe, Freire responde ante la pregunta “¿qué significa educar en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas(...)?” lo

siguiente: “(...) la educación verdadera es la praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1997, p.7).

Entendida de esta manera, praxis en el contexto educativo implica tanto en el educando como el educador, la forma de interpretar los conceptos aceptados desde la teoría, convertidos en ideas y luego contrastados con algún fenómeno o momento histórico, conllevando al sujeto a dar una nueva enunciación sobre tal fenómeno, pasando a la práctica y transformando las concepciones y expresiones de ese fenómeno (Rossato, 2008). Se asume en la presente investigación el concepto de praxis educativa en la medida que permite reconocer cómo en la aparición de diversas tensiones éticas en relación al currículo, la reflexión dialógica entre teoría y práctica, anteriormente explicada, posibilita que estas docentes puedan pronunciarse sobre lo que experimentan y/o sienten al respecto de estas situaciones, reconociendo y dando significados, pero también permitiendo problematizar lo pronunciado, exigiendo de ellas, como menciona el autor, un nuevo pronunciamiento (Freire, 2005).

Este último aspecto permite observar cómo desde la praxis, el pronunciamiento evita justamente la aparición de palabrerías y el activismo, por lo que las reflexiones de estas docentes se presentan como un camino mediante el cual los lectores de esta investigación pueden tener un encuentro con el mundo y sus transformaciones. Freire señala en el desarrollo de su pensamiento que el proceso educativo debe ser liberador, permitiendo al sujeto la adquisición de insumos que ayuden a transformar su modo de ser y estar para sí mismo y para otros. Podría decirse, que el concepto de praxis posibilita en suma la existencia de esta transformación.

El concepto de praxis en esta investigación se hace también importante en la medida en que permite comprender el fenómeno de las tensiones éticas, en relación a las estrategias que las docentes otorgan a propósito de cómo abordan dichas tensiones en su ejercicio educativo. Cuando las tensiones éticas emergen, el acto reflexivo que supone la praxis educativa sirve al docente como una posibilidad para dar cuenta de la constitución de sus actos éticos en su ejercicio de docencia. Dicho fenómeno puede pasar por una concientización, una reflexión, una construcción y un actuar. No obstante, es importante resaltar que puede existir también una tendencia a evitar una relación dialógica respecto de las tensiones éticas que encuentran estas docentes, ni consigo mismas, ni con

otros, puesto que como menciona Freire (2005), puede existir un silencio o la nutrición de unas falsas palabras que no permitan la transformación del mundo, y en tanto la praxis educativa no cumple su función liberadora.

Acorde a ello, uno de los objetivos que esta investigación se plantea tiene que ver con el examinar las estrategias aplicadas por las docentes ante las tensiones éticas que emergen en relación al currículo, permitiendo evidenciar, entre otras cosas, cuál es el lugar de la praxis educativa y como se da su aparición. Lo que se pretende investigar, tal y como nos lo permite ver el autor es el pensamiento - lenguaje referido a la realidad de estas docentes en relación al fenómeno de las tensiones éticas y todos los temas generadores que de este fenómeno puedan emerger.

Así las cosas, en las tensiones éticas que logra experimentar un docente en relación al currículo institucional, puede probablemente percibir modificaciones constantes que en últimas desde los planteamientos de Freire no serían desacertadas del todo puesto que “la educación se da en un proceso de comunión. Nadie educa a nadie, pero los hombres se educan en comunión. No puede ser reducida a un conjunto de técnicas” (Rossato, 2008, p.408). Analizar cómo es afectada la praxis educativa en relación a las tensiones éticas que consiga experimentar el docente, significa entre otras cosas comprender que:

Toda la acción educativa comporta un aspecto político, pues ella puede o no cambiar las relaciones sociales. Por lo tanto, el(la) educador(a) no es neutro(a) jamás. Toda la vida del(la) educador(a) está compuesta de actos educativos. Manifiesta en su vida la coherencia entre la teoría, la palabra y su acción. (Rossato, 2008, p.408)

De manera puntual, lo que circule en la praxis educativa del docente sus posturas para el acto reflexivo, sus modificaciones, sus afectaciones, entre otras, toman importancia porque “la educación toma un sentido pleno cuando establece una relación entre la vida, la voz, el pensamiento del educador. Por lo tanto, genera una práctica que es resultado de una forma de ver y actuar sobre la vida” (Rossato, 2008, p.408).

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 La investigación cualitativa. Un derrotero de análisis sobre el fenómeno de la ética

La presente investigación está enmarcada en el *enfoque cualitativo*, ya que permite comprender el fenómeno de la ética, explorándolo desde la perspectiva de las participantes en relación con su contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Teniendo en cuenta que el objetivo principal de esta investigación es analizar las tensiones éticas emergentes de la praxis educativa de cinco docentes rurales en relación al currículo institucional, es el enfoque cualitativo el que favorece examinar la forma en que las docentes perciben y experimentan el fenómeno de las tensiones éticas que les interpela, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La pertinencia de este enfoque aquí se fundamenta en ser una de las formas de investigación en el campo social con mayor relevancia para considerar los fenómenos que se dan en relación a la educación, ya que “se orienta a profundizar en algunos casos específicos y no a generalizar con base en grandes volúmenes de datos” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p.110), siendo un enfoque que ayuda a describir el fenómeno según las concepciones de las docentes participantes, permitiendo construir desde la heterogeneidad de los discursos las relaciones de dicho fenómeno, en este caso las tensiones éticas, con la vida social.

Así mismo, el presente enfoque permite a las investigadoras no estar sujetas a la prueba de una hipótesis, por el contrario, éstas se pueden ir generando conforme se vinculan los datos recogidos, evitando así, por ejemplo, plantear especulaciones ante el análisis de algunos conceptos, como es el caso de la educación rural, que, como bien se expresó en su definición teórica es un concepto que se define, entre otras cosas, según las particularidades en que es estudiado.

Al hacer elección de la investigación cualitativa, se reconoce que la interpretación de las docentes participantes mediante sus realidades puede irse modificando conforme transcurre el estudio, incluso dentro de la misma recolección de la información a través de sus narrativas. El fenómeno de las tensiones éticas responde a diversas contradicciones, interrogantes e

interpretaciones que manifiestan la tendencia hegemónica a la que responde su análisis y dan cuenta de la variedad de relaciones que se dan dentro del proceso. Al respecto, Bonilla y Rodríguez (2005) destacan:

Por otra parte, en la investigación cualitativa las etapas no son excluyentes, sino que operan en un verdadero proceso de raciocinio inductivo e interactivo, sin separar tajantemente la caracterización de la situación, la formulación de problema, el diseño metodológico, la configuración de la muestra, la recolección, la organización, el análisis y la interpretación. (...) En síntesis, la investigación cualitativa es un proceso en donde las etapas se retroalimentan y se confrontan permanentemente (...). (p.120)

Por su parte, las conversaciones emergentes entre las investigadoras y las docentes participantes que se da a través de este tipo de enfoque, permite “poder negociar” un verdadero compromiso para que se propicie un diálogo entre personas que tiene diferentes tipos de conocimiento sobre una misma realidad” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p.122) aún más, permite negociar las formas en cómo se desarrollan las etapas del proceso, tiempos, la información que se quiere omitir, las alternativas de trabajo, la recepción de posturas frente a los análisis, entre otros.

2.2 Diseño de investigación narrativo. El lenguaje en primera persona: Yo - Nosotros

Conforme a las particularidades de este enfoque, se considera la *narratividad* como método y/o diseño de investigación que permite recoger información y construir sentido a partir de las subjetividades de la vida de cada una de las docentes. Desde Ricoeur (2006) “La identidad, entendida narrativamente, puede llamarse, por convención de lenguaje, identidad del personaje” (p.139), lo que permite reflexionar acerca de cómo se construyen los sujetos sobre las narraciones y cómo logran ser a partir de los textos que relatan. De esta manera, la identidad al estar mediada por el lenguaje, permite expresar las significaciones implícitas en los aprendizajes obtenidos en el entorno cultural, dichas significaciones forman parte de la historia de cada sujeto, situación que permite establecer un diálogo de reflexión y concientización sobre la realidad e interpretación de sí mismo.

De acuerdo a lo anterior, el concepto de identidad abordado por Ricoeur (2006) como ipseidad, “del sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que una pasa más bien a la otra (...)” (p.14), es decir, la ipseidad (identidad) requiere de un otro que lo constituya, no que se compare sino que se implique en sí mismo, puesto que es en la cotidianidad, en las experiencias con el otro que la ipseidad se hace posible. Para la presente investigación, la narratividad permite evidenciar la construcción de las experiencias docentes que han suscitado diferentes sentires ante algunos acontecimientos generados a partir de las tensiones éticas vivenciadas y que repercuten en su praxis educativa.

Las tensiones éticas entendidas como un conflicto de contradicciones sobre diversos imperativos morales que sitúan al sujeto ante la reflexión y sus consecuentes actos, es decir, ante sus concepciones éticas, son en la presente investigación manifiestas con mayor claridad mediante el diseño narrativo porque “ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras o conscientes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.504) además, permite constituir experiencias personales, grupales, sociales, hablar de manera cronológica y contextual, siendo un elemento muy importante para esta investigación, ya que se enfoca en las tensiones éticas emergentes con relación a un currículo situado en un contexto educativo rural particular, con modelos de aprendizajes, culturas y dinámicas específicas, etc., lo cual permite conocer el fenómeno en primera persona, servirse de la conjunción de los lenguajes, revisar los sucesos importantes del fenómeno mediante varias fuentes, recontar la historia y traer información que escapa a las consideraciones investigativas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

2.3 Paradigma hermenéutico de la investigación. Un testimonio oral que le otorga sentido a la experiencia

El paradigma de análisis en que se inscribe la presente investigación es el hermenéutico, el cual retoma los aportes de Paul Ricoeur de la Hermenéutica de la acción que aborda la relación entre el diálogo y la narración, entendida como “una acción que solo se entiende en relación con el otro” (1995, p.78), en este sentido, hay un intercambio subjetivo, que es susceptible de ser interpretado, y esta es la apuesta de la Hermenéutica de la acción:

Lo que se comunica en el acontecimiento del habla no es la experiencia del hablante como esta fue experimentada, sino su sentido. La experiencia vivida permanece en forma privada, pero su significación, su sentido, se hace público a través del discurso (...) sólo la dialéctica del sentido y la referencia dice algo sobre la relación entre el lenguaje y la condición ontológica del ser en el mundo. (Ricoeur, 1995, p.10)

La hermenéutica comprende cómo desde el discurso del otro y lo que se interpreta de este mismo, surgen posibilidades para la construcción, comprensión y configuración de sentidos, lo cual implica que “entender un texto es seguir sus movimientos desde el significado a la referencia: de lo que dice aquello de lo que habla” (Ricoeur, 1995, p.100), lo cual implica estar en diálogo con el texto, con el emisor del discurso, y al mismo tiempo, integrar el pensamiento crítico como eje importante para hacer del texto del otro, un significante, frente a esto, Ricoeur menciona como “el proceso de la interpretación está determinado por los fenómenos a ser interpretados y por los correspondientes a la experiencia de lectura” (Ricoeur, 1995, p.11).

En la presente investigación los textos discursivos tienen lugar en las narrativas de las docentes rurales, desde sus experiencias y trayectorias vitales, que vinculan al investigador con el ejercicio de entender y comprender cómo se manifiestan las concepciones de las docentes, las tensiones que de allí emergen frente al currículo y la educación rural, y las estrategias que sitúan las docentes ante dichas tensiones. El acto hermenéutico ocurre mediante el diálogo con el texto y el investigador, en palabras de Ricoeur (1995):

El significado del texto no está detrás del texto, sino enfrente de él; no es algo oculto, sino algo develado. Lo que tiene que ser entendido no es la situación inicial del discurso, sino lo que apunta hacia un mundo posible, gracias a la referencia no aparente del texto. (p.100)

Es así como el paradigma hermenéutico constituye el eje orientador para el posterior análisis de las narrativas de las docentes, más allá de lo develado, de lo evidente, el investigador se encuentra con experiencias expresadas en palabras sentidas, historias, silencios, incertidumbres que revelan una realidad social que deviene en múltiples significados, que aportan y configuran el ejercicio interpretativo desde el diálogo con el otro, lo cual sobrepasa el conocimiento objetivo del investigador y constituye un círculo hermenéutico o una reciprocidad, en el cual se reconocen

connotaciones subjetivas en la interpretación, y por lo tanto, una implicación del lector en el proceso de comprensión y reciprocidad que coexisten entre la interpretación del texto y la interpretación de sí mismo, en otras palabras hay una comprensión en presencia del otro, una construcción conjunta de sentido, que amplía el horizonte de comprensión frente al texto y la realidad. (Ricoeur, 2008).

De esta manera, la comprensión e interpretación en el ejercicio hermenéutico, da lugar a múltiples horizontes de sentido y reflexión alrededor del reconocimiento del otro, de esta manera el ejercicio de las investigadoras se configura en abstraer y develar lo presente en dichas narrativas, y desde allí analizar la práctica social de un sujeto y además la realidad en la que se encuentra inmerso.

2.4 Población y contexto

La Institución Educativa Departamental Romeral se encuentra ubicada en el municipio de Sibaté (Km 12) en el Departamento de Cundinamarca, específicamente en la vereda Romeral, la cual, recibe su nombre “en honor a la exuberante plantación de romero silvestre que crecía por doquier” (IED Romeral, 2018, p.4). Sibaté, que en lengua Muisca significa derrame de la laguna “Xiuaté” es un municipio que se encuentra ubicado a 27 kilómetros al sur de Bogotá, la capital de Colombia, colindando al norte con el municipio de Soacha, al sur con Pasca y Fusagasugá, al oriente con Soacha y al occidente con Silvania y Granada. La economía de este municipio se encuentra relacionada principalmente con los trabajos de agricultura y ganadería, dentro de los cuales, la papa, la fresa, la arveja y la uchuva son los principales productos movilizados, así como también la carne y la leche (Alcaldía de Sibaté, 20 de noviembre de 2020) característica que influye en sus prácticas de organización social, cultural y académica.

En términos demográficos, este municipio cuenta con una población Sibateña de 13.161 habitantes rurales, que incluyen la población residente en los centros psiquiátricos y casas asistenciales y 27.374 habitantes urbanos, entre los cuales predomina la población afrocolombiana, mulata e indígena. Su temperatura oscila entre los 6° C a 16° C, y su ecosistema en gran parte está conformado por humedales y páramos. (Departamento Nacional de Planeación, 10 de enero de

2020) También cuenta con el embalse de Muña, que en algún momento permitió el turismo, pero con su gran afectación por la eutrofización de sus aguas a causa de la entrada del río Bogotá, se transformó junto con la vida del municipio, desplazando la población hacia áreas cercanas y siendo el causante del 95% de las afectaciones de salud de sus habitantes, a estos problemas se unen la explotación de canteras, la deforestación de bosques, la contaminación hídrica, la contaminación agroquímica e industrial. (Mapas y estadísticas, 11 de enero de 2020).

Sibaté distribuida en 14 veredas y 14 barrios, cuenta con cuatro niveles de estratificación, ubicándose hasta el 60% de la población en el estrato 2. Cuenta con dos centros asistenciales de salud: Colsubsidio y el Centro de Salud, 11 parques en el área urbana y en el área rural cada vereda tiene su parque ubicado en las escuelas. Desde el sector educativo, cada vereda cuenta con una escuela para primaria, algunas veredas cuentan con 2 instalaciones. A nivel urbano, la formación de preescolar y primaria cuenta con instituciones privadas y públicas y para el nivel de secundaria existe un solo colegio público y dos privados (Mapas y estadísticas, 11 de enero de 2020).

La IED Romeral lugar común de la presente investigación es una institución dividida por los niveles académicos de pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, y a su vez, cuenta con cinco escuelas adscritas que tienen ubicación en las veredas de Bradamonte, Las Delicias, La Cantera, Usabá y Aguas Claras, recibiendo el mismo nombre. Debido a su posición dentro del ámbito rural y el número de estudiantes matriculados por año lectivo, es común encontrar tanto en su sede principal como en sus sedes adscritas, estudiantes de diferentes grados reunidos dentro de una misma aula, característica que se conoce dentro del sistema educativo como aulas multigrado y/o escuelas unitarias, que, para el caso de las sedes en mención, es una condición presente e inamovible porque en ellas se imparte los cinco grados correspondientes a la educación básica primaria con la guía únicamente de una docente para todos los grados.

Las cinco docentes que participan de la presente investigación se desempeñan dentro de la IED Romeral en los niveles de Educación Preescolar y Educación Básica Primaria. Entre sus títulos de especialidad se encuentran Licenciadas en Educación Básica, Educación Infantil, Español y Literatura, Administración Educativa y Psicología. Su participación dentro del proyecto responde a los intereses y/o correspondencia con el tema y los objetivos investigativos, pero también, al

hecho de que se puedan vincular las voces de las docentes que laboran en las sedes adscritas a la institución, quienes enseñan y participan de la dirección de grado y proyectos transversales dentro de su sede o escuela. El 60% de las edades de las docentes participantes se encuentra entre los 40 - 50 años, otro 20% entre los 30 - 40 años y un 20% en más de 50 años.

Todas ellas cuentan con un curso o posgrado posterior a su pregrado, pero coinciden en expresar que este no es un dato que califique sus funciones como docentes, estiman es un aporte importante en su formación, pero aluden a la idea de que su praxis educativa y posterior práctica han sido el espacio en que configura su quehacer y el aporte que en su función social y humana pueden brindar a sus estudiantes. Finalmente, los años de experiencia de estas docentes dentro de la institución oscilan entre los 5 y 16.

Además de la participación de las docentes, se contó con la narrativa del rector de la institución quien expresó llevar 5 años acompañando los procesos pedagógicos y administrativos. Manifiesta que, aunque su función es ser directivo docente, esto no le permite tener un contacto directo con los estudiantes, por ello, procura interactuar con ellos en determinados momentos y/o trabajar en una clase de educación física esporádica con los “muchachos”.

2.5 Técnicas de recolección de datos:

2.5.1 Entrevista narrativa. Construcción de las experiencias

Hernández, Fernández y Baptista (2014) destacan en su libro *Metodología de la Investigación Cualitativa* que, en los diseños narrativos, regularmente “se utilizan como herramientas de recolección de los datos a las entrevistas, documentos, artículos en prensa, imágenes, audios y videos, artefactos, expresiones artísticas y biografías y autobiografías o historias de vida” (p.488), las cuales permiten recopilar una evidencia sobre el planteamiento de cada participante acerca del fenómeno. Conforme a ello, esta investigación plantea la entrevista como herramienta de recolección de datos, específicamente de las narrativas de las docentes.

A través de la entrevista, se puede lograr una construcción conjunta de significados respecto a un tema, en este caso, las tensiones éticas, las cuales, son de difícil abordaje a través de otros

tipos de herramientas como la observación o la encuesta. Dentro de las características que sitúan la entrevista como la herramienta clave en esta investigación, se encuentran su cualidad anecdótica, su flexibilidad de aplicación en varias de las etapas de la investigación, la existencia de preguntas abiertas que conllevan a conocer el tema desde el propio lenguaje de los participantes, su flexibilidad de orden y adecuación de las preguntas y la capacidad de compartir el ritmo y dirección de la misma con el entrevistado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La entrevista realizada se apoyó en la videograbación, como consecuencia de dos aspectos principales: 1. No se pudo efectuar mediante una reunión presencial, puesto que, el desarrollo metodológico coincidió con la pandemia mundial decretada por la Organización Mundial de la Salud⁴ a propósito del virus Covid-19 dificultando el acceso a un encuentro entre docentes e investigadoras, 2. La grabación, registrada solamente en audio, fue importante para volver sobre los datos que en una primera recolección, mediante el formato de entrevista, pudieron escapar a las investigadoras evitando dejar así información consecuente con los objetivos y la consolidación y construcción de las categorías emergentes.

De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2005), “la entrevista cualitativa es un intercambio de ideas, significados y sentimientos sobre el mundo y los eventos, cuyo principal medio son las palabras” (p.159). Las preguntas dispuestas en la entrevista aquí realizada, no siguieron un orden específico y estuvieron sujetas en su aparición a la información que se iba obteniendo de las docentes, puesto que algunas de ellas fueron anticipadas en sus narrativas y otras fueron abarcadas a la luz de diversos planteamientos realizados por ellas mismas.

Conforme a los objetivos que se propone esta investigación, fue la entrevista narrativa la acogida para su desarrollo. Este tipo de entrevista es (...) individual a profundidad, no estructurada, a partir de la cual se anima al informante a contar una historia sobre un evento particular del contexto social del cual hace parte, cuyos hechos son objeto de estudio de la investigación en

⁴ Organización Mundial de la Salud: OMS. Para mayor información sobre la pandemia declarada, consultar la página de la OPS y OMS: https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15756:who-characterizes-covid-19-as-a-pandemic&Itemid=1926&lang=es#:~:text=v%20La%20epidemia%20de%20COVID,un%20gran%20n%C3%BAmero%20de%20personas

cuestión (Bonilla y Rodríguez, 2005, p.180). Las narraciones manifiestas de estas entrevistas permitieron a la investigación reconstruir elementos importantes del porqué de las tensiones en relación a variables como el contexto, los sujetos involucrados, la historicidad de la IED-Romeral, los tiempos y concepciones alrededor de conceptos como la ética y educación rural. Este aspecto fue fundamental puesto que “las narraciones reconstruyen acciones y contextos, no solamente revelan el lugar y el tiempo en el que ocurren los hechos, sino también las motivaciones y el sistema de orientaciones simbólicas de los actores involucrados en las historias” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p.180).

Este tipo de entrevista permitió responder a los objetivos del estudio, en tanto la influencia de las investigadoras fue mínima, sin querer decir con ello que ésta no se presente, sin embargo, se persiguió el fin de respetar al máximo la perspectiva de las docentes, ya que “(...) el entrevistado emplea su propio lenguaje espontáneo en la narración de los eventos” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p.183). Así mismo, el uso de la entrevista narrativa como instrumento cualitativo para generar conocimiento social acerca de las palabras y significados particulares de las experiencias de las entrevistadas, guarda relación con nuestro método investigativo la narratividad, puesto que permite reconocer sus identidades mediadas por el lenguaje y las diferentes concepciones e interpretaciones que le otorgan a sus experiencias, razón por la cual, tanto el método como la técnica de investigación apuntaron a la consecución de los objetivos de estudio.

En la ejecución de la entrevista narrativa se tuvo en cuenta las 4 fases planteadas por Bonilla y Rodríguez (2005): 1) Se dio a conocer a las docentes entrevistadas los objetivos de la investigación y las características de la técnica a abordar, entre las cuales se presentó la narrativa como una manera de desarrollar una historia larga, sin ser interrumpida, que solo una vez finalizada daría paso a las preguntas. Posteriormente se pidió el consentimiento para realizar la videograbación de la entrevista y la confidencialidad de la misma, además se presentó el tópico central inicial como introducción, que según los autores permite incitar “al informante a construir una narración que se sostenga por sí misma, sin que haya que estimularla mediante preguntas que interrumpan el flujo de la historia” (p. 184).

En este punto es importante mencionar que el t3pico pretende dar una comprensi3n preliminar del tema investigativo, raz3n por la cual, dentro de nuestra investigaci3n se enfoc3 en la 3tica como objeto de estudio, enunciando algunas concepciones y discusiones que se tejen a su alrededor y as3 mismo nuestro inter3s por la relaci3n que encuentran las entrevistadas entre las tensiones 3ticas y su quehacer docente, espec3ficamente en relaci3n al curr3culo y su praxis, nuestras categor3as de an3lisis. Cabe aclarar que el uso del t3pico se dio 3nicamente en el momento de la entrevista por medio de su lectura. En consecuencia, 2) se dio apertura a la narrativa de las docentes. Posteriormente, 3) se realizaron preguntas que permitieran ahondar en diferentes aspectos relacionados con el inter3s investigativo. Estas preguntas se nominaron como complemento y emergentes, las primeras fueron estructuradas previamente, y las segundas surgieron de la entrevista. 4) Se finaliz3 la entrevista manteniendo un di3logo que permitiera abordar la conversaci3n con un car3cter m3s informal para su cierre.

Tabla 2.

Formato de Entrevista Narrativa aplicada a las docentes pertenecientes a la IED Romeral

<p><i>"Llamemos 'intencionalidad 3tica' a la intencionalidad de la 'vida buena' con y para otro en instituciones justas" (Ricoeur, 1996)</i></p> <p><i>Formato de gu3a de entrevista narrativa para cinco docentes rurales pertenecientes a la Instituci3n Educativa Departamental Romeral - Sibat3</i></p> <p>Investigaci3n: Curr3culo y educaci3n rural como campo de tensiones 3ticas: Una mirada a trav3s de las narrativas pedag3gicas de cinco docentes pertenecientes a la Instituci3n Educativa Departamental Romeral.</p> <p>Fecha: _____</p> <p>Lugar: _____</p> <p>Tiempo de la entrevista: _____</p> <p>Entrevista realizada por: _____</p> <p>Objetivo: <i>El siguiente instrumento est3 orientado a la recolecci3n de datos necesarios para indagar acerca de las tensiones 3ticas existentes en la praxis educativa de cinco docentes del sector rural con relaci3n al curr3culo institucional.</i></p>
<p>Categor3a de an3lisis: <u>Tensiones 3ticas</u></p>
<p><u>Consideraci3n inicial.</u></p>

Buen día respetada docente. Queremos comentarle inicialmente que la entrevista narrativa que se desarrollará a continuación permitirá obtener una información detallada respecto a los objetivos del estudio que le fueron informados al momento de realizarle la invitación a ser partícipe de la presente investigación. Es importante señalar que esta entrevista iniciará con un tópico central que marcará su inicio y el desarrollo de su narrativa sin ser interrumpida, al finalizar se realizarán las preguntas que se consideren necesarias de acuerdo al interés investigativo.

Así mismo, debido a la contingencia que nos lleva a desarrollar la presente entrevista desde la virtualidad y para efectos de volver sobre aspectos que puedan escapar a la toma de notas de las investigadoras se hará uso de la video grabación ¿Está de acuerdo?

Si

No

1. Datos de identificación de la docente entrevistada

Nombre de la docente entrevistada:

Rango de edad: 20 - 30 30 - 40 40 - 50 50+

Título de pregrado:

Otras titulaciones:

Nombre de la Escuela Anexa a la IED Romeral que pertenece:

Años de antigüedad en la Institución:

Cursos y asignaturas en que realiza su actividad docente:

2. Sobre el tópico central

Desde hace varios siglos la ética ha sido un tema polémico, sensible y a la vez muy pertinente dentro de las construcciones de sociedad. Así como estas sociedades se han modificado con el pasar del tiempo, su concepción ética también lo ha hecho. Algunos académicos han mencionado que conservar una actitud ética ha sido importante para el fortalecimiento de los vínculos sociales, así como para el desarrollo de muchas profesiones. Por ejemplo, la filósofa española Adela Cortina menciona que “A la ética le ocurre lo que a la estatura, al peso o al color, que no se puede vivir sin ellos. Todos los seres humanos son más o menos altos o bajos, todos son morenos, rubios o pelirrojos, todos pesan más o menos, pero ninguno carece de estatura, volumen o color. Igual sucede con la ética, que una persona puede ser más moral o menos según determinados códigos, pero todas tienen alguna estatura moral.” (Cortina, 2013, p.11).

Consideramos como investigadoras que, así como desde Cortina y otros académicos, pero también desde la misma experiencia, hemos evidenciado que la ética se nos manifiesta de forma necesaria, entendemos también que en sí misma devienen en ella contradicciones, conflictos, tensiones, brechas, etc., sobre todo, por ejemplo, como menciona el filósofo Edgar Morin, cuando existen dos deberes imperiosos pero antagonistas a los cuales se debe responder; situación que en el ámbito profesional se evidencia a menudo. Por ejemplo, algunos docentes han mencionado que según las particularidades contextuales en las que desempeñan su ejercicio hallan diversas tensiones de carácter ético que en ocasiones le interpelan no sólo a nivel profesional sino además personal. En este sentido, como licenciadas en formación consideramos fundamental la construcción de conocimiento colectivo

a partir del diálogo, la narración de experiencias y trayectorias vitales, que permitan el abordaje de lo que implica ser docente en un contexto educativo rural, que en efecto en Colombia tiene unas características propias según las regiones, las creencias, culturas y demás, y que se ven reflejadas en el diseño curricular de las instituciones educativas. Por ello, nos gustaría conocer acerca de su experiencia en esta institución, qué caracteriza su quehacer pedagógico como docente rural, cuáles son las concepciones éticas que tiene a nivel personal y profesional, cómo estas concepciones inciden en su praxis educativa, pero sobre todo, qué tensiones éticas ha podido identificar con respecto al currículo, y qué estrategias emplea cuando encuentra estas tensiones, si el currículo apoya, tensiona o permite ambas cosas frente a dichas concepciones que usted tiene.

3. Preguntas Complemento

(Se encuentran en este apartado preguntas formuladas previamente a la entrevista, con el fin de profundizar en aspectos que no se hayan abordado en la narrativa de la docente.)

- ¿Con qué expectativas llega a la institución educativa Romeral y cuál es el panorama que percibe al llegar?
- ¿Qué posibilidades de desarrollo de un currículo pertinente para la educación rural existe en el marco de la actual política educativa de Colombia?
- ¿Qué aspectos cree usted que serían claves para revelar el saber que han construido en relación a esas tensiones éticas? ¿Cuáles son los saberes construidos?
- ¿Cómo han ido construyendo ese discurso pedagógico a partir de las tensiones éticas emergentes en su praxis educativa?
- ¿Ha laborado en instituciones del casco urbano?, qué relaciones o diferencias encuentra en el manejo curricular de esas instituciones. Que habría de diferente con un docente que ejerce en un contexto urbano.
- ¿Cómo concibe el currículo en su praxis? ¿qué aspectos tienen mayor relevancia en su planteamiento?
- ¿Usted considera que realmente hay una autonomía institucional frente al planteamiento del plan de estudios?

4. Preguntas emergentes

(En este apartado se ubican las preguntas que surgen en torno de la narrativa de la docente)

Nota: Se relacionan una serie de preguntas construidas con el fin de identificar los conceptos ética, tensiones éticas, currículo y educación rural. Véase Anexos, entrevistas narrativas.

2.6. Manejo de los datos. Matrices analíticas

El manejo de los datos emergentes de las narrativas de las docentes y el rector, requirió de una agrupación de la información que permitiera a las investigadoras una organización adecuada, detallada y descriptiva para el análisis de las categorías y sus relaciones. Para ello fueron importantes los planteamientos de Bonilla y Rodríguez (2005) acerca de la categorización deductiva e inductiva, donde la primera deriva de las variables contenidas en la teoría y en el problema de estudio, y la segunda, emerge de los datos con base en el examen de patrones y recurrencias presentes de la información reflejada en el contenido del grupo participante, y así, posteriormente, ubicar patrones implícitos a través de los cuales surgen nuevas categorías descriptivas y obtener un análisis de la información de manera más detallada.

De este modo, en la tabla 3, se puede observar en principio una columna nominada *categoría deductiva* que corresponde a aquellos conceptos que fueron desarrollados dentro del marco referencial y constituyeron el problema de estudio, así, por ejemplo, para el análisis de la categoría currículo, se seleccionaron expresiones o *proposiciones agrupadas* sobre lo mencionado por las docentes participantes que permitieron no perder de vista esta categoría, siendo unidades de manifestación que fueron descompuestas y nominadas posteriormente como *categorías inductivas* las cuales ordenaban y ubicaban de una manera detallada estas proposiciones. A su vez esta descomposición requirió la identificación de unos elementos comunes, que no siempre estaban explícitos pero que permitieron crear *subcategorías* que de uno u otro modo construyen el concepto de currículo con mayor fidelidad en relación al fenómeno de análisis, en este caso, el de la ética.

Cabe agregar que para la construcción de las *categorías analíticas inductivas* se tuvo en cuenta las sugerencias para convertir los datos cualitativos en descripciones de Bonilla y Rodríguez (2005), y así enfocar la atención en aspectos relevantes de la situación estudiada. Estas sugerencias son: buscar en los datos patrones de respuesta recurrentes, definir categorías tentativas y asignarlas a los conjuntos de datos, chequear la homogeneidad interna de las categorías, determinar que las categorías sean mutuamente excluyentes, chequear que las categorías reflejen la experiencia tal y como es percibida por las docentes (p.140).

Tabla 3.

Matriz de categorización de datos (Entrevistas docentes y rector)

Categoría deductiva (Marco Teórico)	Proposiciones agrupadas por temas	Categorías inductivas (Entrevistas)	Subcategorías inductivas (Entrevistas)
------------------------------------------------	----------------------------------------------	----------------------------------------------------	-------------------------------------------------------

CAPÍTULO III: ANÁLISIS

“(…) el tiempo se hace humano cuando se articula de modo narrativo, a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal “(Ricoeur, P. 1995: 39).

La ética como campo de discusión sobre el cual se cruzan y/o transforman diversas reflexiones a lo largo de la historia, encuentra un lugar de descripción a la luz de los problemas y circunstancias específicas, que en este caso, son abordados dentro del campo educativo, razón por la cual, el presente capítulo desarrolla un análisis desde las narrativas de cinco docentes que ejercen dentro de la educación rural, específicamente en las escuelas anexas de la Institución Educativa Romeral de Sibaté. Estas narrativas figuran como referente de discusión en torno al concepto de la ética, a luz de los sentires de las experiencias cotidianas, de las particularidades del día a día, de la reflexión de su ejercicio pedagógico, que dan cuenta del saber acumulado por las docentes. Las cuales posibilitan leer la realidad del docente y de la educación rural, a través de las historias que se tejen en su ejercicio y construir desde las diferentes concepciones, conocimientos que favorezcan la interpretación del fenómeno de la ética y la complejidad de las tensiones que puedan emerger.

Es así como, a través de estas narrativas de las docentes en el proceso investigativo, se ubicaron diferentes categorías emergentes y/o inductivas que situaron de manera más inteligible los datos obtenidos, alcanzando una mayor comprensión e interpretación sobre las categorías deductivas propuestas y abordadas en el insumo teórico tales como currículo, educación rural y praxis educativa. De este modo, es importante señalar que existe una relación entre las categorías,

la cual se teje en un diálogo permanente a partir de lo que sucede en las aulas de clase, en las experiencias con los niños y las niñas y en la interacción con los actores sociales y los saberes locales que circulan y caracterizan la ruralidad, configurando la praxis educativa y las concepciones de las docentes.

No obstante, cuando estas categorías dejan de relacionarse entre sí, las docentes encuentran un desequilibrio que deviene en diversas tensiones éticas debido a la contrariedad que subyace el tener que responder a diversos objetivos que inciden en su ejercicio práctico. Estas tensiones como lo manifiesta Cragnolini (2002), no significan una polarización en un extremo negativo o afirmativo, ni una situación que precise la demostración de verdades, sino la posibilidad de contemplar múltiples perspectivas y sentidos que conlleven a la continua transformación de las docentes, dándoles la oportunidad de crear, cuestionar e interpretar ante la pluralidad, y en este sentido, introducir estrategias que posibiliten la toma de decisiones, que respondan a las necesidades constantes que surgen dentro de su práctica educativa, en relación con los estudiantes y los actores sociales del contexto rural.

De esta manera, en la praxis educativa de las docentes rurales, las tensiones éticas están presentes en cada momento que se requiere una toma de decisión, pues, como ellas manifiestan no es un asunto sencillo, sino por el contrario, suelen convivir con dichas tensiones en la cotidianidad de su ejercicio educativo, siendo en ocasiones un asunto que trasciende la dimensión personal y profesional.

En este capítulo se podrá evidenciar el diálogo constante entre las categorías de tal forma, que el análisis propuesto se sitúa de la siguiente manera: en un primer momento se abordan las concepciones de currículo y educación rural de las docentes, donde se podrá evidenciar las tensiones éticas que emergen de esta relación. En segundo lugar, se encuentran las estrategias implementadas por las docentes a propósito de las tensiones éticas. En tercer y último lugar, se desarrollan las concepciones éticas de las docentes y su incidencia en la praxis educativa, allí se sitúa la ética como lugar de reflexión de la práctica de las docentes rurales.

3.1 Concepciones y relaciones de currículo y educación rural: el surgimiento de las tensiones éticas

“El currículo es fundamental, es el eje, el norte que uno maneja cuando trabaja desarrollando un proceso educativo” (Docente 5, Entrevista, 21 de enero de 2021)

Hablar de currículo en la ruralidad constituye desde las voces de las docentes, una dicotomía, entre lo establecido por el MEN desde sus lineamientos y estándares y entre la realidad curricular que se vivencia en las escuelas de Romeral. Dicha fragmentación responde a que, si bien los lineamientos permiten orientar la enseñanza, a su vez, no hay una correlación con los diferentes escenarios educativos que encuentran las docentes al llegar a su práctica. Las necesidades de la ruralidad, sostienen ellas, no se contemplan dentro de la normatividad que guía la construcción curricular de las instituciones, necesidades que además no solo surgen de los estudiantes sino de los diferentes actores sociales que inciden en los procesos educativos. A propósito de ello se puede observar:

“Cuando nos empiezan a hablar de currículo, creo que nosotros como docentes nos empezamos a centrar mucho en lo que llamamos los planes de estudio y desde esos planes de estudio empezamos a buscar la parte que nos fundamenta, que para nosotros en este caso serían los DBA, los estándares curriculares, los lineamientos y las orientaciones curriculares que imparte el MEN, entonces cuando nosotros vamos y como que empezamos a hacer este estudio, ese análisis de ese currículo y lo queremos llevar a formar parte ese plan de estudios que luego va a trabajarse con los niños del entorno rural, como que vemos, dónde está la esencia de los estudiantes del campo aquí, ósea, tenemos que traer como algo de afuera y venga y lo damos acá y a ver ellos que alcanzan a tomar de ese currículo, de ese plan de estudios que nosotros estamos llevando, como que una de las primeras visiones que siempre he sentido es, ¿qué tan pertinente es ese currículo para estos niños que tienen unas necesidades, para estas familias y estas comunidades que tienen unas necesidades totalmente diferentes a las que aparecen allí en el currículo, en los documentos, en los referentes de calidad de los que nosotros nos orientamos.” (Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021)

Esta concepción compartida por todas las docentes, permite develar que el currículo pensado versus el currículo vivido no guarda una relación muy estrecha, discusión que se evidencia en los planteamientos de Diaz Barriga (2003) quien enuncia que, en el currículo convergen

diferentes perspectivas analíticas, lo que supone la incidencia de diversas tensiones respecto a su precisión conceptual, en este caso, dentro del campo educativo. Tal polisemia curricular conlleva según el autor a que diferentes intelectuales de distinta formación, prioricen unos marcos valorativos sobre otros, dejando como resultado el uso de diferentes adjetivos que solo muestran un vaciamiento desde el cual no se atiende el problema de la práctica, dejando a un lado las realidades educativas.

Esta tensión referida a la conceptualización del currículo, supone en las docentes una tensión ética, puesto que existe una preocupación porque todo tipo de conocimiento que circule dentro de sus aulas, ingrese con un propósito consecuente con las realidades de sus estudiantes, pues como lo menciona Morin (2006) “es cierto que hay una distinción aunque también un vínculo entre el conocimiento (saber) y la ética (deber). Este vínculo aparece cuando se considera, no aisladamente del acto moral, sino su inserción y sus consecuencias en el mundo” (p.45). Razón por la cual para las docentes el cómo entienden el currículo resulta fundamental, pues es justamente en esta relación entre conocimiento y ética donde se constituye su acto educativo, como un asunto social que implica no solamente responder a aquello que curricularmente se les dice que deben enseñar, sino también responder a las particularidades, realidades y experiencias de sus estudiantes, lo cual se constituye en una tensión ética al comprenderse como menciona Morin (2006) que “estos deberes son complementarios, pero si surgen al mismo tiempo, devienen antagonistas” (p.55), como sucede en este caso.

Entre tanto, el MEN desde la Ley General de Educación 115 de 1994, en el Artículo 76, ha puesto su mirada en el currículo como,

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Congreso de la república de Colombia, ley general de la educación, 1994, p.17).

Desde esta definición, se puede observar una perspectiva que dista entre el currículo pensado y el vivido, que no brinda cabida a aquello que no es dicho por las docentes desde su

experiencia, sino que resalta únicamente lo metódico. Esta es una definición que corresponde más a una organización de los conocimientos disciplinares, en relación al tipo de sociedades que se desea formar, la cual empero, no vincula las experiencias cotidianas, es decir, aquello que acaece en el ámbito educativo, especialmente aquí dentro del aula multigrado.

Las cinco docentes coinciden en mencionar que el currículo supone un eje fundamental, que guía sus prácticas de enseñanza en la primera infancia en los niveles institucionales de preescolar y básica primaria, sin embargo, no es una guía que se pueda abordar al pie de la letra desde una mirada objetiva y generalizada como sostienen, debido al desacople que se encuentra con la realidad del contexto. Para estas docentes, dar cabida al diálogo entre el currículo pensado y el vivido, permite la constante transformación de su praxis, por ello desde sus narrativas mencionan que los diferentes modos de enseñar dan apertura al desarrollo óptimo de las habilidades cognitivas y sociales de los niños y las niñas.

Ahora bien, habría que preguntarse si la posibilidad de este diálogo constante permite que estas docentes transformen su praxis o que surjan en ellas nuevas tensiones, entendiendo que la tensión en sí misma posibilita pensarse desde otros lugares, es decir, permite que las docentes cuestionen su ejercicio y su vez lo doten de sentido. Pues tal y como lo menciona Camps (1991) “la ética ha de ser portadora de un sentido que, simplemente ayude a vivir, denunciando los obstáculos e iluminando la senda hacia una convivencia más digna y agradable” (p.35).

Sin embargo, a causa de responder a un currículo pensado desde lo metódico, las docentes manifiestan encontrar algunas tensiones éticas dentro de su quehacer profesional. Dichas tensiones se presentan en dos vertientes, por un lado, desde la autonomía curricular y por otro respecto a la mirada homogeneizante que encuentran en el currículo. A propósito de la tensión que se presenta desde la autonomía curricular, se debe mencionar que dar cumplimiento a los estándares del MEN dentro del plan de estudios es una tarea ineludible de las docentes, pero a su vez, termina convirtiéndose en obstáculo dentro de su práctica educativa, relegando su saber pedagógico y el oficio de su enseñanza.⁵

⁵ El MEN (5 de mayo de 2021) señala en su página web que los estándares básicos “permiten conocer lo que debe aprender los niños y niñas y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en

“En ciertas ocasiones si hay como esa autonomía de uno poder trabajar pero no del todo, o sea como que le dan a uno las puertas abiertas, pero más adelante como que ya nos las están cerrando y entonces ya como que, -pueden trabajar esto, pueden desarrollar esto- y lo está desarrollando uno y más adelante ya le metieron otra política o le colocaron una nueva circular o un nuevo decreto, que ya no podemos trabajar así, por eso es que nosotras las instituciones cada año tenemos que hacer ajustes en el currículo, porque uno lo tiene desarrollado y lo tiene ya estructurado de una manera, entonces llegaron nuevas políticas del Ministerio de Educación y ahora esas nuevas políticas hay que implementarlas ahí y con lo que tiene mire a ver cómo trabaja con las nuevas políticas”⁶.
(*Docente 4, Entrevista, 19 de enero de 2021*)

Desde otro punto de vista,

“No siempre le va a quitar a uno o lo va limitar, no, uno tiene que aprender a manejarlo porque uno pertenece a una institución, entonces no se puede desligar o dejar a un lado, pero si buscar estrategias y definitivamente por eso se dice que el currículo es flexible porque uno lo va adaptando a la dinámica en la que está trabajando.” (*Docente 5, Entrevista, 21 de enero de 2021*)

Ambas concepciones dan cuenta de cómo en lo enunciado por las docentes dentro de sus narrativas existe una dicotomía respecto a la pertinencia del currículo en la educación rural. Para algunas de ellas, el currículo no permite esa flexibilidad de los contenidos para ser adaptados en este contexto, ya sea por la saturación de los mismos o por el compromiso que sienten de dar un oportuno cumplimiento a todo lo dicho allí, sin tener en cuenta otros factores como los sociales,

cada una de las áreas y niveles”. Desde esta perspectiva habría que preguntarse si acaso tal ambivalencia que les presenta el uso de los estándares básicos a estas docentes, está directamente relacionado con una definición y horizonte de unos documentos que son guía desde un marco de *competencias*, puesto que, tal y como lo deja ver Lafrancesco (2009) al hacer una explicación de los estándares curriculares en la educación colombiana desde inicios del siglo XXI las reflexiones en torno a la educación gira sobre tres criterios: quién debe ser el educando, qué debe saber y qué debe saber hacer. Esto podría enunciarse desde otra investigación.

⁶ Trabajos como los realizados por Florez, J. (2016) *La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano*, dan cuenta cómo la formulación de políticas públicas de educación en Colombia están marcadas por una fuerte corriente neoliberal y gerencial que responde a competencias internacionales como las inscritas en la OCDE, el FMI y el BM manteniendo una constante reformas curriculares que responden a modelos foráneos y que no se ajustan a las necesidades económicas, sociales y problemáticas del país.

económicos, culturales y las necesidades. Sin embargo, otras docentes manifiestan que, hace parte de su quehacer buscar las estrategias para lograr adaptar los contenidos a las necesidades del contexto, y así promover la contextualización de los aprendizajes y la participación social de la comunidad en el proceso educativo. Las narrativas de las docentes 4 y 5 permiten observar que aún no se ha logrado tener una claridad de las funciones que le otorgan las y los docentes al currículo. Por otro lado, el currículo no puede caer en la estructura de un currículo hegemónico, por lo cual, los estándares y DBA que lo integran deben estar necesariamente ligados a lugares y temporalidades.

No obstante, una docente manifiesta:

“Nosotros también hemos hecho unas interpretaciones del currículo que de alguna forma han debilitado nuestro trabajo, que no nos han permitido como avanzar, creo que nos hemos quedado en ciertos momentos como pues de alguna forma excusados en que es un programa muy largo y que hay que cumplir” (*Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021*)

De ahí que, aunque se mencione en algunos casos la dificultad de la flexibilidad curricular, las narrativas de estas docentes dan cuenta que esto termina siendo más un asunto de interpretación, que le otorga cada docente dentro de su práctica educativa al currículo estipulado. Así mismo, sostiene la docente 2 que, realizar el proceso de adaptación curricular “*no para todos los docentes es de pronto tan bien recibida, porque implica demasiados ajustes, demasiados cambios*” (*Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021*). De modo que, hablar de flexibilidad curricular en la educación rural, requiere en primera medida comprender la interpretación que la docente le está otorgando al currículo y segundo, las estrategias que emplea, si es que lo hace, para adaptar los contenidos curriculares al contexto local. Sobre estas estrategias se ampliará más adelante.

Esta tensión referente a la flexibilización del currículo y por ende su interpretación, se vincula a una cuestión ética, donde el compromiso no solo está referido al cumplimiento de una función, sino al intercambio de significados e intenciones entre los y las estudiantes, docentes y actores sociales. Para estas docentes, sus acciones respecto de lo que hagan con el currículo debe servir para el esclarecimiento u orientación sobre lo que pretenden obrar en el conjunto de la vida

educativa, razón por la cual tal dicotomía en la flexibilización les representa más que un asunto de acciones dirigidas a un cumplimiento de sus funciones, se trata de centrar su praxis no sólo en lo académico, sino de forma transversal de manera que fortalezca la convivencia diaria.

Dicha tensión ética puede ser entendida desde el mismo tipo de saber que constituye la ética, recordando que según la definición asumida para esta investigación, es función de la ética esclarecer reflexivamente la moral, por tanto, como nos lo permite ver Adela Cortina (2008) la ética refiere a un tipo de saber práctico (del griego praxis: quehacer, tarea, negocio) que resulta de uno u otro modo ser normativo porque subyace en el tipo de reflexión que trata de orientar qué se debe hacer, cómo se debe actuar, qué decisiones son las más correctas sobre cada caso, lo que debería ser (aunque todavía no sea) y lo que sería bueno que sucediera (conforme a alguna concepción del bien humano). (p.11).

Ahora bien, en lo que respecta a las tensiones relacionadas con la homogeneización educativa, responder a pruebas como las realizadas por el Icfes (Saber 3° 5° y 9°), donde se tiene por objeto medir y evaluar los avances educativos nacionales supone en su práctica una condicionante, puesto que:

“Sí es necesario llegar a mirar que no todos pueden llegar a ser observados con la misma lupa, que no todos pueden llegar a tener esos mismos resultados ante una prueba como el Icfes que uno dice, juemachica esto es lo que nos mide a nosotros como institución, somos buenos o somos malos, el Icfes ¿cierto?, entonces, siempre eso se ha notado mucho acá, porque el Icfes de los pelaos del páramo es un Icfes bajo, a comparación de los Icfes de la parte del pueblo, que ellos tienen unos resultados mucho mejores que nosotros, pero por lo mismo, porque las condiciones no son las mismas, las condiciones económicas, sociales, culturales ¿sí? también eso influye mucho, la cultura de la familia.” (*Docente 3, Entrevista, 18 de enero de 2021*)

En este orden de ideas, las condiciones del contexto juegan un papel relevante dentro del ejercicio de la enseñanza de las docentes, quienes no encuentran diálogo entre lo que la realidad les muestra y lo que el currículo estipula, puesto que en muchas ocasiones consideran que están diseñados de tal modo que puedan dar respuesta a unas pruebas que además son estandarizadas, siendo pruebas que tienen por interés realizar una medición en relación a los logros y evaluación

de conocimientos, desconociendo la heterogeneidad y dispersión de los territorios, factores que son fundamentales para el diseño de un currículo pertinente.

Otra docente manifiesta:

“Insisto mucho cuando se desconoce que por ejemplo, en las características de los sectores rurales son diferentes y no se mencionan en el currículo, genera cierta tensión en los docentes, porque como que sentimos que se tienen que enseñar independientemente que les vaya a ser a los chicos funcional que vaya a servir más adelante para ellos, entonces creemos que ahí hay una tensión grande porque, en los primeros grados no sucede tanto, se ve pero es más poco, pero se empiezan a ver ya deserciones, porque los chicos no sienten como que eso les vaya a aportar mucho o, que ese contenido determinado que me están dando puesto que yo lo que tengo que hacer acá es volverme productivo o ayudar a mis padres aquí con lo que se necesite, o salir adelante de alguna forma y mirar como luego me defiendo cuando ya es una persona adulta y de alguna forma desde el currículo uno siente como que, cómo les estoy aportando a la vida como tal, cómo estoy aportando a que desarrollen sus propias habilidades, entonces como que uno queda uy no espere aquí falta algo más.” (*Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021*)

Debe señalarse que, la tensión presente en las docentes se vincula directamente con aquellas normativas del MEN, que no contemplan este tipo de situaciones y que sin considerarlo evalúan de manera indistinta a todos los niños y las niñas del país. Para el caso de IED Romeral es un asunto que afecta en términos educativos, ya que estas cinco veredas cuentan con unas condiciones particulares (ausencia de espacios de formación diferentes a la escuela, falta de acceso a internet, baja dotación de recursos didácticos y deportivos, entre otras) que no coinciden con las del casco urbano de Sibaté y menos aún con las de Bogotá, asunto que se ampliará más adelante.

Por consiguiente, la implementación de nuevos programas como el PTA (Programa Todos a Aprender) que actualmente trabajan dentro de las escuelas, sostienen ellas, no se basa en las condiciones específicas del contexto, ni tampoco se realiza una contextualización previa con el entorno antes de llegar a abordarlas, únicamente se entregan las cartillas que deben llevarse a cabo de principio a fin. Responder a estas demandas del Estado no es un asunto menor, cuando las docentes se encuentran abocadas a una toma de decisiones que las ubica en una situación de

incertidumbre, al tener que responder a dos deberes que parecieran ser antagonistas desde la práctica, aunque la teoría no lo contemple así. Por un lado, el cumplir con la enseñanza de la totalidad de los contenidos dispuestos en el currículo y por otro, el tener que valorar con detenimiento cada uno de estos contenidos, de tal modo que, no permanezcan aislados al papel activo y de pensamiento que los y las estudiantes puedan tener con dicha información.

Esta tensión respecto a la homogeneización resulta un lugar de discusión importante como parte de la ética, ya que muestra cómo las docentes encuentran una responsabilidad con sus acciones y pensamientos para el desarrollo de su ejercicio y los efectos sociales que tales acciones puedan tener. Razón por la cual, para ellas es difícil asumir de manera radical un currículo que dista de los saberes locales donde se posicionan otros saberes, siendo currículos pensados desde una formación y visión, que inciden sobre las maneras de configurar el pensamiento, tal y como lo muestran los trabajos realizados por la profesora en Estudios Culturales Catherine Walsh.

En este sentido, la tensión ética radica en cómo las docentes comprenden el currículo, pues sienten que deben mediar los contenidos dados con la realidad del contexto local, pues encuentran que tal y como este se presenta, no permite a los niños y niñas intervenir sobre el conocimiento, llevándolas a cuestionar si lo que están enseñando corresponde únicamente a un conjunto de información y no a la inclusión del pensamiento en sí mismo, lo cual supone un problema de orden moral al tener que aceptar un documento que ha sido socialmente valorado y constituido, ya que como mencionan “como que sentimos que se tienen que enseñar independientemente que les vaya a ser a los chicos funcional que vaya a servir más adelante para ellos” (*Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021*).

Si bien el MEN establece que “el currículo mantiene unos objetivos generales, para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades para acceder a ellos” (MEN, consultado el 25 de junio de 2021), persiste la pregunta acerca de ¿cuáles son estas oportunidades?, ¿será que ello tiene que ver sólo con el hecho de permitir un acceso oportuno a la información?, o también tiene que ver con el ¿cómo se dota de herramientas a los y las docentes para que esta información encuentre lugares de discusión dentro las aulas de clase de acuerdo a sus necesidades? Tal y como lo menciona el filósofo Estanislao Zuleta (2004) "la educación, tal como ella existe en la actualidad,

reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (p.12).

Por otro lado, las narrativas ponen de manifiesto algunas necesidades de la ruralidad, específicamente las de la IED Romeral que no se contemplan dentro de los lineamientos del MEN. Atender a las necesidades del contexto es menester para su quehacer profesional, es lo que moviliza su saber pedagógico a partir de su praxis. Entonces, al no encontrar desde sus directrices normativas la pertinencia educativa para los niños y las niñas de la ruralidad, surgen tensiones éticas, que cuestionan y a la vez movilizan sus experiencias dentro del aula, las cuales se mencionan en los siguientes apartados. Estas necesidades que manifiestan las docentes pueden abordarse desde dos vertientes, la primera refiere a las necesidades en relación con los actores sociales partícipes del proceso educativo y la segunda, a las necesidades que surgen como institución. Cabe aclarar que ambas vertientes inciden la una en la otra, pues dentro del proceso educativo todos estos elementos convergen.

Respecto de la primera, se ubican dentro de las narrativas de las docentes la importancia de atender a través del currículo aquello que precisa la comunidad, es decir todos pobladores del sector rural de Sibaté. Estas necesidades se conciben desde diferentes ámbitos como: el escaso conocimiento de los mecanismos que pueden utilizarse para resolver los diversos problemas que se presentan en el territorio, de la poca pertinencia que le hallan a la educación en sí misma, de los limitados o inexistentes espacios culturales que se encuentran dentro de las veredas que imposibilitan ampliar los conocimientos de los niños y las niñas, de un proyecto de vida que les brinde razones para continuar con su formación, tal y como lo manifiesta el docente directivo:

“Los chicos allá son, o eran, porque eso han mermado lo que tú quieras imaginarte...eran muy dados también a irse con los papás los fines de semana a tomarse unas cervezas, eso hacía parte del plan familiar, chicos de 14 o 15 ya con su botellita en la mano y dele, gracias a Dios la parte de sustancias psicoactivas diferentes al alcohol no se da, entonces analizando todas esas situaciones, nosotros nos pudimos dar cuenta que la vaina era, reitero, falta de un proyecto de vida, que entrara a ser una situación determinante y le diera como una razón, al porqué es importante de pronto estar en la escuela o por qué es importante hacer las cosas bien, por qué es importante interactuar con x personas ¿cierto? por qué vale la pena vivir, y pues sencillamente estamos con base en ello, haciendo

permanentemente todas las adecuaciones a nivel de currículo formal y de currículo oculto apuntando a que efectivamente todas las personas que nos rodean, incluidos padres de familia, redireccionen o encaminen en una forma muy coherente lo que es su proyecto de vida.” (*Rector IED Romeral, Entrevista, 15 de enero de 2021*)

De ahí que, se derive otra necesidad que tiene que ver con el involucrar a algunos padres de familia en los procesos educativos de sus hijos, debido a la influencia que ejercen sobre ellos y que en ocasiones, como manifiestan las docentes, éstos aún esperan que se continúe educando de la manera tradicional, mostrándose en diferentes momentos apáticos a las metodologías empleadas o, por el contrario, otorgando mayor relevancia a los trabajos del campo y en algunos casos, estando ausentes de todo el proceso educativo. A propósito de este último aspecto es menester situar la pregunta acerca de si esta relevancia de los trabajos del campo es una dificultad en sí misma para las docentes o, antes bien, la tensión ética radica en la imposibilidad que ha tenido la escuela de reconocer los tiempos de las labores del campo en relación con sus propios tiempos, y cómo estas realidades cotidianas del trabajo campesino se pueden ver reflejadas en el currículo, propiciando una propuesta educativa y pedagógica, que se acerque y contribuya al proyecto de vida del niño, niña o joven campesino.

La tensión ética así expresada, refiere a la forma imperativa en cómo nace en estas docentes una fuente interior que sienten en su ánimo de culminación de un deber, deber que en sí mismo es el resultado de la exigencia de una fuerza que es producto de una fuente exterior, expresada en las culturas, creencias y normas de la comunidad en que se encuentran (Morin, 2006). Así las cosas, existe en ellas no solo la necesidad de responder para sí mismas y su quehacer docente, sino también de responder ante las exigencias de unas morales que se encuentran en este contexto, morales que son expresadas en conductas, valores e ideas de la buena vida que sitúan a los sujetos, y en ello, los tiempos de trabajo toman importancia, puesto que reflejan el sistema de una determinada forma de vida. Para ellas, la educación no se debe imponer sobre las labores concretas de una comunidad, sino como es visto en Nuñez (2008) se debe comenzar un proceso de reconocimiento por las formas de vida, costumbres y geografía de la comunidad, especialmente porque en los sectores rurales de Sibaté existen otras comprensiones respecto a la relación del trabajo con el campo.

La siguiente narrativa permite evidenciar esta situación:

“Muchas veces hay papás que no tienen un buen nivel educativo, pero tienen un interés por hacerlo y hay papás que tienen un buen nivel educativo, pero no les interesa, porque dicen -ah no él puede solo-, -mire a ver como hace-, -ah no pues si no entonces qué perdió el año, que repita-. entonces en esa parte son dificultades porque nos toca entrar a buscar alternativas de solución donde responsabilizamos al padre de familia, al tutor, al cuidador a la persona que está a cargo de él, para que entienda que es un derecho, que la educación es un derecho y que no es después, es ahora, ya, en este momento, en la etapa que está el niño, no dejarlo para después cuando el niño se le presenten cantidad de dificultades y ya se desmotive y ya tenga otros intereses y ya no quiera seguir estudiando.” (*Docente 5, Entrevista, 21 de enero de 2021*)

Se espera que la educación rural, como espacio del quehacer educativo permita enseñar para la vida, ofrecer una educación pertinente y transitar por experiencias que fortalezcan las relaciones escuela-comunidad. No obstante, el mejoramiento la educación rural supone a su vez, desde la segunda vertiente enunciada, suplir las necesidades institucionales, con todos los elementos y profesionales necesarios para responder a estas apuestas educativas, situación que desde la voz de la docente 3 no se evidencia en las escuelas pertenecientes a la IED Romeral:

“En cuanto a las condiciones que le brinda a uno como el mismo Estado o las mismas instituciones que son las encargadas de brindarle a uno los lineamientos o satisfacer las necesidades que tenemos como institución, sí siente uno que está muy limitado y como muy solo, porque pues la institución educativa cuenta... no tenemos coordinador, Contamos con una sola psicóloga para toda la institución y ella esporádicamente va una vez al año a la misma institución, entonces cuando uno encuentra esos casos que requieren de un apoyo psicológico ¿a dónde uno los remite?, si la alcaldía o las mismas instituciones de aquí del municipio solo nos brindan una psicóloga y es compartida con otra institución, entonces carencia demasiado el apoyo de esas instituciones. La parte recreativa pues, es también limitada porque, pues es lo que uno como docente les pueda brindar en la parte lúdica, en la parte de danzas, de deportes, entonces todo, todo, todo recae sobre uno.” (*Docente 3, Entrevista, 18 de enero de 2021*)

Y continua,

“Hay veces los refrigerios no llegaban completos, entonces llegaba una a la escuela y le decía a uno la ecónoma - ehhh profe hoy solamente hay una libra de arroz - y yo le decía ¿una libra de arroz para 25 pelaos?, ¿cómo hacer?, entonces vaya usted y busque en su bolso y llévese otra librita de arroz o cómprese otra librita de arroz para que los pelaos tengan que comer, porque ni modo de decir no, hoy hay para 5 no hay para más ¿no?, entonces - ay profe solamente hay agua de panela - mmm señora Cristina váyase a la tienda y cómprese pancito y les damos con huevito, entonces ahí es donde uno comienza a mirar qué hace falta y que esas falencias comienzan a afectar el quehacer de uno y el quehacer de sus mismos estudiantes, porque ellos esperan un refrigerio o un complemento nutricional, pues que satisfaga la necesidad del hambre y no haiga, entonces ¿quién es la que de una manera u otro tiene que generarles eso? pues yo como docente ¿cierto? entonces ahí es.” (*Docente 3, Entrevista, 18 de enero de 2021*)

Por su parte, la educación en estas escuelas, tiene que funcionar y desarrollarse a pesar de las necesidades de alimentación, de espacios, de profesionales, de recursos materiales y otras necesidades que no suople el Estado, el cual, dentro de su normativa estipula que:

Todo niño tiene derecho a la educación, la asistencia y bienestar sociales. Corresponde al Estado asegurar el suministro de la Escuela, la nutrición escolar, la protección infantil, y en particular para los menores impedidos a quienes se deben cuidados especiales. (Artículo 6 de la Ley 7 de 1979, como se citó en Decreto n° 1075 de 2015)

Ahora bien, lo anterior plantea la interrogante de ¿por qué estas escuelas rurales no están siendo focalizadas por el Estado, qué factores o situaciones están afectando el oportuno ingreso de todos los elementos que requieren las docentes para su quehacer educativo? Entre tanto, esta configuración que se expone dentro de las escuelas rurales, presenta una gran inestabilidad e inequidad dentro de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, que incide en los resultados académicos, los cuales son notoriamente más bajos frente a la educación urbana, incluso la educación de los padres también termina siendo un factor determinante, ya que, como le dice una madre a la docente 3 “*porque - profe es que yo no sé leer, yo no sé escribir, cómo le voy a guiar a mi hijo*” (*Docente 3, Entrevista, 18 de enero de 2021*). Es por eso que, algunas docentes que han

tenido la oportunidad de ejercer su profesión en ambos contextos⁷, conciben que el aprendizaje no es el mismo. No obstante, una de las docentes sostiene que:

“Yo creo que no hay una diferencia que marque como tal, la marcamos los maestros, ¿en qué sentido? como nosotros veamos el contexto, como veamos los niños, como veamos las comunidades, como nos acerquemos a las comunidades, si nosotros los vemos con esa diferenciación pues obviamente marcamos una diferencia, pero si nosotros lo vemos como estudiantes que están bajo mi responsabilidad para orientar procesos pero más que eso formar personas, entonces, no hay una distinción” (*Docente 5, Entrevista, 21 de enero de 2021*)

Así pues, es ineludible visibilizar dentro de las narrativas de estas docentes que ubiquen las carencias del contexto y el analfabetismo presente por parte de algunos padres de familia, como varios de los factores que influyen en los problemas de aprendizaje de los niños y niñas de la ruralidad. Sin embargo, la concepción de las docentes respecto al mismo, puede también llegar a ser causante de estos aprendizajes desiguales, ya que, como menciona una docente:

“En el caso mío que trabajo en el sector del páramo de Sumapaz, allá se presenta algo más que todo en bachillerato y está científicamente comprobado que por el nivel de la altura, sobre el nivel del mar allá el cerebro no se oxigena de la misma manera como aquí abajo en el sector urbano, entonces el nivel cognitivo de los estudiantes no va a ser nunca igual, por decir a los niños que están aquí en la ciudad en la altura, no tan alto y eso es algo que nunca el Ministerio de Educación lo ha tenido en cuenta, yo pienso que para el sector rural siempre deben haber unas pruebas especiales de acuerdo al desarrollo de aprendizaje de los niños, además en el sector rural también se ve mucho la congeneridad entre hermanos, que el tío, que la mamá, que el primo, tienen sus hijos, entonces son niños que vienen con muchas dificultades cognitivas y de aprendizaje, entonces yo por lo menos quisiera dar lo mejor y quisiera dar más, pero a veces son esas brechas que lo cohíben a uno,” (*Docente 4, Entrevista, 19 de enero de 2021*)

⁷ En posteriores investigaciones es menester indagar si acaso esta misma situación de inequidad en los procesos de aprendizaje, así como los bajos resultados académicos en pruebas estandarizadas, son situaciones que también se viven en zonas urbanas, como por ejemplo en las de Bogotá, donde, probablemente pueden existir diferencias marcadas entre localidades respecto de situaciones socioeconómicas, culturales y ubicación geográfica. En tanto, las desigualdades mencionadas por estas docentes son además un problema general del modelo educativo colombiano, que necesita mayor lectura y análisis para así resolver dificultades educativas como las de los sectores rurales.

Algunas investigaciones como la desarrollada por León y Avilés (2013), pormenorizan que existen diferentes teorías en torno a los problemas de aprendizaje relacionados con la altura, y aunque encuentran varias posturas que afirman la “*desventaja en la habilidad cognitiva compleja observable en poblaciones altas comparadas con las bajas cualquiera sea la vertiente de los Andes*” sostienen que, esta aseveración no tiene en cuenta si “*las diferencias observadas son atribuibles a la altitud o fruto de la contaminación de la relación altitud-habilidad por otras variables*” (p.47). No obstante, parece ser que afirmaciones como estas encuentran un lugar determinista al reducir los problemas de aprendizajes a factores como las condiciones geográficas y ambientales, puesto que en caso se podría entender que en estos contextos ya no queda mucho por hacer, siendo una visión que mucho tiempo ha permeado acerca del campesinado, sin importar el lugar de ubicación.

Dentro de este marco, en el Municipio de Sibaté actualmente la población está siendo afectada por la explotación de canteras, la deforestación de bosques, la contaminación hídrica, agroquímica e industrial, que son causantes de las transformaciones de la vida en la comunidad y de las afectaciones de salud de sus habitantes. Estos son algunos factores externos, sin querer decir que son los únicos, que pueden estar incidiendo en los procesos educativos de los niños y las niñas pertenecientes a la IED Romeral más no en sus habilidades cognitivas, los cuales a su vez son necesarios tener en cuenta en el desarrollo de las áreas curriculares con relación al contexto local. Tal y como se puede hacer lectura desde los planteamientos de León y Avilés (2013) estos factores ubicados sí pueden incidir en los estudiantes, pero no tanto en sus habilidades cognitivas, como si lo pueden hacer en asuntos como la permanencia dentro de la escuela ya que, son acontecimientos que pueden derivar como consecuencia en condiciones socioeconómicas difíciles.

Todavía cabe señalar e interrogarse si la concepción que tiene esta docente alrededor de los problemas de aprendizaje en la ruralidad, se deba en realidad a un problema de altura o de congeneridad, entendida desde su concepción como las relaciones “entre hermanos, que el tío, que la mamá, que el primo, tienen sus hijos, entonces son niños que vienen con muchas dificultades cognitivas y de aprendizaje” (*Docente 4, Entrevista, 19 de enero de 2021*), concepto que más bien responde a una endogamia, o por el contrario, se relacione con asuntos como, la ausencia de estrategias que fomenten los aprendizajes en los niños y niñas de este contexto y/o el

desconocimiento de las prácticas culturales y los trabajos del campo. Características del sector rural de Sibaté que de algún modo interpelan el diseño, temporalidades o incluso la forma en que se presenta el mismo currículo.

Esta narrativa da cuenta del por qué la ética como fue enunciado en el apartado teórico de esta investigación, no puede ser neutral. Para esta docente sus reflexiones la obligan a denunciar un código moral, que en este caso es la relación entre parientes, como algo incorrecto, demostrando como lo menciona Morin (2006) que “en cada una de nuestras intenciones, en cada uno de nuestros actos, nuestra ética está sometida a la incertidumbre, a la opacidad, al desgarramiento, al enfrentamiento” (p.65). Situación que se refleja en la concepción de la docente, quien a pesar de problematizar mediante esta interpretación, lo que sucede en el contexto educativo en que se da su ejercicio, probablemente como nos permite ver el autor, pueden correr el riesgo de hacer una lectura de la realidad donde no se contemplen cuáles son las morales que rigen al otro, lo cual determina en este caso las comprensiones e intenciones puestas en lo curricular.

Necesitamos un conocimiento capaz de concebir las condiciones de acción y la acción misma, de contextualizar antes y durante la acción. Nada es mejor que la buena voluntad. Pero no basta y corre el riesgo de equivocarse. Un pensamiento incorrecto, un pensamiento mutilado, un pensamiento mutilante, incluso con las mejores intenciones, puede conducir a consecuencias desastrosas. (Morín, 2006, p.65)

Lo dicho hasta aquí permite observar que, el currículo supone más que un cumplimiento de contenidos, implica reconocer las necesidades y características del contexto, de la institución, de los actores sociales, de la interpretación que se le otorgue y de su puesta en práctica. De allí que, el quehacer de las docentes se encuentre permeado constantemente por diversas tensiones éticas en relación al currículo, y conforme a ello se encuentren abocadas a la toma de decisiones ante situaciones que muchas veces terminan siendo una incertidumbre o que incluso, llegan a afectarlas más como personas que como profesionales. En este sentido, las concepciones de estas docentes muestran que el campo curricular se configura como un ámbito multidisciplinario pero a su vez experiencial, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje son el resultado de interacciones en

las cuales confluyen y se cruzan disímiles elementos, que en este caso, refieren a elementos que ellas consideran constituyen sus concepciones acerca de la educación rural.

La tensión ética desde lo enunciado, radica específicamente en la observación que se tiene acerca del lugar atemporal que tiene la escuela, pues en ella nada permanece estático, todo el tiempo está en constante cambio, lo que les exige una constante formación en diversos aspectos que van desde la validación de los mismos contenidos, hasta los cambios que se dan dentro de las comunidades. Además, desde sus narrativas enuncian cómo en su ejercicio pasan por una toma de decisiones, que en términos morales les exige una constante transformación. Al respecto menciona la docente 4:

“Entonces yo digo que esa es la verdadera ética profesional de uno como docente ¿cierto?, ese es el quehacer de uno que uno tiene verdaderamente que hacer, lo que pasa es que lastimosamente la misma formación de uno como docente en una universidad no lo va a uno enfatizando o focalizando en esas cosas ¿sí? Cuando uno llega a caer en cuenta de cómo es todo este quehacer docente, es cuando usted está ya en un salón de clases con unos estudiantes y usted tiene al más grande, al más chico y usted dice, ¿y yo qué voy a hacer? y ¿cómo lo voy a dar? y ¿qué vamos a hacer? ¿cierto?”
(*Docente 4, Entrevista, 19 de enero de 2021*)

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante señalar en este punto cuáles son las concepciones que tienen estas docentes acerca de la educación rural y cómo todos los elementos que ellas consideran que configuran estas concepciones, se convierten en un referente importante para el diseño y puesta en marcha del currículo, y aún más, para comprender con mayor claridad el fundamento de las tensiones éticas, pues como se mencionó al inicio de este capítulo y se ha develado hasta aquí, cuando las categorías de currículo y educación rural no guardan una constante relación conlleva al surgimiento de dichas tensiones éticas.

En primer lugar, se debe mencionar que sobre las concepciones de educación rural que actualmente especifican tener las docentes, a la docente 2 le antecedieron otras concepciones que tienen su razón de ser en dos factores puntuales, primero, el haber ejercido inicialmente en instituciones educativas del sector urbano y segundo, el no haber habitado y/o tenido un mínimo

contacto con el sector rural antes de llegar IED Romeral. Estas concepciones que se pueden comprender como formas a través de las cuales la docente otorgó un significado a situaciones y circunstancias propias de un sector que desconocía, pero que así mismo, necesitaba dotar de sentido, dejando ver cómo ante la falta de tener una comprensión de una cultura llena de hábitos y expresiones ajenas, a esta docente le resultó en principio un aspecto que restringía el accionar de su ejercicio. Veamos el siguiente fragmento de su narrativa:

“Ya cuando empiezo a llegar allá, pues si, como que imagine que todo eso que había escuchado del sector rural, que era pues como qué les digo yo, como descuidado, como olvidado, como difícil de trabajar, difícil para ejercer como docente como tal.” (*Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021*)

Hay que mencionar además que, aunque esta concepción se evidenció en la narrativa de una sola docente, su existencia permite observar descripciones que por muchos años se han usado para otorgar una definición a la categoría de educación rural, producto de una mirada desarrollista centrada en el discurso del progreso y la modernización. Matijasevic y Ruiz (2013) posibilitan en sus análisis ver cómo, el uso de estas descripciones genera inquietud, puesto que, desde los años sesenta del siglo XX éstas circulan alrededor de las personas que definen, aplican y diseñan políticas públicas, así como también en torno de quienes participan en el diseño de proyectos educativos y discusiones académicas. Desde este enunciado se puede dar cuenta lo fácil que resulta dejar a un lado algunas características de los sectores rurales, exponiendo cómo su definición e interpretación, siempre se ha dado en relación al sector urbano y no por sus propias particularidades.

No obstante, se debe resaltar cómo estas mismas concepciones de algún modo le sirvieron a esta docente de referente para empezar a percibir unas transformaciones producto del equilibrio, que fue hallando al entablar una relación con el contexto rural de Sibaté en todas sus dimensiones. Así las cosas, conforme realizaba su ejercicio encontraba cómo sus concepciones iniciales se iban transformando, ubicándose en otras nuevas que por hoy le permiten sentir y definir que al estar en este contexto, tal y como menciona:

“Me siento muy a gusto con el trabajo en el sector rural y si yo siempre tuviera la oportunidad de escogerlo, en ese momento no la tuve, o sea estoy allá porque me tocó, no lo cambiaría, o sea

seguiría allá en el sector rural. Creo que ser docente en el sector rural implica crecimiento personal impresionantemente, compromiso, muchísima disposición, muchísima entrega y muchísima conciencia.” (*Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021*)

Además de ello,

“Lo que más valoro yo allá y es la parte personal como me ha aportado, la parte de los niños, las familias a mí, como me han hecho sensibilizar muchísimo en lo que ellos son a la imagen que yo tenía de ellos” (*Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021*)

La transformación de la concepción de esta docente responde en parte, a la resolución de una tensión ética que se manifiesta en la dificultad que existe en comprender la multiplicidad de conocimientos, comunicaciones, verdades, malentendidos, etc, con los que en algún momento se ha relacionado. Dicha dificultad radica en parte porque a los seres humanos se nos ha enseñado a reconocer verdades absolutas que excluyen otras concepciones del mundo, viendo en ellas más contrariedades que lugares para la convergencia. Habría que preguntarse entonces si acaso esto también refleja un error en las estructuras del conocimiento, donde existe un predominio por aceptar el conocimiento universalmente aceptado. Morín (2006) menciona al respecto:

Los contextos culturales deben ser reconocidos para comprender los pensamientos y los actos de los individuos naturales de diferentes culturas, de las que lo sagrado, el tabú, lo lícito, el honor nos resulta ajenos y extranjeros. De ahí la necesidad de comprender que el honor del prójimo pueda obedecer a un código diferente del nuestro, de considerarlo por tanto según sus criterios, no los nuestros (p.127-128).

Ahora bien, de manera general las docentes expresan que para hablar de educación rural es fundamental reconocer las características que le son inherentes. Entre las cuales se destaca que sus aulas tienen la cualidad de ser multigrado, es decir, que las escuelas pertenecientes a la IED Romeral en las cuales ejercen, cuentan para los procesos de enseñanza y aprendizaje con solo un espacio físico en el que coinciden niños y niñas de diversas edades y grados de escolaridad, en una jornada diaria de 5 a 6 horas que, las pone de cara ante dos situaciones: una que les permite sentirse con la autonomía para la flexibilización del currículo y otra, que les tensiona al ver que tienen que

cumplir con una serie de funciones que no fueron contempladas dentro de sus formación académica o por precepto de alguna normatividad.

Respecto del primer rasgo distintivo del aula multigrado, se debe mencionar que, al ser una sola aula que cuenta únicamente con la presencia de ellas para la enseñanza de todas las áreas disciplinares, sienten que pueden abordar las temáticas conforme ubiquen la mejor estrategia. Este es un sentir que se puede resumir en las siguientes proposiciones: *“El rector siempre nos dice, ustedes son amas y señoras de sus sedes, ustedes allá son las reinas de esas sedes, ustedes allá lideran, ustedes organicen.”* (Docente 4, Entrevista, 19 de enero de 2021) y *“Porque estar en el caso mío unitaria, donde soy sola en una sede, tengo la libertad de hacer y no hacer, y por el contrario muchas veces a mí me falta es tiempo con los niños.”* (Docente 5, Entrevista, 21 de enero de 2021).

Ahora bien, es importante señalar que, el hecho de que estas docentes permanezcan con el mismo grupo los seis grados o años de escolaridad, les ha permitido conocer de primera mano las problemáticas que a nivel académico y familiar presentan, a lo cual se suma el hecho de que llegan a asumir otros roles dentro de las comunidades emergentes de su ejercicio, razón que les permite conocer a profundidad la realidad de sus estudiantes y así mismo, ser más cercanas a su contexto de socialización primaria.

Este enunciado es necesario ser señalado, puesto que, ellas aluden a la idea que de allí radica una de las diferencias que presentan con los pares que ejercen en la sede principal, en los grados de bachillerato. Para ellas, el hecho de que sus compañeras y compañeros tengan a cargo los estudiantes un par de horas a la semana, les dificulta reconocer las realidades y los procesos con los cuales llegan al aula. Así mismo, les conduce a referirse sobre ellas y su ejercicio como docentes de primaria, a través del adjetivo de maternalistas, que aunque no les molesta del todo, porque sí consideran que ellas tienen unos vínculos más cercanos con sus estudiantes, igual expresan que el uso de este adjetivo nace de la poca cercanía que estos docentes sostienen con los estudiantes:

“Y nosotras por ejemplo vemos la deficiencia de un niño en el aula, de que se le dificulta escribir, leer, nosotras buscamos miles de estrategias y a veces uno las tiene y dice uno, mire hágale esto al

niño para que él aprenda a leer y nosotras nos compartimos en primaria y lo trabajamos así y nosotras así ellos digan que nosotras somos maternalistas, sí nosotras somos maternalistas, sí nosotras sí nos tomamos el tiempo, nos sentamos y aplicamos esas estrategias que trabajamos con los niños, en bachillerato no, en bachillerato es, si usted aprendió bien y si no también, demalas, si usted tiene un problema cognitivo eso no es mi problema.” (*Docente 4, Entrevista, 19 de enero de 2021*)

Esta tensión ética aquí presente, refiere como permiten ver los planteamientos de Morín (2006) a un “doble dispositivo lógico, uno que manda al «para sí», el otro que manda al «para nosotros o «para el prójimo»” (p.22). Lo cual indica que en las relaciones con sus pares las docentes encuentran un lugar de complementariedad, pero a la vez de antagonía, especialmente cuando los deberes a los que responde cada quien son de naturalezas distintas, aunque se encuentren enmarcados dentro del mismo contexto educativo. Por otro lado, el autor menciona que el acto ético sólo puede tener cabida cuando se superan los egoísmos, problema que su vez desintegra las solidaridades, obstaculizando el pensarse en comunidad y no desde la individualidad, razón por la cual, para estas docentes lo que piensen o no sus pares de ellas resulta importante.

Por lo que refiere a esta tensión, es preciso preguntarse si ¿encuentran las docentes en la comparación entre sus prácticas educativas con sus pares de bachillerato, un contratiempo que las impulsa a continuar o por el contrario las ha limitado en su ejercicio? Aunque las narrativas no logran develar una respuesta clara ante ello, es oportuno mencionar cómo los procesos educativos demandan distinguir estilos de enseñanza, que sólo se pueden comprender mejor en el aula. Esta es quizá una de las causas por las cuales, tanto para estas docentes como para sus compañeras y compañeros les es difícil dar cuenta de las prácticas de otros y además reiteran aquello que hasta ahora es constante en las narrativas, y es la importancia de la experiencia centrada en las particularidades de los estudiantes y su contexto local. Centrarse en dichas particularidades no implica necesariamente que se descarten los contenidos condensados de manera general en los lineamientos y estándares del MEN, supone por el contrario que se instauren otros contenidos, que correspondan a los saberes que transitan dentro de las comunidades y con ello, los diversos métodos de enseñanza que puedan hacer posible una conversación entre unos saberes y otros.

Otro aspecto que merece ser señalado a propósito de esta tensión, tiene que ver con la diferencia que encuentran en su autonomía como docentes de aula multigrado al pertenecer a una institución pública. Desde sus experiencias en el sector privado exponen, encuentran mayores limitaciones frente a la toma de decisiones y en tanto, se centran como ya se había mencionado en otros apartados, en dar cumplimiento al currículo prescrito, empero, reconocen que el aula multigrado les favorece al respecto de la flexibilización del mismo:

“Muchos colegios departamentales si permiten esa autonomía, yo diría que un 90%, donde no se permite esa autonomía es en los colegios privados, donde tú no te puedes salir de esos lineamientos, pero acá sí y mucho más cuando yo soy profesora unitaria.” (*Docente 1, Entrevista, 13 de enero de 2021*)

El MEN (5 de mayo de 2021) en su página web específica que “un currículo flexible mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos”. Desde esta definición, la toma de decisiones en la enseñanza desde las instituciones educativas atiende a la diversidad y las necesidades que cada estudiante pueda presentar, lo cual implica que el currículo se mantenga en ajustes continuos. Sin embargo, estos ajustes en ocasiones llegan de manera tardía pues están sujetos a una programación curricular, dejando por visto que, incluso la misma flexibilización tiene un límite y/o en ocasiones requiere ser presentada de manera inmediata dentro de las aulas. Por fortuna en este caso, como lo permite ver la docente 1, el aula multigrado posibilita desarrollar estrategias que logran flexibilizar el currículo de manera inmediata sin esperar las planificaciones, criterios o procedimientos, no queriendo decir con ello que quienes ejercen dentro de estas aulas se desvían de lo programado curricularmente, sino que además ven en este tipo de aula una ocasión para tomar en cuenta factores que por diversos motivos quedan por fuera del currículo establecido.

Respecto al segundo rasgo que plantean las docentes acerca del aula multigrado, se debe señalar la tensión que les genera las múltiples funciones que le acontecen en este tipo de aula. Todas ellas coinciden en mencionar que al estar solas dentro de las escuelas, se ven abocadas a realizar funciones que muchas veces sobrepasan sus competencias y eso las hace sentirse presionadas, especialmente frente a la toma de decisiones que merecen una respuesta inmediata.

Tensión que así mismo refleja como la figura del docente es en muchos casos la única presencia directa del Estado en los territorios. Así, por ejemplo, dentro de sus múltiples funciones están:

“Entonces usted es el todero, usted es la psicóloga, usted es la repartidora de los servicios del agua, usted es la rectora, directora, toda la misma institución, entonces ahí es donde usted tiene que empezar a mirar, hum se me presentó tal situación, cuál va a ser la mejor solución que usted va a llegar a generar en esa situación y de qué manera va a llegar a impactar aquella persona que tiene esa situación, porque es que eso también es muy importante, el impacto que uno llega a generar en una persona, puede ser positivo como también puede ser negativo.” (*Docente 3, Entrevista, 18 de enero de 2021*)

Este fragmento permite evidenciar que incluso son tantas y diversas las funciones que llegan a cumplir las docentes, que la tensión misma se hace evidente cuando requieren de un apoyo oportuno, puesto que, si de contar con la intervención de otros profesionales se trata, tales como un psicólogo, fonoaudiólogo e incluso un docente de educación física y sistemas, advierten que el apoyo interdisciplinar recibido termina siendo mínimo, ocasionando que experimenten incluso un detrimento en sus capacidades cognitivas y emocionales para ejercer la docencia. En este sentido, la tensión ética se hace presente en el acto de tener que pensarse críticamente, como lo menciona Cragnolini (2000), desde una multiplicidad de sentidos para darle una mayor interpretación a lo que sucede, que en este caso refiere a las capacidades que encuentran en ellas y las que no, de responder a sus múltiples funciones. En muchas ocasiones esta tensión las ha invitado a recorrer otros caminos y a negociar entre sus reflexiones y sus consecuentes actos, a cuestionarse ante las formas en cómo deben responder ante las ausencias de otros profesionales que las apoyen. De ahí que esta tensión posibilite en ocasiones responder ante la ausencia de este apoyo profesional y en otras ocasiones no.

Un ejemplo oportuno de esta tensión, entrecruza la narrativa de las docentes 1, 3 y 4 quienes manifiestan que en sus aulas han tenido niños y niñas con discapacidades de diversas índoles (intelectuales, problemas auditivos y de trastorno bipolar), las cuales no sabían cómo abordar, puesto que, sentían una dificultad mayor al tener que enfocarse en resolver los problemas que estos estudiantes demandaban, disminuyendo la atención de los procesos educativos de sus compañeros o resolviendo contratiempos que necesitaban ser tratados más allá del aula. Sin embargo, contrario

a aquello que sucede con los pares de bachillerato, estas docentes sienten que respecto a situaciones tan puntuales como éstas, han encontrado un apoyo en sus compañeras de primaria y así, de alguna u otra manera, estas falencias tratan de ser remediadas a través de todas las estrategias y/o sugerencias que puedan compartir.

La docente 3 dice: *“Entonces comencé a hacerle todas las sugerencias que le hacen a uno las compañeras y que uno también puede hacer con ella.”* (Docente 3, Entrevista, 18 de enero de 2021). Aún más, es relevante contemplar cómo el tener estudiantes con discapacidades dentro de sus aulas les implica no quedarse únicamente en el problema, sino ir más allá. Para ser puntuales, el aprender a leer los labios, el generar distintas condiciones para el aprendizaje oportuno de estos niños y niñas, el apostar por proyectos transversales, son entre otros, métodos que dan cuenta cómo la tensión ética también se convierte en un acto ético, que busca responder a una demanda puntual, es decir, no es un acontecimiento que se presente de manera negativa en su totalidad.

En el menor de los casos, tal y como menciona el Rector el aporte puede estar centrado en guardar silencio: *“incluso de pronto el aporte es el quedarte quieto, el guardar silencio, ese puede ser el aporte más representativo que tú puedes llegar a tener en algunos instantes, para que todos crezcamos”* (Rector IED Romeral, Entrevista, 15 de enero de 2021), aunque, específicamente aquí ninguna de las docentes llegó a manifestar tener esta postura como estrategia. Lo cual no indica que, este silencio mencionado por el rector sea considerado como una ausencia de comunicación.

Es cierto que en el ejercicio docente se pueden presentar muchas dificultades que pueden reducirse netamente al ámbito profesional, es decir, a circunstancias que así como aparecen, encuentran también respuestas dentro de las funciones que se le han otorgado para el cumplimiento de dicha profesión. El módulo 14 titulado *Ética Profesional* de las Naciones Unidas (2019) citando a Davis (2003) especifica que *“la ética profesional se preocupa de establecer principalmente a los valores, principios y normas subyacentes a las responsabilidades y el ejercicio de una profesión”* (p.4). En tanto, las dificultades que se encuentran en el ejercicio profesional, responden a la concreción y el cumplimiento de los asuntos morales que son establecidos dentro de cada profesión, mientras la ética siendo la reflexión de la moral, se piensa en todos los asuntos que competen a esas morales allí inscritas.

Razones por las cuales las tensiones éticas a las que refieren las docentes aquí, van más allá de un cumplimiento de sus funciones y de aquello que se estipula está bien hacer o no, cumplir o no dentro de su ejercicio. De este modo, la distinción entre las dificultades del ejercicio profesional y las tensiones éticas radica en el lugar desde que se piensa cada una, pues si bien, desde la primera las dificultades competen netamente a lo profesional, desde las tensiones éticas, no solo se contemplan las dificultades, sino también las contradicciones, las incertidumbres que abarcan a las docentes en todas sus dimensiones.

La segunda característica que estas docentes considera es inherente a la educación rural, tiene que ver por un lado con las concepciones que ellas sostienen sobre los estudiantes, padres de familia, comunidad y el papel que juegan cada uno en los procesos educativos, y por otro con las concepciones que estos mismos actores tienen acerca del perfil docente, siendo percepciones que han podido localizar gracias a los diálogos que han sostenido con ellos. En lo que atañe a la valoración del estudiante del sector rural de Sibaté, una lectura general de las narrativas permite entrever, cómo es percibido desde la carencia de afectividad, pero también desde la fortaleza que les caracteriza al permitir modificar hábitos y costumbres que quizá, desde el punto de vista de estas docentes pueden perjudicar a los demás, tales como, el tratarse de formas bruscas. Estos son dos de los ejemplos:

“Ya después hablé con él, lo abracé, lo tranquilicé, a él también le hacía era como mucha falta afecto y cariño porque desafortunadamente como los padres de hoy en día que tienen plata piensan que económicamente dar todo a sus hijos eso implica amor y no, yo también notaba que a él le faltaba mucho eso y pues que triste porque si ahorita lo ve uno como en mal camino.” (*Docente 4, Entrevista, 19 de enero de 2021*)

“Los niños son fuertes, entonces como que veo que esa realidad tiene una historia y que esa historia hace parte de la vida de ellos, pero que esa historia se puede ir como también afectando positivamente, entonces empiezo a generar nuevas dinámicas con ellos, como les digo, empezamos a cambiar, o sea es que realmente es de años, lo que yo he visto, como empezamos a cambiar con los niños el orden, el aseo, la forma como ellos se empiezan a tratar, la forma como ellos se empiezan a expresar, entonces creo que la realidad que se vivencia allá en el entorno rural es la que

a mí me permite o me mantiene a mejorar como siempre he dicho las condiciones de vida de ellos.”
(Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021)

Aunque estas son las descripciones que priman, a propósito de cómo las docentes sitúan las concepciones de sus estudiantes, es importante señalar el aspecto de *la historia de vida y las realidades* que se destaca en este último fragmento, extraído de la narrativa de la docente 2. Cuando Nuñez (2008) habla acerca de la inserción de las prácticas sociales campesinas en la praxis educativa del docente rural, menciona la importancia que tiene el dar valor a otros saberes que están presentes en la esfera de la vida cotidiana de las sociedades, y de esta misma manera, de acreditar los saberes experienciales de los niños y niñas.

Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta lo mencionado por la docente, se puede observar cómo tanto para la experiencia curricular, como para la praxis educativa, todo aquello que transita dentro de las realidades y vivencias de los estudiantes, se convierte progresivamente en una condición que habría de plantearse a la hora de situar descripciones sobre los estudiantes⁸. Análisis que es compartido por la docente 3, al decir, “*las condiciones económicas, sociales, culturales ¿sí? también eso influye mucho, la cultura de la familia.*” (Docente 3, Entrevista, 18 de enero de 2021)

Acercas de ello, es menester indicar que, si bien, en las narrativas no se menciona de manera específica que está ruralidad pertenezca a una cultura campesina, más allá de esta proposición: “*Es muy distinto hacer una lectura de la dinámica que se pueda generar en una cultura campesina o en una cultura rural a la que se genera en un aula de clase de una ciudad*” (Docente 1, Entrevista, 13 de enero de 2021). Las docentes constantemente están mencionando unas prácticas dentro del territorio que giran en torno a singularidades de una ruralidad conformada por el campesinado, es decir, una comunidad que tiene una fuerte relación con el trabajo y el cuidado de la tierra, que son denominados como agricultores y por lo tanto, tienen un contacto directo con los modos de

⁸ Estudios como los realizados por Nuñez, J. (2008) sobre las *prácticas sociales campesinas: saber local y educación rural*, permiten observar algunas prácticas que las y los docentes rurales pueden tener en cuenta dentro de sus ejercicios, convirtiéndose, como lo menciona el autor en: “una oportunidad de formación para ellos como sujetos en constante construcción, y para los estudiantes bajo cuyo fragor se cimientan sus capacidades físicas e intelectuales para desenvolverse en un mundo glo-cal dinámico, incierto y complejo”.

producción y distribución de los alimentos. Estas singularidades fueron destacadas así mismo, en el insumo contextual de la presente investigación⁹.

Se debe ubicar aquí que, son justamente estas las descripciones que las docentes tienen desde sus concepciones acerca de la comunidad, y cómo para dar cuenta de ella requieren hacerlo a través de unas particularidades culturales, que sin duda, necesitan ser reconocidas en la educación, pues desde allí se hablará de unos saberes locales que en muchas ocasiones no son visibilizados y validados dentro del proceso educativo. Las historias que tienen las familias, las relaciones de cercanía que se dan entre familias y los oficios que han pasado de generación en generación, refieren, entre otras cosas, a dichas particularidades culturales que las docentes ubican desde su praxis educativa para hablar de comunidad.

Núñez (2008) menciona que los saberes ancestrales y tradicionales que han sido transmitidos de generación en generación, se conservan por medio de la tradición oral de los pueblos campesinos y éstos se constituyen a su vez en prácticas y costumbres, que se transmiten en la convivencia establecida a partir de las relaciones entre familia, trabajo y creencias. Este aspecto pone en evidencia cómo el pensarse en una educación rural precisa, tal y como lo menciona “darle un estatus académico a los saberes locales para equiparlos a los saberes universales” (Núñez, 2008, p.84).

No obstante, como menciona el autor, lograr este estatus es una tarea que le compete específicamente al docente, quien será el que dirija los contenidos e indague en los intereses de las comunidades. Por lo tanto, aunque exista, como se ha visto a lo largo de esta investigación, un reconocimiento de la pertinencia que tiene el currículo en las instituciones educativas, éste no podría considerarse por sí solo sin el accionar del docente, el cual debe, entre otras cosas, entrar en contacto con las comunidades, acreditar los saberes empíricos y cotidianos, darle utilidad a lo aprendido en casa y en la escuela y así, lograr incorporar los saberes locales a los universales, desde sus puntos de encuentro para integrarlos y así comprender qué, cómo y para qué enseñar.

⁹ Descripciones de la población abordadas en el apartado *Población y contexto*, perteneciente al capítulo II diseño metodológico de la presente investigación.

Por lo que refiere a las familias, las descripciones que radican en las concepciones de las docentes giran en torno a un elemento esencial y es la incidencia que tienen en los aprendizajes de los niños y niñas. Una idea que ellas indican responde a una debilidad del aprendizaje, tiene que ver con el hecho de que la familia aún considera que las docentes deben ser responsables de la totalidad de los procesos educativos de los niños y niñas, de allí que, la tensión más ostensible sea el presentar conflictos con algunos padres de familia al tratar de intervenir y/o reclamar el acompañamiento escolar, la transmisión de buenos hábitos de estudio y trato con los otros, la protección de la integridad física y psicológica, y la correcta distribución de los tiempos de trabajo, que no afecten de manera directa lo que ellas denominan como derecho a la educación.

No obstante, esto no quiere decir que las concepciones de las docentes acerca de las familias sean erróneas, sino que, tal y como se analiza desde el fenómeno de la ética es difícil hallar un lugar de neutralidad cuando existen creencias, culturas o algunos deberes que son antagonistas, por ejemplo, cuando las docentes mencionan estar en desacuerdo con el consumo de bebidas alcohólicas que se presentan desde muy tempranas edades en el contexto. Afortunadamente indican no quedarse en la tensión, pues ante todo, han buscado diversas estrategias que serán abordadas a profundidad más adelante.

“Es decir, de pronto a nivel personal usted piensa que moralmente el hecho de consumir bebidas alcohólicas es algo que está muy mal visto, pero, resulta que, en el aula de clase hay un niño que toma todos los días, pues digamos, por sus pautas de crianza le gustaba consumir bebidas alcohólicas, y de pronto usted choca contra eso que está allí.” (*Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021*)

En último lugar, se ubican las concepciones que los actores sociales tienen sobre las docentes, las cuales se han podido recoger en diversos diálogos entre ellos. Cabe señalar que para estas docentes es inevitable dar cuenta de esta vertiente si no lo hacen, en comparación con aquello que han vivido en su práctica dentro del sector urbano. Así las cosas, la cualidad que presenta mayor distinción desde estas concepciones tiene que ver con el reconocimiento del rol docente, que concentra en los siguientes atributos: primero, aún se tiene respeto por las docentes, segundo, las docentes todavía son guías de situaciones que se pueden presentar en el ámbito familiar, social

y personal, tercero, las docentes generan lazos afectivos más precisos y respetuosos. Aunque todas coinciden en ello, es la siguiente proposición la que mejor lo condensa:

“En la educación rural y más en la institución donde yo laboro, el docente todavía se ve o se identifica como una persona que llega a brindar un servicio a la comunidad y a los estudiantes, es todavía admirado y respetado, es todavía esa persona que puede llegar a guiar ciertas situaciones que se pueden dar en el ámbito familiar, social, personal en una comunidad, porque independientemente de la función que uno cumple es como esa persona que uno está ahí para poder escuchar a un padre de familia que tiene una inquietud o para escuchar a un estudiante que llega con una situación desde su casa que lo tiene triste o acongojado. Entonces todavía en la educación rural y más en el sector en donde estamos nosotras estamos laborando el docente es todavía visto desde una figura de respeto, de apoyo, entonces eso es algo muy bonito, porque he tenido la oportunidad de trabajar en los dos campos y pues se observa o se logra ver esas diferencias muy marcadas en cuanto un docente de lo urbano, entonces es chévere que lo miren a uno y que lo tengan a uno en cuenta desde esos puntos de vista ¿sí?, o sea que uno pueda llegar a ver que es una persona que todavía genera respeto y que genera confianza en ellos mismos.” (*Docente 3, Entrevista, 18 de enero de 2021*)

Con todo lo señalado hasta aquí, a continuación se abordarán las estrategias que las docentes han ubicado desde su praxis para resolver todas las tensiones aquí esbozadas.

3.2 El surgimiento de las estrategias de las docentes rurales a propósito de las tensiones éticas

“En todo momento creo uno está ahí como con esa parte de, venga yo ¿cómo le aportó?, ¿cómo le doy más?, ¿cómo lo hago pensar diferente?, ¿cómo hago que proyecte su vida más a través de alguna forma de lo que le estoy enseñando?” (*Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021*)

Atravesar por estas tensiones, desde las voces de las docentes no siempre supone toparse con un muro inquebrantable, por el contrario, tal y como lo mencionan el rector de la IED Romeral: “cuando aparecen, que más que inconvenientes lo vemos más como retos para superar, no lo vemos como una dificultad o algo que sea imposible” (*Rector IED Romeral, Entrevista, 15 de*

enero de 2021). Las tensiones emergen como expresión de la necesidad sentida de las docentes, vinculadas a las experiencias cotidianas dentro del aula, que marcan la posibilidad de transformación de su práctica en el diálogo permanente con los pares y con los actores sociales, siendo elementos que les otorgan un saber pedagógico y en consecuencia su desarrollo profesional.

Lo primero que se debe tener en cuenta es que, aunque las tensiones éticas identificadas en las narrativas de las docentes responden a lugares comunes, los cuales son, desde el currículo en relación a la autonomía curricular y homogeneización y desde la educación rural en relación a las concepciones acerca de los actores sociales (padres de familia, estudiantes, comunidad) y respecto al aula multigrado, cada una de ellas se vivencian de distintas formas, puesto que son expresadas en diferentes situaciones, razón por la cual las estrategias que estas docentes se plantean para afrontarlas son disímiles. Si bien, la praxis de cada una de las docentes responde a las tensiones de manera subjetiva derivando en diversas estrategias que refieren a la toma de decisión frente a estas, es menester señalar que dichas estrategias suponen acciones en relación a otros, en este caso a los involucrados en el acto educativo. Así las cosas, la narrativa como método de investigación encuentra sentido desde la identidad mediada por el lenguaje, lo cual no es un asunto individual, sino que requiere del otro para configurarse.

También se debe señalar que, es a través de estas tensiones donde las docentes toman decisiones acerca de los procesos de su práctica, producto de la ejecución de su praxis educativa, considerada como un proceso de reflexión crítica. La condición crítica de la praxis, supone reconocer en la tensión diferentes perspectivas sobre un hecho, lo cual implica necesariamente tomar distancia para poder pensar desde otros lugares y perspectivas. Es en este punto, donde la praxis juega un papel fundamental en el quehacer de las docentes, respecto a la toma de decisiones que involucra principalmente reflexiones acerca de cómo enseñar.

“Creo uno está ahí como con esa parte de, venga yo ¿cómo le aportó?, ¿cómo le doy más?, ¿cómo lo hago pensar diferente?, ¿cómo hago que proyecte su vida más a través de alguna forma de lo que le estoy enseñando?” (*Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021*)

En este sentido, es importante resaltar que el ejercicio docente no se configura a partir de una suma de conceptos; metodológicamente debe dar cuenta de lo que las docentes hacen a partir de sus concepciones de currículo, de educación rural en la práctica, y de sus posturas frente a las tensiones que encuentran en la relación de dichas concepciones. De esta manera la experiencia de las docentes y lo vivido en sus aulas, se convierte en espacio idóneo para la comprensión de la praxis educativa, de la transformación de los procesos de enseñanza - aprendizaje y de la puesta en marcha de estrategias acordes con las exigencias del contexto. Así pues, se abordarán en los siguientes apartados las diferentes estrategias que develan e implementan las docentes a partir de sus narrativas, las cuales, han elaborado fruto del ejercicio reflexivo acerca de los elementos del contexto y la comunidad en la que se desempeñan, de los saberes y tradiciones, de sus principios y valores, de sus actividades cotidianas, de la escuela como promotora de aprendizajes significativos para la vida, entre otros.

En principio, es necesario mencionar que se abordarán las estrategias empleadas por cada docente, entendiendo cómo la mirada que cada una le otorga a su práctica educativa resulta enriquecedora para el objeto de esta investigación. Hecha esta salvedad, se menciona en primer lugar que, la docente 1 encuentra en el lenguaje empleado en las cartillas propuestas por el MEN una tensión, ya que suelen usarse conceptos o palabras que algunos de sus estudiantes no reconocen, pues, sostiene ella, “*chocan con los esquemas que el niño tiene*” (Docente 1, Entrevista, 13 de enero de 2021), y aún más, algunos de ellos no han tenido la oportunidad de salir de su contexto, ha ubicado una estrategia que denomina “*proyecto de aula, viajar por el mundo*”, a través de la cual busca dar a conocer a los niños y niñas de la ruralidad diferentes partes del mundo, a partir de videos que son proyectados en una pantalla gigante:

“Es darse cuenta que el mundo no es solamente la cantidad de potreros que hay allá, las montañas, los árboles, las vacas, las gallinas, es que el mundo es totalmente diferente, tienen que salir de ahí y conocer otras partes.” (Docente 1, Entrevista, 13 de enero de 2021)

Esta es una estrategia que es abordada a partir de la enseñanza de contenidos integrales, es decir, tratar disímiles temas disciplinares a la luz de diferentes áreas académicas (sociales, español, matemáticas...), pues como menciona la docente, es una limitante en su enseñanza responder a la

multiplicidad de contenidos, desde las condiciones que supone un aula multigrado, con estudiantes que se encuentran en diferentes grados de escolaridad y en un mismo espacio. Es importante señalar que, aunque desde sus pares la propuesta educativa no es tan viable porque desde sus percepciones este es un proyecto que impulsa a los estudiantes a salir de los territorios, ella está totalmente segura que desde allí ha logrado cambios significativos y mejores condiciones para sí misma y para sus estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto sería importante preguntarse si lo que realmente incomoda de esta propuesta educativa tiene que ver con la idea de ser un proyecto que impulsa a salir de los territorios o existe algo más de por medio, ya que, en un siglo donde se ha intensificado el uso de las TIC podría decirse entonces que cualquier persona se puede ver impulsada por el deseo de salir de sus territorios. Por esta razón es importante el lugar que se le otorga a los saberes locales del campesinado para así mostrar, reflexionar y comprender que el mundo campesino está íntimamente relacionado con otros mundos y que comprender y apropiarse de otros mundos no necesariamente implica la migración del niño o joven campesino a la ciudad. La docente, por ejemplo, menciona al respecto:

“Y alguien me decía, es que tú los estás sacando y los niños de verdad, es que es impresionante lo curiosos que se vuelven al ver que hay otras cosas, para que se vayan y no, yo no quiero que ellos se vayan, quiero es que aprendan para que eso lo traigan acá y se den cuenta que lo que tienen es muy rico y que pueden explotarlo mucho mejor” (*Docente 1, Entrevista, 13 de enero de 2021*)

Empero, esta contrariedad que la docente presenta con sus pares respecto de su proyecto, denota una tensión que pone de manifiesto una discusión que está presente dentro de la educación rural, y es, el cómo promover la permanencia de la población en el territorio o prepararla para migrar a contextos diferentes. En este sentido, habrá docentes que desarrollen sus estrategias educativas bien sea para conseguir la permanencia de sus estudiantes, o, como menciona la docente 1, para que tengan la oportunidad de conocer otros lugares y luego retornar a su contexto con experiencias desde las cuales puedan aportar a su comunidad.

Sea cual sea la posición que asuman las docentes, sus posturas incidirán notablemente en las decisiones que tomen los niños y niñas dentro de su proyecto de vida, así como la imagen que

construya la comunidad acerca de su labor. De cualquier modo, esta estrategia ha permitido que la docente reflexione y manifieste cómo el ser docente rural implica también que, a pesar de todas las adversidades que se puedan presentar dentro del aula, debe existir en ellas la suficiente fortaleza por seguir transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues, como menciona:

“La persistencia, creo que la fortaleza, no, eso no es fortaleza, la dicha que veo en las caritas de mis estudiantes, son los que hacen que definitivamente me resbale lo que los demás digan, está funcionando y siento que mis niños están motivados a aprender, algo que muy pocas veces se ve y es algo de lo que se quejan mucho mis compañeras - es que el niño no quiere aprender- no, los míos si quieren aprender” (*Docente 1, Entrevista, 13 de enero de 2021*)

Por otro lado, la docente 2 declara que la *evaluación formativa* es la estrategia que más le ha ayudado en su quehacer educativo, ya que permite la recolección de datos acerca de los avances o dificultades que puedan presentar los estudiantes, redireccionando los procesos de enseñanza - aprendizaje en relación a los objetivos establecidos, además, le otorga la oportunidad de priorizar los contenidos curriculares. Explica al respecto:

“Para mí ha sido clave lo que llamamos la evaluación formativa. Cuando yo empiezo a trabajar desde la evaluación formativa empiezo a ver que no necesito abordar todo el plan de estudios tal cual me dicen ahí” (...) “siento que a través de ella empieza uno identificar ¿qué realmente necesita? ¿cuáles son los criterios que yo realmente voy a usar? ¿qué es lo que necesito para que el currículo sea más práctico y más eficiente?” (*Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021*)

Esta es una estrategia que permite visualizar cómo las reflexiones emergentes en las praxis educativas de las docentes, conciben la posibilidad de transformar sus saberes y su quehacer, al contemplar nuevos elementos que antes pasaban desapercibidos, como, por ejemplo, “*empezar a dejar un poco de lado lo que eran las notas, porque teníamos también esa creencia de que solo hay aprendizaje si hay buenas notas, entonces empezamos a mirar más elementos*” (*Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021*). Así mismo, favorece el reconocimiento del contexto desde los saberes, tradiciones y problemáticas que allí transitan, sirviendo de referente para la elaboración de nuevas estrategias.

Tal es el caso de esta docente, quien manifiesta haber ubicado la deserción escolar como el foco sobre el cual ha direccionado su práctica educativa, razón por la que, siempre que trata de localizar más estrategias, éstas están orientadas a la búsqueda de aprendizajes significativos que puedan ser útiles en la cotidianidad de los niños y niñas, y así, puedan encontrar ellos una relación entre la educación y sus realidades. Las reflexiones que emergen de esta estrategia, giran ante todo en torno a la importancia que tiene para estas docentes ser unas investigadoras constantes desde sus mismas experiencias, manifestándose así el aula como un lugar de análisis para problematizar y preguntarse sobre sus quehaceres educativos.

Ahora bien, a propósito de las estrategias apoyadas en los saberes locales y de la enseñanza basada en problemas, la docente 3 realiza una apuesta por presentar de manera organizada situaciones desafiantes, relativamente complejas y adaptadas, a las realidades y necesidades que enuncian tener sus estudiantes. Las reflexiones que devienen en su praxis educativa, la ubican ante interrogantes que pensadas desde el contexto rural y desde sus saberes, se expresan así: “*¿cómo uno llega como docente a generar en ellos conocimientos, que les puedan ayudar a fortalecer esos aprendizajes que ellos tienen*” (Docente 3, Entrevista, 18 de enero de 2021). En consecuencia, desde ejemplos cotidianos como las actividades desempeñadas en el cultivo, esta docente aborda diferentes áreas académicas, como, por ejemplo, las matemáticas para la resolución de problemas referentes a la siembra y el tiempo de cosecha. Es decir, trata de brindar unas herramientas que les permita a los niños y niñas del sector rural de Sibaté, responder y/o solucionar un determinado problema partir de lo encuentran en sus cotidianidades, posibilitando un lugar para el análisis y reflexión, ya que:

“Es cómo uno no llega a generarle una respuesta a otro, antes generar otro conflicto dentro de la comunidad o dentro del mismo estudiante o de la persona que tiene la situación, sino cómo ellos mismos logran buscar una solución a la situación que presentan.” (Docente 3, Entrevista, 18 de enero de 2021)

Para esta docente, el trabajo con la tierra sigue siendo el objeto principal de la existencia del campesinado, y por ello, teniendo en cuenta las particularidades del territorio de Sibaté, es necesario desde los saberes disciplinares reconocer este tipo de saber local, por eso las situaciones

que problematiza dentro de sus enseñanzas, como se pudo observar en el ejemplo anterior, radican antes que nada sobre lo cotidiano que rodea a sus estudiantes. Así las cosas, se puede observar que, el saber no depende del dominio de un contenido específico, sino de cómo el sujeto se posiciona ante éste, abriendo así las oportunidades de aprender.

De ahí que, esta docente realice de acuerdo a la manera en cómo se den las condiciones del momento, ciertos cambios en los contenidos curriculares, es decir, lo flexibilice para atender a las necesidades puntuales de su escuela. Se debe resaltar a propósito que esto es posible en parte a las características del aula multigrado, las cuales, posibilitan dicha flexibilización y además, ponen de manifiesto unas estrategias para abordar el conocimiento disciplinar tales como: enseñar un tema transversal con diferentes niveles de dificultad según el grado en que se encuentra cada estudiante, de esta manera, todos ellos tienen la oportunidad de socializar a partir de sus saberes y así mismo de aportar a la construcción del conocimiento.

Es menester señalar en este punto cómo, desde el marco de la pandemia los procesos de enseñanza han tenido también que transformarse. Para el caso de esta misma docente, ha buscado apoyar su práctica educativa a partir de dos espacios concretos: con el apoyo de sus familiares y mediante la educación radial. Acerca del primero, sus familiares han servido como referentes para ensayar el uso de un lenguaje comprensible en la elaboración de guías. Esto sucede porque, al ser las guías la primera estrategia metodológica que se ubicó para continuar con los procesos de enseñanza, se dio cuenta que muchos de sus estudiantes no estaban comprendiendo de manera adecuada los contenidos e instrucciones que allí se encontraban, situación que una vez más ponía de manera perceptible cómo el analfabetismo o los bajos niveles de escolaridades de los padres de familia y/o tutores de sus estudiantes incidían en sus procesos de aprendizaje.

De este modo, explica la docente, la elaboración de las guías le ha demandado tener en cuenta un lenguaje que sea más comprensible para que así los padres de familia puedan guiar, responder y apoyar los deberes educativos de sus hijos, así como sus dificultades de aprendizaje. Acerca del segundo, esta docente manifiesta apoyarse del proyecto de educación radial “*Maestra Tierra al aire*”, el cual, corresponde a una estrategia metodológica que implementan de algunas de las docentes de la institución, desde donde se ha permitido complementar que aquellos aprendizajes

que se gestan desde el aula, continúen a pesar de las condiciones de aislamiento producto de la pandemia, y así fortalecer a la par las “*habilidades comunicativas*” de sus estudiantes.

En lo que respecta a las docentes 4 y 5, las estrategias abordadas corresponden a la implementación de modelos educativos flexibles, que promueven el desarrollo de habilidades y capacidades en los estudiantes desde aprendizajes significativos. No obstante, cada una ha empleado diferentes metodologías de acuerdo con sus concepciones educativas y las necesidades de su comunidad. Para el caso de la docente 4, reconoce que el proyecto de *Escuela Nueva* permite transformar e influir en las desigualdades existentes entre la educación urbana y rural, además de conferirle mayor sentido a la flexibilización del currículo.

Sostiene ella:

“Yo siempre me pego es de Escuela Nueva y ahí por ese lado trato de zafármele como a mucho estándar, mucho currículo, muchos ejes transversales, y todo eso porque escuela nueva es un aprendizaje muy diferente, que va más focalizado como al proceso de aprendizaje del niño pero a su ritmo, o sea ya no hay una exigencia como tal de que el niño a tal año tiene que terminar así, así y así, si no el niño queda reprobado nuevamente” (*Docente 4, Entrevista, 18 de enero de 2021*)

No obstante, la docente 4 menciona haber recibido las capacitaciones de Escuela Nueva hace 8 años, asunto que permite interrogar acerca de la constancia con la que las docentes están siendo capacitadas bajo la aplicación de esta metodología. Pues si bien, las comunidades están sujetas a cambios constantes desde diferentes aspectos como lo económico, político, social, entre otros, así mismo, la educación debería adaptarse a dichos cambios y atender a las necesidades que se vayan presentando, porque es allí donde se constituye el futuro ciudadano.

Cabe agregar además que para la fecha, se ubican en el repositorio de la página web del MEN los manuales y orientaciones pedagógicas de este modelo elaborados en el año 2010, sin modificación alguna o actualización desde su publicación. Lo cual muestra dos aspectos fundamentales: primero, que no existe una revisión oportuna de las guías y manuales que orienten la implementación del modelo de EN, segundo, que aunque sean actualizadas con pertinencias y en tiempos razonables, no existe una formación para los maestros que apunte a las comprensiones de la especificidad de su labor en lo rural, tal y como se evidenció en una de las tensiones éticas

curriculares mencionada en apartados anteriores, a propósito de cómo en la escuela nada permanece estático lo cual exige una constante formación en diversos aspectos.

Este panorama devela que, así como existen puntos de encuentro, también los hay de desencuentro respecto a la implementación de este proyecto metodológico. Esta docente manifiesta su interés en compartir esta estrategia con sus pares, sin embargo, sostiene ella, los docentes de bachillerato y algunas de sus compañeras de primaria, no coinciden con su percepción. Asunto que llega a tensionarla éticamente, puesto que como se expresó con anterioridad las relaciones con sus pares encuentran un lugar de complementariedad, pero a la vez de antagonía, especialmente cuando los deberes a los que responde cada quien son de naturaleza distinta. No obstante, la docente 5 considera que abordar Escuela Nueva requiere seguir profundizando los análisis del modelo que lo consideran como única alternativa para la educación rural, ya que como menciona ella:

“La ventaja que tenemos nosotros de estar muy cerca de un casco urbano como es Sibaté, hace que la escuela nueva, no sea solamente la única herramienta que uno tenga, o el único modelo pedagógico que uno pueda aplicar, ¿porque?, porque es que nosotros estamos en la obligación como docentes de preparar a un niño para enfrentarse a una educación en lo urbano, ¿cierto? que tiene otras exigencias, y nosotros no podemos adaptarlos a trabajar encasillados con escuela nueva”
(Docente 5, Entrevista, 21 de enero de 2021)

En consecuencia, la docente 5 resalta diferentes estrategias metodológicas para el aprendizaje de las áreas básicas en educación primaria, de las cuales destaca: Educación Activa, Escuela Montessori, Constructivismo y Conductismo. Si bien, estas perspectivas epistemológicas pueden ser incluso muy contrarias, lo dicho por esta docente da cuenta lo complicado que resulta identificar un posicionamiento epistemológico, porque aunque muchas actividades están planeadas y organizadas desde un determinado enfoque, este se puede transformar con las relaciones que se dan dentro del aula, lo que permite evidenciar que las concepciones de las docentes desde sus posturas epistemológicas, no son del todo ajenas a la información que registran dentro de sus prácticas, logrando identificar incluso lugares desde los cuales puedan realizar ajustes que se hacen necesarios en sus métodos de enseñanza.

De ahí se puede observar que, las docentes mencionen el uso de estos modelos pedagógicos como estrategias puesto que no sólo, es necesario determinar para qué enseñar y qué enseñar, sino también cómo enseñar. De este modo, el uso que le otorga cada docente dentro de su práctica a una u otra estrategia tendría que ver con, cómo enseñar a los niños y niñas de la ruralidad porque, tal y como se enuncia: “*son diversos los estudiantes y toca entrar a mirar cómo aplicar de manera que logremos que el niño de cierta forma permanezca dentro de la educación*” (Docente 5, Entrevista, 21 de enero de 2021). Con ello se pone de manifiesto la necesidad de renovación de metodologías en la enseñanza para atender a la relación escuela – comunidad.

Así mismo, el rol que juegan la escuela, la familia, y la posición que tiene el niño y niña al estar situado entre ambas, es clave para el desarrollo dinámico y compartido de una educación de calidad. Desde este aspecto, el diálogo y el trabajo conjunto entre ambas partes es fundamental, requiere de un saber docente desde el cual se puedan elaborar estrategias que involucren a los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos e igualmente, contar con su apoyo cuando se presenten dificultades, ya que como sostiene la docente:

“Las comunidades no son fáciles, son diversas y creo que lo más importante que uno maneja como estrategia, es la comunicación asertiva con los padres de familia, con la comunidad, donde uno le da ese lugar y ese respeto al padre de familia para que entienda que tenemos que estar trabajando en comunicación constante, y no podemos hacer un trabajo aislado por cumplir.” (Docente 5, Entrevista, 21 de enero de 2021)

Dicho propósito va encaminado con lo que el rector y las docentes han llamado *proyecto de vida*. Esta última estrategia que se pudo ubicar desde las narrativas, responde a una estrategia elaborada a nivel colectivo, pero, su puesta en práctica se desarrolla desde las concepciones educativas de cada una. No obstante, aunque las estrategias son diversas porque atienden a comunidades específicas, pues son cinco veredas y por tanto cinco escuelas con condiciones físicas y de relaciones diferentes, todas forman parte de un entramado que tiene por objetivo otorgar sentido a la vida de cada estudiante, desde aspectos como hallarle un lugar a la educación, a las sanas relaciones sociales, a la vida, entre otros, como bien lo permite ver el docente administrativo:

"Los chicos allá son, o eran, porque eso han mermado lo que tú quieras imaginarte (...) eran muy dados también a irse con los papás los fines de semana a tomarse unas cervezas, eso hacía parte del plan familiar, chicos de 14 o 15 ya con su botellita en la mano y dele, gracias a Dios la parte de sustancias psicoactivas diferentes al alcohol no se da, entonces analizando todas esas situaciones, nosotros nos pudimos dar cuenta que la vaina era, reitero, falta de un proyecto de vida, al que entrara a ser una situación determinante y le diera como una razón, al porqué es importante de pronto estar en la escuela o por qué es importante hacer las cosas bien, por qué es importante interactuar con x personas ¿cierto? por qué vale la pena vivir, y pues sencillamente estamos con base en ello, haciendo permanentemente todas las adecuaciones a nivel de currículo formal y de currículo oculto apuntando a que efectivamente todas las personas que nos rodean, incluidos padres de familia, redireccionen o encaminen en una forma muy coherente lo que es su proyecto de vida." (*Rector IED Romeral, Entrevista, 15 de enero 2021*)

La razón de ser de este proyecto de vida, radica en diversas falencias que las docentes y el rector sostienen han encontrado en el contexto como lo son: deserción escolar, alcoholismo y embarazos a temprana edad. No obstante habría que preguntarse, si acaso estos aspectos responden a dinámicas propias ancladas a las prácticas culturales del poblador rural o también, tiene que ver con la falta de intervención y formación a través de programas por parte del Estado y la escuela en el contexto local, puesto que, si bien en los contextos rurales existen espacios para las relaciones y la ocupación del tiempo libre como lo son, la unidades deportivas, que en la mayoría de los casos hace parte de la escuela, o las tiendas en las que confluyen los habitantes, es común encontrar todavía que en los contextos rurales los niños, niñas, y jóvenes campesinos no tengan otras opciones en las cuales ocupar su tiempo libre.

Es importante señalar que en el sector rural de Sibaté se puede hallar dentro de las aulas de primaria estudiantes en extraedad, por lo que no es extraño que las docentes aludan a estas tres falencias dentro de sus narrativas. Este aspecto demuestra además que, aunque existen modelos educativos flexibles como *caminar secundaria*, abordado en el marco teórico de la presente investigación como una estrategia para nivelar estudiantes en extraedad, no se refleja en las narrativas de estas docentes que se haga uso de este modelo u otro que cumpla tal objetivo.

Por todo esto, para las docentes es fundamental involucrar a los padres de familia en el proceso educativo, pues las transformaciones requieren de una comunidad educativa unida, que apoye los aprendizajes de los futuros niños y niñas que harán parte de esa sociedad. En consecuencia, todas las apuestas metodológicas implementadas por las docentes han contribuido a que:

“Definitivamente nos han empezado a generar unos resultados, el primero, el más evidente la deserción se me ha bajado, o sea los chicos están llegando con gusto al colegio, lo segundo la situación de los embarazos, tercero, la disminución de bebidas alcohólicas, lo cuarto y es algo loquísimo y es el interés que están teniendo algunos padres de familia por empezar su proceso de alfabetización” (*Rector IED Romeral, Entrevista, 15 de enero de 2021*).

3.3 Las concepciones de las docentes rurales y su incidencia en la praxis educativa

“La concepción de ética que yo pueda estar manejando es bastante subjetiva, lo que para mí puede llegar a ser ético para otra persona no lo es o tiene un nivel de importancia que puede ser inferior” (Rector IED Romeral, Entrevista, 15 de enero de 2021).

En efecto, si la ética es el acto reflexivo de las distintas morales que existen en una sociedad determinada, es importante señalar que este lugar reflexivo no surge de la nada, sino antes bien, el sujeto atraviesa por diferentes situaciones a lo largo de su vida que lo cuestionan, lo interpelan y lo ubican en un lugar de incertidumbre desde el cual puede interpretar y comprender un hecho, razón por la cual, en este apartado daremos cuenta de las diferentes concepciones éticas de las docentes. Sin embargo, cómo ya se ha mencionado, al estar abocadas ante una toma de decisiones es importante señalar que la lectura de estas concepciones no se puede hacer sin enunciar la aparición de las tensiones éticas, puesto que incluso, las narrativas de las docentes dieron cuenta que las reflexiones que giran en torno a sus concepciones también responden a contradicciones que son producto de la aparición de diversos imperativos que se dan en su ejercicio docente.

A propósito de ello, el docente administrativo y las docentes entrevistadas coinciden en mencionar que la ética es un lugar subjetivo, dejando entrever que, hablar de un sujeto ético tiene

que ver con un asunto de elecciones sobre las cuales cada ser humano se da un estatus en la vida y que ello depende así mismo de las consecuencias acerca de lo que se ha hecho. Este pensamiento se condensa sobre la presente proposición expresada por una de las docentes al mencionar desde sus concepciones que la ética es:

“La ética es el actuar bajo los principios y valores que uno tiene, que se ha formado como persona, desde su contexto familiar, los que le inculcaron a uno, los que uno fue retomando, la ética para mí, es una suma de valores, de principios, donde uno actúa con ética cuando hace las cosas bien, ¿sí? cuando si a mí me contrataron para maestra no necesito tener al rector encima, al coordinador, coordinadora, para yo realizar un buen trabajo o un buen desempeño siempre estoy en ese proceso de responsabilidad y de compromiso, esa es la ética, la ética es ser uno responsable, ser honesto en su trabajo ¿sí? y uno puede manejar las cosas con los niños pero los niños se merecen respeto y los estudiantes como tal, están en su momento y si uno no tiene ética en formarlos, en orientarlos a lo que corresponde pues ese niño se está trazando en un proceso y lo estoy formando mal como persona, porque de todas formas los niños se dan cuenta de las cosas y con la comunidad lo mismo, considero dentro de lo personal y lo profesional no se riñe, se mantiene, porque así como uno es como persona, también lo es profesionalmente, ¿sí? y uno pues no se aprovecha de las circunstancias, como lo hacen muchos maestros, porque estar en el caso mío como maestra unitaria, donde soy sola en una sede, tengo la libertad de hacer y no hacer, y por el contrario muchas veces a mí me falta es tiempo con los niños, y en este tema de la pandemia nos ha tocado inventárnosla de todas, pero lo logramos, aun así no al cien como quisiéramos, pero sí con el interés de que el niño siga formándose, porque esto no es para dejarlo a un lado, o sea es un proceso, no es un año escolar, es un proceso un proceso de vida, un proyecto de vida de un niño, y la ética va a eso de la mano, nosotros tenemos un principio ético es de responsabilidad, de compromiso, de cumplir, de ser honestos”. (*Docente 5, Entrevista, 21 de enero de 2021*).

Se puede observar que esta dimensión subjetiva que configura sus concepciones éticas, las cuales se han forjado sobre las culturas y creencias de las que han sido partícipes durante toda su vida, tiene que ver con la capacidad de valoración que presentan estas docentes sobre la naturaleza de estas culturas y creencias, reflejadas en las enseñanzas de la familia y la sociedad a las cuales se han inscrito, esto, mediante la aceptación de unos acuerdos explícitos. En este sentido, el pensamiento subjetivo se convierte en la reflexión ética de estas docentes, en un componente importante para resolver cada situación en las que se ven inmersas, desde las cuales deben optar,

entre otras cosas, por elegir sobre aquello que está bien y lo que está mal, situación que les exige ser personas conscientes de sí mismas, de sus concepciones y las diferencias que de estas concepciones se presentan en relación a los demás.

Pero este ejercicio de reflexión donde se necesita de un pensamiento a través del cual se deban considerar diversas concepciones, no es fácil de plantear, puesto que, como permiten evidenciar las narrativas de las docentes, es esta misma valoración y/o reflexión la que en principio produce tensión ética cuando, al ingresar a una determinada comunidad mediante su ejercicio docente, perciben cómo sus concepciones éticas se ponen en juego al posicionarse ante una nueva realidad que de una u otra manera les exige tomar una posición y/o una toma decisiones. Así, por ejemplo, mencionan:

“¿Rompe la ética con la cultura, con la parte rural del sector donde se está trabajando?, muchas veces sí, claro que sí, porque es que tanto la ética profesional como la ética personal van muy ligadas, van terriblemente ligadas, tú eres lo que eres y eso lo vas a manifestar a nivel profesional, los valores que en tu casa te dieron, eso son los valores que tú vas a poner a nivel profesional, si tú eres responsable y en tu casa te enseñaron a ser responsable, vas a ser responsable en el colegio, en tu trabajo independientemente cual sea”. (*Docente 1, Entrevista, 13 de enero de 2021*).

Sin embargo, esta tensión las conlleva también a tener que mantenerse en unas continuas reflexiones sobre sus concepciones éticas y la pregunta acerca de cómo éstas influyen en su proceso de enseñanza, pues como lo menciona en el fragmento anterior una de las docentes, la ética personal está muy ligada a la ética profesional, aspecto que les ha demandado una transformación en sus concepciones éticas, ello, a través del reconocimiento de las concepciones éticas que circulan en el contexto al cual han llegado.

De ahí que, para estas docentes contribuir a su ejercicio les supone no sólo adquirir los conocimientos y destrezas que consolidan su profesión, sino, además, se orienta a asegurar que sus acciones tengan en cuenta e involucren también las acciones de sus estudiantes y los actores sociales. En tanto, puede decirse que las reflexiones éticas que estas docentes hacen son inherentes a los actos que desarrollan en el proceso de enseñanza y les ubica de cualquier modo ante una toma de decisiones constante, donde es habitual la aparición de disímiles interrogantes que ayudan a

organizar tales reflexiones y el consecuente acto ético. El docente administrativo expresa este aspecto de la siguiente manera:

“Para mí es definitivamente importante tener en cuenta el contexto en el cual el ser humano se está desempeñando o el individuo sobre el cual de pronto nosotros vamos a tener como referente para hablar de ética o trabajar sobre esos referentes éticos, que reitero pues varían a partir de la formación que yo haya podido tener, de los intereses que quiera manejar, del entorno social y la incidencia que él tenga en mí, incluso referentes religiosos, referentes económicos y tantas otras cosas que de una u otra manera entran a afectar, sin necesidad de considerar que sean buenos o malos, la concepción de ética que yo pueda estar manejando y obviamente la que yo pueda estar demostrando en el entorno en el cual estoy trabajando”. (*Rector IED Romeral, Entrevista, 15 de enero de 2021*).

Idea que es apoyada en una de las docentes al mencionar que:

“... cuando uno es ético en su trabajo, realiza su trabajo en cualquier contexto de la misma forma, es lo que yo considero, entonces, mi trabajo ha sido tan ético como acá, como aquí en Bogotá, como lo fue muchos años, como lo he hecho en el sector rural siempre ha sido el mismo, ético y responsable respetando cada uno de los miembros de la comunidad” (*Docente 5, Entrevista, 21 de enero de 2021*).

Estas observaciones permiten señalar cómo en la ética profesional, existe una función social a través de la cual las docentes mediante sus reflexiones son capaces de modificar sus esquemas y actuar para transformarse a sí mismas y al contexto en el que están desarrollando su ejercicio, dejando por visto que, tal y como lo enuncian Jover y Ruiz (2013) la docencia es entendida como una “práctica educativa que no podemos aislar del complejo entramado comunitario y social (...) por lo que hay que tenerlo en cuenta y hallar la máxima coherencia ética” (p. 115), es decir, percatarse de la ética o de las concepciones éticas que se tienen en una comunidad, permite así mismo valorar de manera crítica las prácticas sociales de los otros, y así encontrar su lugar de actuación a fin de lograr los cambios sociales con los demás. Es por ello que, el docente administrativo expresa:

“Yo siempre he considerado que hay una frase pues muy común, un adagio que se maneja a nivel Colombia y es que, a donde fueres haz lo que vieres ¿sí?, me parece que se hace absolutamente necesario que los profesionales y en nuestro caso profesionales de la educación tengamos en cuenta, de pronto algunos elementos de esta frase ¿sí? y es que la necesidad imperante de conocer el entorno sobre el cual nosotros vamos a estar trabajando ¿cierto?, empezar o llegar como con un proceso de observación, a determinar cuáles serían esos referentes éticos, que ellos tienen, cuál es ese concepto, pues sin necesidad de estarlo preguntando pero si, siendo como muy objetivo a la hora de manejar un proceso de observación, poder llegar a determinar el análisis de diferentes situaciones o comportamientos que ellos manifiesten las respuestas, bueno en fin, a ciertos hechos cotidianos”.
(Rector IED Romeral, Entrevista, 15 de enero de 2021).

Lo dicho hasta aquí posibilita observar que, cada tensión ética que estas docentes han vivido mediante su ejercicio, les permite ubicar desde su praxis educativa unos niveles de reflexiones a través de los cuales señalan que la ética tiene que ver desde sus concepciones como docentes rurales, con asuntos como: *la responsabilidad, el principio del deber ser, de la bondad y la religión*. Empero, se debe mencionar antes de desarrollar cada una de estas concepciones que, aunque radican de diversas cavilaciones, todas ellas tienen en común una definición generalizada en la cual ética, es entendida como un espacio por medio del cual se dirige la búsqueda de una buena vida, tanto en el aspecto individual como social.

De esta manera, la ética para estas docentes concebida como un principio de responsabilidad se puede ver reflejada en el tejido y las interacciones que han logrado con los estudiantes, familias y la comunidad en general, las cuales se han logrado en principio gracias a las características propias que ellas mencionan constituyen la categoría de educación rural, como lo son, el aula multigrado, el reconocimiento de las particularidades culturales, el reconocimiento del rol docente, entre otras, ya que, al entrar en contacto con ellos tal y como menciona Núñez (2008) han aprendido lo suficientemente el contexto donde ejercerán, o ejercen en este caso, su acción educativa.

Ellas consideran que deben dar más allá de las funciones que estipulan el MEN, la Institución Educativa e incluso algunas reflexiones académicas acerca del ejercicio docente, respondiendo por ejemplo ante las ausencias de las figuras de mamá y papá o acoger a aquellos

estudiantes que han sido rechazados por inquietos, pues sienten el compromiso de darles a ellos mucho más, tanto en afecto, como en compañía o frente a sus necesidades específicas. Baste como muestra la siguiente proposición en la que se ejemplifica esta responsabilidad como un acto ético:

“A mí me puede pasar o me ha pasado, por decir algo, que yo maneje mi proyecto de alguna forma y no sea igual al que manejan mis compañeras en las otras sedes... pero que para mí sea mucho más significativo porque he cumplido los objetivos, con los niños he logrado y sobre todo he inyectado interés, motivación y no simplemente el cumplir, el desarrollar un programa curricular y dejar a un lado la realidad, el contexto de los niños, las necesidades, las dificultades, los intereses sino por el contrario el cumplir, solamente que pueden ser eso (...) como ocurre y no es que yo sea la heroína ni mucho menos, simplemente que considero que para poder lograr que las cosas sean exitosas tenemos que tener en cuenta las características del grupo de la comunidad, entrar a sentir que hacemos parte de ellas, así no vivamos allá, yo no he vivido en las comunidades, ¿sí? pero hago parte de ellas, y en el momento en que se presenta dificultades, cuando se necesita apoyo de los padres de familia”. (*Docente 5, Entrevista, 21 de enero de 2021*)

Empero, se observa que este principio ético de la responsabilidad para las docentes también tiene que ver con el hecho de no ser únicamente la persona que enseña, sino así mismo, tener que responder por lo que sucede con sus estudiantes dentro y fuera del aula de clases, es decir, tener que responder también por los actos de otro, aceptando el reto de cuidar de ese otro como una función fundamental de su accionar ético, mientras tanto, ese otro que es su estudiante, va transitando por el aprendizaje de asumir las reflexiones y consecuencias de sus propios actos.

Un ejemplo de ello, lo expresaba en su narrativa la docente 2 quien da cuenta de un estudiante que fue atropellado por un carro saliendo de la jornada escolar cuando se dirigía a su casa. En su narrativa, expresa la docente, cómo más allá del del accidente sucedido, el acto de imprudencia de su estudiante quien se le atravesó al carro, terminó originando en ella una serie de sensaciones como el miedo, los nervios, la culpa, la impotencia e incertidumbre, a causa de la responsabilidad que sentía por el bienestar de éste, independientemente de que la situación no se haya presentado dentro de la escuela. Esta responsabilidad la resume la docente en la siguiente proposición:

“Como que siempre he sentido que tengo que responder no como docente, no como la que enseña, no como la que quiere que los niños aprendan sino que tengo que responder por el comportamiento de los niños, por las conductas de los niños y que si a ellos les pasa algo dentro de la institución o fuera de la institución porque eso ya, el niño ya había salido, yo sentía la responsabilidad” “Cuando tú te vuelves responsable por los actos que ellos realizan, cuando sientes toda la responsabilidad encima, cuando sientes que la vida de esa persona es tu responsabilidad, tú tambaleas como persona, o sea yo llegue a decir, ya no quiero ser profesora.” (*Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021*)

Es menester señalar por ejemplo cómo el hecho de que la docente llegue incluso a mencionar querer en ocasiones desistir de su ejercicio, sitúa la responsabilidad no solo en el lugar del compromiso sino como una dimensión de cuidado donde existe una preocupación constante por reconocer al otro desde sus mismos actos y reconocerse a sí mismas como docentes que siempre deben generar una respuesta ante tales actos, es decir, pareciera que estas docentes estuvieran siempre abocadas a emitir una respuesta.

Se advierte así mismo desde las narrativas de las docentes que, este principio ético de la responsabilidad por su parte también radica en aspectos como el preguntarse por cuáles de los problemas que tienen sus estudiantes deben atender primero, si los familiares, los de aprendizaje, de alimentación, la falta de recursos, etc., puesto que, como mencionan, para ellas no es fácil evitar sentirse involucradas en los problemas y circunstancias que viven los niños y niñas, incluso sin importar si estas situaciones ponen en peligro la integridad y vida de sus estudiantes o sus propias vidas. Como docentes consideran que deben dar más de lo que creen y así, por ejemplo, responder ante las ausencias de las figuras de mamá y papá o acoger a aquellos estudiantes que han sido rechazados por inquietos, pues sienten el compromiso de darles a ellos mucho más, tanto en afecto, como en compañía o frente a sus necesidades específicas. Baste como muestra la siguiente proposición en la que se ejemplifica esta responsabilidad como un acto ético:

“Porque lo más duro que a mí me partió el alma es que ellos llegaran a decir - profesora hoy no desayuno tengo hambre - yo decía hijuemachica, uno de adulto mira a ver ¿sí?, pero un niño, que le diga a uno tengo hambre... Entonces doña Cristina la señora del comedor, esa señora es un sol, yo le decía señora Cristina démeles algo - pero es que no tengo, solo tengo el pan pa' mañana - y yo le

decía gástese el pan de mañana que yo se lo traigo mañana, y yo sí le llevaba el pan porque yo sabía que se lo había gastado.” (*Docente 3, Entrevista, 18 de enero de 2021*)

Se debe resaltar finalmente también, que este principio de responsabilidad como acto ético implica en ellas reconocer desde su rol de docentes cada particularidad de sus estudiantes, qué los caracteriza como habitantes del sector rural de Sibaté y/o cuáles son las disonancias que aparecen entre lo que aprenden en casa y en la escuela, para así lograr una mediación a través de la cual puedan encontrar el punto de partida para ser un ejemplo, el cual, les atañe un lugar de responsabilidad en el que deben afectar de manera positiva. Ya que, si de transmisión de hábitos, costumbres y morales se trata, estos deben ser factores desde los cuales los estudiantes puedan llegar a reflexionar sobre sus acciones, en tanto, el mensaje que han recibido previamente por parte de las docentes puede convertirse de alguna manera en un punto importante de partida de esta reflexión, razón por la cual estas docentes manifiestan evitar la transmisión de mensajes que puedan afectar no solamente a los estudiantes sino a toda una comunidad.

En suma, para estas docentes tener responsabilidad implica asumir la vida de niños y niñas, que más adelante van a tener que asumir sus propias decisiones y las consecuencias de sus actos, sean positivas o negativas, es decir, educar para el futuro y no solo para el presente, y por ello, ser una docente responsable supone no cumplir únicamente ante la presencia o ausencia de algún directivo, como por ejemplo el rector, sino antes bien hacer las cosas con compromiso, procurando a la par no afectar en el pensamiento de una comunidad, sino que cada transformación se dé desde el propio ser. Lo dicho se ilustra en los siguientes fragmentos de las narrativas:

“Si hacemos este trabajo con vocación pues obviamente estamos dispuestos a dar lo mejor por nuestros estudiantes, ser como ese ejemplo a seguir y más tomando conciencia de que estamos formando futuras generaciones y que dependiendo de nuestras acciones pues también ellos las van a ver reflejadas a futuro¹⁰, entonces pienso que es bien importante hacer buenas acciones por

¹⁰ Aunque las docentes mencionan en sus narrativas constantemente que los padres de familia y la comunidad son importantes dentro del proceso educativo y además tienen una influencia notable sobre la toma de decisiones y los consecuentes actos que asumen los estudiantes dentro y fuera del aula, se plantea aquí una afirmación a través de la cual pareciera que fueran las únicas que inciden en este proceso. Habría que preguntarse en futuras investigaciones si acaso este pensamiento que parece contradecirse con lo ya dicho, radica en la concepción desde la cual la responsabilidad social pareciera ser un concepto que no tiene un obligatorio cumplimiento.

nuestros estudiantes ya que están en proceso de formación y más nosotras las maestras de primaria que tenemos una responsabilidad muy grande frente a ello, porque ellos empiezan en su escuela desde sus primeros inicios de vida, entonces es importante esa formación en los niños en la parte moral y ética.” (*Docente 4, Entrevista, 19 de enero de 2021*)

“Más que importante es necesario, o sea que haya una concepción ética saludable, porque puede haber una concepción ética que no beneficie a nadie pero obviamente o sea considero que es necesaria, es indispensable, o sea el hecho y en la docencia, o sea de precisamente esa experiencia en donde uno se vuelve responsable puedo influir positivamente, yo puedo influir negativamente en los demás, entonces creo que la base de ser docente y los exámenes que nos hacen a nosotros para ingresar y las entrevistas que hacen para todo esto debería partir de la parte ética, o sea de conocer a la persona, de conocer cuál es esa concepción ética que tiene una persona de saber cómo se desempeña, cómo socializa, cómo es esa persona, cómo es su esencia desde la concepción ética, porque obviamente que creo que es el eje central o sea si yo no tengo una concepción ética saludable como lo llamaría yo, uy ¡no! terrible para ser docente porque es que soy un ejemplo, soy una persona, soy un líder, soy demasiado y pues allá en el entorno rural soy demasiado para toda una comunidad, entonces imagínate donde esa concepción ética o esa esencia ética de uno no sea tan beneficiosa, pues fatal para la comunidad o para el grupo que yo pertenezca porque no voy a aportar nada y en cambio sí puedo llegar a afectar impresionantemente a toda una comunidad, entonces lo que te digo, más que importante, es necesaria, es indispensable.” (*Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021*)

En consonancia, esta concepción ética de la responsabilidad, se encuentra fuertemente vinculada con una concepción ética del deber ser, dado que, aun cuando se presentan tensiones y en ocasiones regresen a sus casas agotadas y sin soluciones oportunas, estas situaciones por el contrario las impulsan a llegar hasta al final y tener un cumplimiento no solo con lo que se han comprometido, sino además con aquello que han creído y las hace sentirse satisfechas con su ejercicio de docencia, pues reconocen que:

“Si uno no tiene dificultades, pues no tienen sentido, siempre se van a presentar dificultades, y lograr salir bien con esas dificultades, hace un verdadero profesional, de una experiencia, de una dificultad es que se empieza a trabajar, con la comunidad, las comunidades no son fáciles, son diversas.” (*Docente 5, Entrevista, 21 de enero de 2021*)

Es este mismo deber ser el que incluso las impulsa a querer dar más, pues en la relación con el otro (estudiantes, padres de familia y comunidad) han llegado a establecer unos vínculos que les obliga a responder a ellos, y es de allí que, surge el conjunto de acciones concretas que realizan para poder situarse de manera permanente en esta comunidad, es decir, lograr una convivencia. Por ejemplo, algunas de ellas aluden a la idea de no ser solo las personas encargadas de ir a dictar clases y si el estudiante entendió bien y sino también, por el contrario, buscan hacerlo consciente de todo aquello que se le enseña conforme a sus posibilidades, necesidades y capacidades.

Por otro lado, manifiestan que aunque no tengan todas las herramientas o las estrategias para el desarrollo de los procesos educativos con sus estudiantes, son ellas quienes desde sus conocimientos deben buscar cómo dar más, pues no se sienten conformes exclusivamente con aquello que les han dado. Estos, son ejemplos que se constituyen en actos éticos en los cuales se muestra que el deber ser presupone la existencia de una valoración que cada docente le otorga a aquello que vive, en este caso, el valor que le atribuyen al educar como un acto que va más allá de lo que se menciona deben o no deben hacer como docentes, ya sea porque se enuncie en un documento escrito por el MEN o en un sustento teórico que hable acerca de las funciones del docente, pues no se trata de un deber hacer porque es lo normativamente exigido y/o dicho, sino antes bien, que sus actos trasciendan el statu quo del ejercicio docente, en este caso del docente rural.

Ahora bien, aunque estas docentes narran que llegaron a ejercer en el sector rural de Sibaté por diversas situaciones como el azar, la participación en el concurso docente o porque siempre han habitado el sector rural, es indispensable resaltar que sus narrativas posibilitan examinar cómo el elegir formar parte de las cotidianidades de esos otros, les implica establecer relaciones en las cuales factores como el compromiso y de pertinencia con la realidad que les toca vivir, son indispensables, en otras palabras, se trata de un deber ser que les requiere la comprensión de un espacio y una realidad concreta que les interroga y les demanda entender aquello que es común, pero también lo que es distante y cercano entre ellos, coyuntura que solo es perceptible en el intercambio de sus ideas, de allí que se manifieste el compromiso con el otro.

Debido a ello, son muy importantes los vínculos que estas docentes tienen con la comunidad rural de Sibaté, pues particularmente estas relaciones convivenciales las han formado, tanto en sus concepciones personales como profesionales, otorgando significados y posiciones acerca de cuáles son los roles que cumplen en sus vidas, puesto que, dar más de sí mismas les conlleva a experimentar constantes transformaciones que se concretan en un crecimiento personal y profesional. Una de las docentes lo expresa de la siguiente manera:

“Cuando uno llega como docente allá y realmente uno aprecia y quiere lo que hace, uno siente que hay que dar más, que hay crecer, o sea tengo que crecer como persona, tengo que crecer profesionalmente porque no es lo mismo, que tengo ya todo el conocimiento, la formación y la disciplina y voy y la pongo allá y listo, sino que tengo que aprender hacer una mediación.” (*Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021*)

En suma, existe una proposición expresada en la narrativa de la docente 3, que permite observar cómo a través del deber ser se puede asumir que la profesión docente es una de las más amplias, pues implica la búsqueda de estrategias, como las ya mencionadas en los apartados anteriores, mediante las cuales los estudiantes puedan obtener una mejora en las condiciones de vida, en sus tratos con los demás, en las expectativas que puedan tener de sí mismos o en impulsarlos a ser capaces de hacer más cosas por ellos y para la comunidad.

“Como yo les decía al principio del encuentro la ética de uno se viene formando desde su proceso de formación desde pequeño y eso ahí está con uno toda la vida, porque es empezar a mirar si lo que usted está haciendo desde la labor docente si es lo que usted debería de hacer o no debería de hacer y cuál es como la mejor manera para desarrollar esa profesión que usted tiene ¿cierto?, porque pues cada profesión tiene diferentes metas y yo creo que las metas de la profesión docente son las que son más amplias y más grandes porque abarcan todo el ser humano y su contexto.” (*Docente 3, Entrevista, 18 de enero de 2021*)

Todavía cabe señalar, las concepciones éticas de estas docentes encuentran su sustento en la representación de unos principios llamados valores, bondad y religión, que, como se vio al comienzo de este apartado, aunque radican en sus dimensiones morales manifestadas en hábitos y creencias, les permiten abocarse a una toma de decisiones al respecto de lo que está bien o mal

hacer. Así las cosas, se puede observar en principio que, para la docente 2 la ética como bondad implica que la transmisión de las palabras y los actos hacia los demás, ya sea en la enseñanza o en el simple hecho de establecer una conversación, deba presentarse bajo una relación de intencionalidad y consciencia, es decir, que en el emitir de las palabras o las acciones se tenga una previa deliberación en la que se incluya una toma de decisiones consecuente con los resultados que éstas puedan generar en los otros. Por eso afirma:

“Dentro de lo que tengo entre mis concepciones éticas, o sea algo muy marcado es ser una buena persona ¿sí?, como hay que ser buena, hay que actuar bien, hay que saber decir las cosas, hay que actuar como con esa bondad frente a las otras personas.” (*Docente 2, Entrevista, 14 de enero de 2021*)

De manera similar, la concepción de la docente 5 deja por visto que, más allá de una ética de la responsabilidad y el deber ser, actuar bajo un principio ético también implica tener en cuenta los valores que se han consolidado socialmente. Expresa así en su narrativa que, la ética es tan fundamental como manejar una disciplina, pues, cuando se domina una disciplina ella se convierte en el diario vivir de un profesional, del mismo modo la ética se convertiría en el diario vivir de una persona, no obstante, así como para la formación de la disciplina un profesional se necesita de una guía que transmita tales conocimientos disciplinares, la ética también requiere de un elemento que guíe las acciones, que en este caso serán los valores. Por ello la docente mencionó: “*la ética va de la mano con los valores fundamentalmente, entonces es fundamental es necesario la ética, eso creo que, hace que las cosas tengan mucha significación ¿sí?*” (*Docente 5, Entrevista, 21 de enero de 2021*).

Estos valores por supuesto representan aquello que socialmente es deseable y que transmite un pensamiento de generación en generación, dejando por visto que, el ejercer la docencia en esta comunidad rural ha implicado que ellas desarrollen una capacidad de comprensión y juicio crítico a través del cual sus valores y los de la comunidad deban ser dialogados para que puedan ser aceptados de parte y parte. Por eso, cuando las docentes mencionan que, una de sus estrategias implica el establecimiento de normas dentro del aula de clases, se puede develar que lo hacen para establecer unos límites mediante los cuales puedan protegerse a sí mismas y a los actores sociales

que participan del proceso educativo de transgredir elementos tan puntuales como los son sus valores, sino antes bien, entre ellos puedan establecer un proceso de construcción donde dichos valores puedan ser reflexionados de manera individual y colectiva.

En último lugar, para la docente 4, la ética entendida como un principio religioso aparece también como una concepción moral desde la cual la docente considera que, si todas las personas tienen un ser supremo sabrán que tienen que hacer buenas acciones, pues en su caso, expresa, el pensamiento del temor a Dios le permite hacer las cosas bien. La vivencia de algunas creencias representadas en religiones, expresa cómo los actos éticos de muchas personas están guiados por la voluntad de un Dios que posibilita una permanencia en la que se cimentan mejores condiciones de vida para habitar el mundo. Así, por ejemplo, no es extraño que, para hablar de ética sea importante una autonomía moral a través de la cual, entre otras tantas cosas, se haga una elección de una religión para guiar sus actos, tal y como sucede con la docente, pues la contribución de la religión radica en que ocupa un lugar significativo en la configuración de esa conciencia moral.

En cierta medida, estas tres últimas concepciones de la ética permiten evidenciar que existe una delgada línea en la cual hablar de ética y moral de manera indistinta puede ser muy común, esto, porque como se evidenció en el insumo teórico de la presente investigación, que la ética en su raíz etimológica provenga del griego *ethos* el cual significa morada o lugar que se habita y que luego también haya pasado en su definición a ser considerada por el latín *mos – moris* que conduce a hablar de moral, ha ocasionado que estos términos sean etimológicamente equivalentes y en consecuencia sea más difícil su distinción. No obstante, se considera importante mencionar que, analizar la ética desde las tensiones que en esta investigación se han mencionado, ha permitido responder de qué manera las reflexiones que hacen las docentes en su praxis educativa a raíz de estas vivencias influyen en el acto de educar, especialmente, como se ha visto a lo largo de este análisis, cuando se debe responder a un documento, que para los presentes efectos investigativos es el currículo, y a la par también se establece la pregunta en relación al otro.

En tanto, los resultados de esta investigación dejan ver que, aunque se hable de manera indistinta de ética y moral, cada una encuentra su lugar en la praxis educativa de las docentes, es decir, en su proceso reflexivo, pues como se ha mencionado en ocasiones anteriores, ellas no

pueden pensarse una experiencia educativa sin mantener una actitud ética, sin expresarse en actos éticos a través de los cuales vayan cultivando un buen lugar para morar, tal y como traduce la definición del *ethos*, y para ello se sirven de sus concepciones morales y las de los actores sociales que participan del proceso educativo, de esta manera esta morada puede ser conjuntamente considerada. Parte de la narrativa que condensa este argumento la expresa el Rector de la siguiente manera al hablar de sí mismo y de las docentes que están a su cargo:

“Creo tenerla relativamente clara y es que nosotros cuando trabajamos en el aula definitivamente estamos trabajando es el factor humano, cuando las cosas se humanizan, cuando sencillamente cada uno hace lo que toca hacer de la manera correcta yo creo que los códigos entran a desaparecer ¿sí? porque el simple hecho de que tú te sientas bien cuando haces o dices algo y se refleja la aceptación en la sonrisa del interlocutor, yo digo chao códigos y chao vainas ¿sí?” ... “siempre lo he soñado desde cuando era maestro de aula y este sitio, y yo se los manifiesto a mis maestros y ha sido desde el cual más nos hemos acercado, más me he acercado a ese sueño y es que yo sueño con tener un colegio que no necesite manejar un manual de convivencia, esos códigos, esas cosas que toca hacer sino que cada uno haga lo que sabe que toca hacer en pro de la muy buena convivencia, de la interacción de todos los actores, entonces pues, eso ha sido algo súper interesante y no, no hemos tenido choques, definitivamente no los hemos tenido, diferente pues efectivamente algunas discusiones propias del rol, del cargo y que definitivamente también se tienen que hacer presentes, porque es que yo estoy hablando con profesionales de la educación, con agentes transformadores que no tienen por qué tragar entero ¿sí? pero si hemos encontrado en esos procesos de, como muy humanos el hecho de poder reconocer nuestras falencias, poder reconocer la de los demás, ponerme en los zapatos en el momento de yo lanzar una crítica o un comentario hacia alguien, que siempre tendría que ser de una forma pues definitivamente constructiva”. (*Rector IED Romeral, Entrevista, 15 de enero de 2021*)

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

A lo largo de este proceso investigativo hemos transitado a través de diferentes concepciones éticas como modos de conocimiento, las cuales se hacen evidentes mediante la comprensión e interpretación de las narrativas de las docentes. Aquellos significados que devienen de estas concepciones, no pueden ser consolidados en definiciones o un marco específico de conceptualización, pues el fenómeno de la ética resulta un tema complejo en los seres humanos, el

cual encuentra su lugar de enunciación por medio de diversos espacios como lo son las palabras, los actos, las relaciones sociales, entre otros. Por esta razón, se observó a lo largo de la presente investigación cómo en las narrativas de cinco docentes pertenecientes a la IED Romeral de Sibaté, existe un tejido de diversas reflexiones que proceden desde su praxis educativa y que emergen de las cotidianidades del acto educativo, pero este proceso no se da de manera espontánea, es más, requiere de un ejercicio de reconocimiento, cuestionamiento e incertidumbre que precisa de la necesidad de una estrategia.

Lo primero que se debe mencionar es que el ejercicio de praxis de estas docentes, no está ligado a responder de modo obligatorio a las intenciones morales que ubican en el contexto educativo, pues reconocen que en la moral misma, existe un riesgo y una precaución que debe ser tomada en cuenta en las reflexiones y los actos. Esto no quiere decir por supuesto, que no se consideren dichas morales para la toma de decisiones, pues incluso las morales propias y las morales de los otros, son el principal lugar en el que aparecen las tensiones éticas aquí enunciadas. Lo que sí es cierto, es que para ellas, sus actos éticos van en relación a darle un lugar privilegiado al bien colectivo, aunque en algunos momentos resulte difícil armonizar el bien colectivo sobre el individual.

Las experiencias y expresiones enunciadas al respecto de estas reflexiones sirven de referente para los y las docentes que ejercen en los disímiles territorios del país, quienes se encuentran con realidades que les exige la existencia de unos actos éticos, que no solo hablen de la buena práctica y transmisión de los saberes, sino además, corresponder a unas temporalidades, a unos contextos, a unas situaciones económicas, políticas y culturales, que en últimas resultan en una determinada toma de decisiones que es ineludible. Por consiguiente, se describen a continuación las conclusiones en relación a los objetivos de esta investigación.

Referente a las concepciones éticas de estas docentes, se puede evidenciar que son múltiples y se encuentran en constante transformación, mediadas por un lado, por un aspecto relacionado con la cultura en la que está inmerso su ejercicio práctico de docencia, y por otro, por un aspecto individual donde se ubican las creencias que han forjado cada una a lo largo de su vida. Este es un panorama desde el cual se demuestra que las experiencias, sentires y tensiones, van caracterizando el modo de comprender y dar sentido al mundo, ya sea desde la reafirmación y/o desde la

transformación en relación con las circunstancias y situaciones que se presentan en los distintos despliegues del ejercicio educativo. De ahí que, la forma en que se construyen las narrativas por cada una de las docentes, como enuncia Ricoeur, van delimitando la identidad de los sujetos, así como también va enunciando la historia social de una comunidad en la que se encuentran inmersas.

Las narrativas permitieron ubicar unas concepciones éticas que, relacionadas a la experiencia del ejercicio docente del sector rural de Sibaté, se encuentran vinculadas a aspectos como: *el compromiso* al considerarse agentes transformadoras de una comunidad, *la responsabilidad* de la formación y de los actos de niños y niñas, y *los principios de bondad, de religión y de valores*, como factores que inciden notablemente en la toma de decisiones y en la cotidianidad. Sin embargo, la existencia de estas concepciones radica en una reflexión generalizada, desde la cual estas docentes enuncian que la ética tiene que ver con el obrar bien y el hacer bien, para que, de allí puedan surgir las relaciones con un otro dónde la convivencia, el diálogo, el intercambio de saberes propios y académicos, son los grandes actos éticos que pueden caracterizar a las docentes.

En consecuencia, se puede observar que la aparición de estas concepciones éticas está estrechamente vinculada a una perspectiva amplia, desde la cual la ética del docente parece estar inconclusa, si no se consideran las concepciones éticas sociales. No obstante, estas concepciones han emergido a través de diversas condiciones de tipo tensionante que tienen una enorme influencia y condicionamiento, sobre la toma de decisiones y los posteriores actos éticos que devienen de las reflexiones que se hacen al respecto. Con ello, se evidencia que la enunciación de dichas concepciones, no se presenta sin la advertencia de algunas contradicciones, las cuales, en este caso, se dan alrededor del currículo y las diferentes tensiones que en su puesta en práctica acontecen.

Se debe aclarar que las tensiones éticas aquí enunciadas, no buscan ocuparse de los espacios en los que subyacen dichas tensiones, sino la tensión en sí misma. Es así como, las tensiones éticas emergentes encuentran su razón de ser en dos lugares específicos, unas en relación a las concepciones del currículo institucional y otras en relación a las concepciones de educación rural. A continuación, se describen estos espacios y el tipo de tensiones que corresponde a cada uno.

Respecto a las concepciones del currículo, son dos los espacios en los que dichas tensiones éticas encuentran su emergencia: la autonomía curricular y la homogeneización del currículo. En

la autonomía curricular, la tensión ética radica en no considerar aislado el acto moral sin examinar su inserción y consecuencias en el mundo, dicho acto moral consiste en cuestionar el cómo se entiende el currículo, para que el conocimiento que circule dentro de las aulas de clases encuentre un propósito consecuente con las realidades de sus estudiantes. Por su parte, en la homogeneización la tensión ética consiste en la responsabilidad que estas docentes encuentran de mediar entre sus acciones y pensamientos, para el desarrollo de sus ejercicio y los efectos sociales que tales acciones pueden tener, razón por la cual, para estas docentes lo que enseñan no puede suponer un conjunto de información acumulativo, por el simple cumplimiento de unos objetivos curriculares, sino antes bien, debe considerar la inclusión del ejercicio de pensamiento por sí mismo en sus estudiantes.

Respecto a las concepciones de educación rural, los espacios en los que las tensiones éticas encuentran su emergencia son: las concepciones acerca de los actores sociales que intervienen en el proceso educativo y el aula multigrado. En relación a las concepciones de los actores sociales, son tres las tensiones éticas que se enuncian: la primera tensión tiene que ver con el responder a sí mismas y las exigencias morales del contexto en el que se encuentran. Para estas docentes existe un ánimo de culminación de un deber, debido al compromiso que sienten con las exigencias que denotan la cultura, creencias y normas de la comunidad en la que se encuentran, aunque en muchas ocasiones ello no sea consecuente con su cultura, creencias y normas.

La segunda tensión corresponde al estado de ambivalencia que les produce el denunciar códigos morales que para ellas son incorrectos. Estas denuncias encuentran una dificultad de enunciación, porque de algún modo las docentes son conscientes que en ocasiones pueden estar no contemplando las morales que rigen al otro, llevándolas a cometer una lectura errada de la realidad, por lo que prefieren en ocasiones someter sus códigos a una reflexión, donde se permitan modificar sus concepciones para negociar con los actores sociales. La tercera tensión radica en la característica atemporal que encuentran de la escuela, la cual les exige una constante formación en diversos aspectos, que van desde la validación de los contenidos hasta los cambios que se den dentro de las comunidades. Para estas docentes en ocasiones no hay espacios, ni tiempos, ni recursos que apoyen esta formación.

En relación al aula multigrado, son también tres las tensiones éticas emergentes. La primera, tiene que ver con la dificultad que existe en comprender la multiplicidad de conocimientos,

comunicaciones, verdades, malentendidos, etc., en sus relaciones contextuales. Esta tensión encuentra su explicación en el predominio existente de asumir el conocimiento universalmente aceptado, en el que se ve cómo a los seres humanos se nos ha enseñado a reconocer verdades absolutas que excluye otras concepciones de mundo. La segunda tensión ética radica en las relaciones que estas docentes tienen con sus pares, donde encuentran un lugar de complementariedad, pero a la vez de antagonismo, especialmente cuando los deberes a los que responde cada quien son de distinta naturaleza. Finalmente, existe una tensión respecto a las diversas funciones que las docentes cumplen en el aula, exigiendo de ellas responder a una multiplicidad de sentidos que en ocasiones ponen en duda su capacidad y las mediaciones que realizan entre sus reflexiones y sus consecuentes actos.

Ahora bien, estas tensiones mencionadas explican las formas en cómo para estas docentes debe existir una relación entre currículo y educación rural, que pueda ser contemplada dentro de la praxis educativa, puesto que, de no ser así, se corre el riesgo de no encontrar estrategias para abordarlas. Conforme a ello, se describen a continuación de manera breve en qué consisten estas relaciones.

Para estas docentes, el pensarse en la autonomía curricular y en la mirada homogeneizante del currículo, parte de poner en cuestionamiento los diversos documentos y exigencias elaboradas por el MEN, pero también de dar reconocimiento a las particularidades, los saberes locales y las necesidades del contexto rural en que se desempeñan. Este cuestionamiento y reconocimiento, les permite hacer una mediación entre los deberes imperantes que cada lugar les demanda, posibilitando entre otras cosas pensar en la flexibilización curricular. De esta manera, ubican estrategias y alternativas a través de las cuales abordan las tensiones éticas que van surgiendo. Dichas estrategias son pensadas a fin de responder al bien colectivo, lo que exige un constante diálogo entre las docentes y los actores sociales que participan del proceso educativo.

Algunos procesos que para ellas deben encontrar un lugar de análisis detallado para soslayar la homogeneización del currículo son: la movilización de recursos con contenidos descontextualizados, como por ejemplo las cartillas de guías, la implementación de medios TICS sin garantías físicas y estructurales para sus usos, las pruebas estandarizadas, la no adaptación de la escuela a la organización y tiempos de trabajo de los actores sociales, la falta del reconocimiento

de las condiciones económicas y de las prácticas culturales del sector, entre otras. La invitación a la revisión de estos aspectos, da cuenta de unas reflexiones que derivan de consecuentes y conscientes interrogantes como ¿cuál es la relación que tiene un docente con el currículo institucional? Así mismo, permite evidenciar cómo la ética en la docencia es entendida desde unos actos donde prima el compromiso con los otros, dando un sentido a la praxis educativa donde se prioriza más que una transmisión de contenidos, una posibilidad para la construcción de conocimientos y ello, sólo es posible en una relación dialógica entre los saberes locales y saberes universales.

Con todo ello se puede entrever que, aunque como menciona el filósofo Edgar Morín (2006) “la moral es subjetiva y el saber pretende la verdad objetiva” (p.67), esto no indica que las reflexiones sobre las morales no puedan contemplarse también bajo qué condiciones estas verdades se han convertido en subjetivas. Por lo cual, aunque pensarse la ética desde el campo educativo, como ya se mencionó, no encuentra un lugar de definición único, sí les compete a sus reflexiones luchar contra las ilusiones, incertidumbres, contradicciones, etc., que se pueden dar dentro del conocimiento universalmente aceptado.

Las narrativas de las docentes muestran por ejemplo que, las concepciones éticas personales incluso en ocasiones se contradicen, especialmente cuando deben mediar con las concepciones éticas que transitan en la comunidad, convirtiéndose en un espacio de tensiones desde el cual puedan ubicar un marco valorativo que guíe los actos de su práctica docente. Este aspecto permite observar que respecto al conocimiento si no se incluyen todos los modos de concebir el mundo, como menciona Morín (2006), es imposible pensar todos los problemas, especialmente los que radican en el pensar ético.

De este modo, si se busca señalar y/o hacer un intento por definir desde las concepciones de estas docentes, en qué consiste la ética en el campo educativo, podría decirse que: la ética en el campo educativo, refiere a unos actos que son producto de las reflexiones constantes que se dan sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo una comprensión de todos los actores que participan del acto educativo, y ello sólo es posible en una relación dialógica, pero además consecuente con todo lo que de allí pueda emerger.

Así las cosas, desde el ejercicio docente que se da en el sector rural de Sibaté, por ejemplo, tener una actitud ética a través de cual se piensa y/o reflexiona el acto ético, implica entre otros aspectos, inmiscuirse y comprender las diversas problemáticas que transitan en la comunidad. Es por esto que, es menester resaltar cómo desde estas concepciones, la ética no puede encontrar su razón de ser en una serie de normatividades o fundamentos que guíen el actuar de las docentes, como sí sucede en la formulación de códigos éticos para otras áreas profesionales, antes bien, comprende una serie de reflexiones que giran en torno a la relación que se teje en las formas de convivir con los otros. En el ámbito de la educación este adeudo se hace mayor cuando, por ejemplo, las docentes ubican una responsabilidad por perpetuar una formación que influya de manera positiva en las comunidades, formando hombres y mujeres conscientes de sí mismos y de la influencia que generan sus actos sobre los demás.

Ahora bien, este panorama de las concepciones éticas nos permite visualizar cómo el fenómeno de la ética no escapa a la contradicción, pues no existe un imperativo para que los sujetos actúen, ni circunstancias idénticas que se repitan de la misma manera. Como resultado de estas tensiones éticas se puede indicar que, si bien, advierten las docentes que muchas veces todos los sentires que en ellas encuentran las hacen incluso plantearse preguntas como ¿quiero en realidad ser maestra?, no son sentires que las inclinen hacia la deserción de la docencia, por más cuestionamientos que les susciten, sino por el contrario las impulsa a querer dar más de sí mismas, no como un reto a su profesión, sino como un compromiso que enriquece y transforma tales sentires en actos desde los cuales cada esfuerzo toma validez, reafirmando en reiteradas ocasiones no cambiar por nada su quehacer docente, el contexto en el que se desempeñan, las relaciones dialógicas y de vínculos afectivos que han tejido con los actores sociales.

Conforme a ello, es importante señalar por último cuál es el entramado de estrategias mencionadas y de las que se sirven estas docentes para hacer frente a las tensiones éticas. Es menester señalar que, aunque algunas de estas estrategias radican en la oportunidad de acogerse en apuestas metodológicas, que subyacen en el marco de un modelo teórico como, por ejemplo, Escuela Nueva, ello no se condensa en una copia exacta del modelo pues, como menciona una de las docentes en su narrativa, todos los modelos requieren dirigirse de una manera contextualizada.

Hecha esta salvedad, se debe mencionar de manera inicial que estas estrategias se conciben desde el reto de pensar nuevas formas de expresarse en relación con el otro, pues como se ha visto, la mayor parte de las tensiones éticas de estas docentes radica en la dificultad de reconocer ese otro y dar lugar a unas identidades que se expresan en formas culturales, las cuales, están relegadas de una u otra manera a la subordinación de un currículo que dista en ocasiones de conocimientos que subyacen en cada comunidad. De este modo, el intercambio de conocimientos en una relación dialógica, aparece como la estrategia que prima, posibilitando a todos los actores sociales significar aquello que transita por la escuela en relación a los saberes propios de la comunidad rural y los disciplinares. Si bien, estas docentes reconocen que lograr dicha relación dialógica les resulta difícil por la misma tensión que les suscita el pensar la multiplicidad de conocimientos que hay dentro de la escuela, sus estrategias siempre van en tal dirección.

De allí se desprenden las posteriores estrategias: *proyecto de vida viajar por el mundo*, el cual busca dar a conocer diferentes partes del mundo; *evaluación formativa*, la cual permite el reconocimiento de los avances y dificultades que se presentan en el proceso educativo; *actividades problematizadoras*, desde las cuales se ubican interrogantes que problematizan los contenidos disciplinares de una manera contextualizada, por ejemplo, la cosecha de alimentos; *proyectos radiales y guías académicas*, siendo estrategias que nacen en respuesta a la situación de confinamiento en el marco de la pandemia mundial, desde las que se busca dar continuidad a los procesos que se llevaban dentro del aula e incluso de manera transversal; *implementación de modelos educativos flexibles*, como promoción del desarrollo de habilidades y capacidades de los estudiantes desde un aprendizaje significativo, aquí prima el modelo de *Escuela Nueva*, como una estrategia que busca aminorar las desigualdades que se ubican entre la educación rural y urbana.

Estas dos últimas estrategias conversan también con la *implementación de diferentes apuestas metodológicas*, según se requiera, alrededor de los modelos pedagógicos de: Escuela Montessori y el Constructivismo. Finalmente, aparece el *proyecto de vida* como una estrategia colectiva, que nace en respuesta a las falencias que identifican estas docentes que se dan en el contexto, como lo son la deserción escolar, el alcoholismo y los embarazos a temprana edad, allí se busca otorgar sentido a la vida y fortalecer las relaciones sociales.

Se puede observar que estas estrategias convergen como unas apuestas que buscan reinventar aquello que se estipula en los lineamientos y estándares que orientan el diseño de los currículos, de tal modo que la construcción colectiva es la forma que mayormente ubican las docentes para atender este objetivo. Con todo ello se debe mencionar que estas docentes se han caracterizado por representar sus reflexiones en actos concretos, a través de los cuales, relacionan sus concepciones éticas con las características y concepciones del sector rural de Sibaté, siendo docentes que constantemente se están desplazando de unas concepciones a otras dependiendo de su actividad educativa y pedagógica. Esto indicaría que de algún modo las concepciones de estas docentes, específicamente en su ejercicio, no solo se puede comprender desde el ethos personal, sino que son el resultado de unos escenarios en los que confluyen muchos factores de tipo social, económico, de organización política de las comunidades y de las relaciones que se entretajan con los actores sociales.

REFERENCIAS

- Arias, J. (2017). *Problemas y retos de la educación rural colombiana*. Educación y Ciudad N° 33. pp. 53 - 62.
- Bonilla, E., Rodríguez, P. (2005). *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Uniandes.
- Cabrera, L. (2018). *El Significado Real de que Colombia sea un Estado Social de Derecho*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, 20 (27). pp. 1-15.
- Camps, V. (1991). *La imaginación Ética*. Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.
- Camps, V. (2013). *Breve historia de la ética*. Barcelona, España: Editorial RBA Libros, S.A.
- Coffey, A., Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cortina, A. (2000). *Ética sin moral*. Madrid, España: Editorial Tecnos (Grupo Anaya S.A)
- Cortina, A. y Martínez, E. (2008). *Ética*. Móstoles - Madrid, España: Ediciones Akal, S.A.
- Congreso de la República de Colombia. (2000). *Disposiciones generales ejercicio de las profesiones internacionales y afines*. Recuperado en Mayo de 2020 de <http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2014%20-%202015/PL%20082-14%20Codigo%20Etica%20Internacionalistas.pdf>
- Congreso de la República (2001). *Ley 715 de diciembre 21 de 2001*. Recuperado en Octubre de 2020 de http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_715_de_de_2001_sgp.pdf
- Cragolini, M. (2000). *Filosofía nietzscheana de la tensión: la re-sistencia del pensar. Contrastes*. Revista Internacional De Filosofía. Universidad de Buenos Aires.
- Departamento Nacional de Planeación (2014). *Misión para la transformación del campo. Definición de categorías de ruralidad*. Recuperado de

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Economicos/2015ago6%20Documento%20de%20Ruralidad%20-%20DDRS-MTC.pdf>

Departamento Nacional de Planeación (2018). *Gobierno de Colombia*. Sibaté, Cundinamarca.

Recuperado de <http://orarbo.gov.co/apc-aa-files/a65cd60a57804f3f1d35afb36cfcf958/sibate.pdf>

Díaz, B. (2003). Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. Universidad Nacional Autónoma de México, Vol. 5 (2).

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la Libertad*. México D.F.: Siglo Veintiuno editores, S.A. de C.V.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo Veintiuno editores, S.A. de C.V.

Gaviria, C. (2015). “¿Cómo educar para la democracia?” (video conferencia en línea). Recuperado el 14 de septiembre de 2020, de <https://youtu.be/BjmQYx9r7eU>

Hernández, R. Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Editorial McGraw-Hill / Interamericana Editores S.A. DE C.V.

Institución Educativa Departamental Romeral (2018). *Manual de Convivencia Escolar*. Comité de Convivencia Escolar. Sibaté, Cundinamarca.

Llambí, L. y Pérez, E. (2007). *Nuevas ruralidades y viejos campesinismos*. *Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana*. Cuadernos de Desarrollo Rural, (59), pp. 37-61.

León, F. y Avilés, E. (2013). *Efectos de la altitud sobre la habilidad cognitiva compleja*. *Revista propósitos y representaciones*. Vol 1, N° 2, pp. 31 - 56.

Magendzo, A. (2010). *Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos*. *Revista Instituto Iberoamericano en Derechos Humanos*.

Matijasevic, M. y Ruiz, A. *La construcción rural social de lo rural*. *Revista Latinoamericana de la Investigación Social*. N° 5. pp. 24 - 41.

Mapas y estadísticas (2020) *Municipio de Sibaté*. Acuerdo No 11 de 2002. Recuperado de <https://www.ccb.org.co/content/download/27626/564521/file/Sibate%20Acuerdo%2011%202002%20PBOT.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Por el cual se expide la ley general de educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 230 del 11 de febrero de 2002*. Recuperado en octubre de 2020 de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-103106_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto N° 1850 de 2002 de agosto 13*. Recuperado en Octubre de 2020 de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-103274_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Manual de Implementación Escuela Nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo I*. Bogotá D.C. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Código de Ética y Buen Gobierno*. Recuperado en Mayo de 2020 de <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%202105%20DEL%2014%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Manual para la Formulación y Ejecución de Planes para la Educación Rural*. Bogotá D.C. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Decreto 2105*. Recuperado en Mayo de 2020 de <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%202105%20DEL%2014%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz*. Bogotá D.C. Colombia
- Morín, E. (2006). *El método 6. Ética*. Colección Teorema, Serie Mayor. Ediciones Cátedra, Grupo Anaya, S.A. Madrid.
- Núñez, J. (2008). *Prácticas sociales campesinas: saber local y educación rural*. Revista Investigación y Postgrado. Vol. 23, N° 2, pp. 45 - 88.

- Observatorio Internacional de la Profesión Docente, OBIPD. (2013). Recuperado en mayo de 2020 de <http://www.ub.edu/obipd/profesorado/etica-profesional/>
- Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2004) *Programa de enseñanza de la ética*. Recuperado en Mayo de 2020 de <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/bioethics/ethics-education-programme/>
- Pérez, E. y Perez, M. (2002). *El sector rural en Colombia y su crisis actual*. Cuadernos de desarrollo rural (48), pp. 35 - 58.
- Pineda, Y. y Loaiza, Y. (2017). *Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo XX*. Revista de investigaciones UCM, 17 (29), pp. 150-167.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2011). *Colombia rural, razones para la esperanza*. Informe nacional de desarrollo humano. Bogotá D.C. INDH - PNUD.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México D. F: Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México. D.F: Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Rosseto, R. (2008). *Praxis*. En, Streck, D., Rendín, E., y Zitkoski, J. *Dicionário Paulo Freire*. Auténtica editora, Belo Horizonte (pp. 407 - 409).
- Zuleta, E. (2004). *Educación y democracia, un campo de combate*. Medellín, Colombia: Hombre Nuevo Editores.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevistas a cinco docentes pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Romeral.

Nota: El apartado número 1. *Datos de identificación de la docente entrevistada*, omite como anexo información con el fin de guardar correspondencia al respecto de los acuerdos de confidencialidad pactados con las docentes. Se manifiesta que los mismos sirvieron de ayuda para la caracterización general de la población participante.

"Llamemos 'intencionalidad ética' a la intencionalidad de la 'vida buena' con y para otro en instituciones justas" (Ricoeur, 1996)

Formato de guía de entrevista narrativa para cinco docentes rurales pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Romeral - Sibaté

Investigación: Currículo y educación rural como campo de tensiones éticas: Una mirada a través de las narrativas pedagógicas de cinco docentes pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Romeral.

Fecha: 13 de enero de 2021

Lugar: Plataforma Zoom

Tiempo de la entrevista: 4:30 p.m. - 5:30 p.m.

Entrevista realizada por: Stefany Avendaño; Luz Angela Forero; Lizeth Carolina Trujillo

Objetivo: *El siguiente instrumento está orientado a la recolección de datos necesarios para indagar acerca de las tensiones éticas existentes en la praxis educativa de cinco docentes del sector rural con relación al currículo institucional.*

Categoría de análisis: <u>Tensiones éticas</u>
<p><u>Consideración inicial.</u> Buen día respetada docente. Queremos comentarle inicialmente que la entrevista narrativa que se desarrollará a continuación permitirá obtener una información detallada respecto a los objetivos del estudio que le fueron informados al momento de realizarle la invitación a ser partícipe de la presente investigación. Es importante señalar que esta entrevista iniciará con un tópico central que marcará su inicio y el desarrollo de su narrativa sin ser interrumpida, al finalizar se realizarán las preguntas que se consideren necesarias de acuerdo al interés investigativo.</p> <p>Así mismo, debido a la contingencia que nos lleva a desarrollar la presente entrevista desde la virtualidad y para efectos de volver sobre aspectos que puedan escapar a la toma de notas de las investigadoras se hará uso de la video grabación ¿Está de acuerdo?</p>

Si
 No

1. Datos de identificación de la docente entrevistada

Nombre de la docente entrevistada: Docente 1.

Rango de edad: 20 - 30 30 - 40 40 - 50 50+

Título de pregrado:

Otras titulaciones:

Nombre de la Escuela Anexa a la IED Romeral que pertenece:

Años de antigüedad en la Institución:

Cursos y asignaturas en que realiza su actividad docente:

2. Sobre el tópico central

Desde hace varios siglos la ética ha sido un tema polémico, sensible y a la vez muy pertinente dentro de las construcciones de sociedad. Así como estas sociedades se han modificado con el pasar del tiempo, su concepción ética también lo ha hecho. Algunos académicos han mencionado que conservar una actitud ética ha sido importante para el fortalecimiento de los vínculos sociales, así como para el desarrollo de muchas profesiones. Por ejemplo, la filósofa española Adela Cortina menciona que “A la ética le ocurre lo que a la estatura, al peso o al color, que no se puede vivir sin ellos. Todos los seres humanos son más o menos altos o bajos, todos son morenos, rubios o pelirrojos, todos pesan más o menos, pero ninguno carece de estatura, volumen o color. Igual sucede con la ética, que una persona puede ser más moral o menos según determinados códigos, pero todas tienen alguna estatura moral.” (Cortina, 2013, p.11).

Consideramos como investigadoras que, así como desde Cortina y otros académicos, pero también desde la misma experiencia, hemos evidenciado que la ética se nos manifiesta de forma necesaria, entendemos también que en sí misma devienen en ella contradicciones, conflictos, tensiones, brechas, etc., sobre todo, por ejemplo, como menciona el filósofo Edgar Morin, cuando existen dos deberes imperiosos pero antagonistas a los cuales se debe responder; situación que en el ámbito profesional se evidencia a menudo. Por ejemplo, algunos docentes han mencionado que según las particularidades contextuales en las que desempeñan su ejercicio hallan diversas tensiones de carácter ético que en ocasiones le interpelan no sólo a nivel profesional sino además personal. En este sentido, como licenciadas en formación consideramos fundamental la construcción de conocimiento colectivo a partir del diálogo, la narración de experiencias y trayectorias vitales, que permitan el abordaje de lo que implica ser docente en un contexto educativo rural, que en efecto en Colombia tiene unas características propias según las regiones, las creencias, culturas y demás, y que se ven reflejadas en el diseño curricular de las instituciones educativas. Por ello, nos gustaría conocer acerca de su experiencia en esta institución, qué caracteriza su quehacer pedagógico como docente rural, cuáles son las concepciones éticas que tiene a nivel personal y profesional, cómo estas concepciones inciden en su praxis educativa, pero sobre todo, qué tensiones éticas ha podido identificar con respecto al currículo, y qué estrategias emplea cuando encuentra estas tensiones, si el currículo apoya, tensiona o permite ambas cosas frente a dichas concepciones que usted tiene.

Narrativa: ¿Qué diferencia hay entre un docente rural y un docente urbano? ¡Grande! Realmente la diferencia es grande, no ha nivel de conocimientos, los conocimientos son iguales, lo que nos diferencia es que nosotros tenemos que hacer partícipes de ser líderes de una comunidad rural, eso indica que nosotros tenemos que estar al mismo nivel de ellos en cuanto a su cultura, no de ninguna manera quitando la de nosotros, pero sí, de alguna manera entender la de ellos. Es muy distinto hacer una lectura de la dinámica que se pueda generar en una cultura campesina o en una cultura rural a la que se genera en un aula de clase de una ciudad, el solo hecho de la jerga que ellos utilizan es totalmente diferente, y no está mal que ellos utilicen su jerga, son ellos y sencillamente se respeta porque es un grupo social al que tiene muchísimo y al que uno como docente puede lograr aprender, sin desconocer que uno viene de la ciudad y que hay cosas que definitivamente no acepta, pero el hecho de que no acepte en su diario vivir, vaya a juzgar el diario quehacer de lo que ellos hacen.

Entonces es la tolerancia, es la aceptación a la diferencia sin tomar esa diferencia como algo malo sino sencillamente es algo distinto a las concepciones que uno tiene. El hecho del trago, voy a dar un ejemplo, para mí, gracias a Dios no he tenido alrededor mío personas que tomen, pero me parece algo... en mi concepción, algo que sencillamente no, porque no se divierten de otra forma y no con eso, pero, Sibaté es uno de los municipios donde más se toma de todo el país y el sitio donde yo trabajo si a un niño de seis años se le puede dar trago y emborracharlo se ve bien y llegar al día siguiente enguayabado también se ve bien, entonces son cosas que para mí, rompen un esquema totalmente, pero terminan siendo ya, no normales, porque no van a ser normales para mi concepción, de pronto para ellos sí, pero fue de hecho tener que manejarlo muchas veces y muchas y muchas veces con la familia, para que logran entender que ese sitio, es un sitio sagrado al que se va a aprender, no se va a recibir un dolor de cabeza porque el día anterior trasnocho y fuera de eso consumiendo algo que no debe consumir para mi parecer. Entonces ahí es donde viene el siguiente cuestionamiento que ustedes hacen, y es ¿rompe la ética con la cultura, con la parte rural del sector donde se está trabajando?, muchas veces sí, claro que sí, porque es que tanto la ética profesional como la ética personal van muy ligadas, van terriblemente ligadas, tú eres lo que eres y eso lo vas a manifestar a nivel profesional, los valores que en tu casa te dieron, eso son los valores que tú vas a poner a nivel profesional, si tú eres responsable y en tu casa te enseñaron a ser responsable, vas a ser responsable en el colegio, en tu trabajo independientemente cual sea.

De modo que si van ligadas y a ti te enseñaron a que tú debes respetar lo de los demás, pues sencillamente en el colegio también logras orientar a tus niños a que eso se dé o reforzar ese valor que en la casa los papás les han venido dando, pero uno encuentra en las aulas, niños que roban, y perdónenme la expresión tan brusca, cogen abusivamente un objeto de otro compañero y esta acción es vista como algo negativo ante los demás compañeros y ante la docente obviamente y si uno llama la atención, el niño le dice: es que si yo no lo hago en mi casa me pegan y me pegan porque usted me va a poner una nota diciéndome que yo no traje el lápiz que le robe a mi compañero, y entonces mi mamá me va a pegar porque yo soy un bobo y me deje que usted me pusiera una nota por no quitarle a un compañero el lápiz. Entonces están reforzando lo que uno se supone que uno debe estar reforzando contra eso, es un antivalor. Entonces ahí chocan las enseñanzas de la casa con la ética personal que está muy ligada a la ética profesional.

Eso es básicamente lo que uno encuentra, ahora, el currículo va de la mano con la ética, en ningún momento choca, quizás se desvía un poco en la medida en que se ha creído que el profesor es el que educa en su totalidad al niño y eso es falso, aquí tenemos que ir los dos de la mano, tanto la familia como los docentes y ustedes como iniciadoras de la parte pedagógica y como futuras docentes y si quieren en la parte rural porque la verdad es muy bonita, se van a encontrar con que en la parte rural mucho más les entregan los niños y ustedes son las responsables o nosotras que trabajamos en la parte rural somos las responsables de toda la educación del niño, si al niño le va mal en el trabajo, es que la profesora de primaria no hizo lo que tenía que hacer o sencillamente la profesora, entonces involucran a todos los profesores que están trabajando en la parte rural, tanto primaria como bachillerato. Si el niño se cae, es

que la profesora no le enseñó a saltar, si el niño algo le sucede, siempre la culpable va a ser la docente, pero si a el niño le fue muy bien ahí si no fue gracias a la profesora, fue gracias a los papás.

Hay comunidades que son muy agradecidas, muy muy agradecidas, pero pues hay comunidades de comunidades y en donde yo me encuentro, así como hay mamitas muy queridas también mamitas que pretenden que no solamente sea la docente, sino que también sea la cuidadora y eso hay que medirlo definitivamente.

3. Preguntas Complemento

(Se encuentran en este apartado preguntas formuladas previamente a la entrevista, con el fin de profundizar en aspectos que no se hayan abordado en la narrativa de la docente.)

Entrevistadora Angela: ¿Qué posibilidades de desarrollo de un currículo pertinente para la educación rural existe en el marco de la actual política educativa de Colombia? ¿Usted considera que el currículo que ha tenido, ese con el cual ha ejercido su docencia, ha sido pertinente, si se debe ampliar o qué percepciones tiene al respecto sobre esas posibilidades que tiene un currículo, si es pertinente para la ruralidad tal cual como usted lo ha vivido?

Narrativa: El Ministerio de Educación otorga unos lineamientos que se deben llevar, éstos a través de los derechos básicos del aprendizaje, bueno... de todos los elementos que conllevan para hacer una malla curricular. La malla curricular la hace cada colegio dependiendo de las necesidades y de los perfiles de los estudiantes, obviamente teniendo en cuenta estos lineamientos, tú no te puedes salir de ahí ¿qué sucede a nivel rural? pues nosotras obviamente nos seguimos con esos lineamientos, pero en algunas ocasiones, yo diría que en muchas ocasiones, se salen de lo que realmente se debe dar para las necesidades específicas que tienen los estudiantes rurales y más los estudiantes dependiendo del sector, de la cultura. Es muy distinto yo venir a explicarles a los niños determinadas cosas estando más cerca de la ciudad a un niño del Amazonas, que también sigue siendo rural pero no va a ver. Voy a darles el ejemplo: dentro de los derechos básicos del aprendizaje dice que los niños deben saber potenciación para grado quinto, si yo hablo de un ejercicio muy fácil de potenciación, el más cotidiano que es un edificio de cinco pisos donde hay cinco habitaciones en cada uno de los pisos y en cada habitación hay cinco camas y en cada cama hay cinco cobijas, ¿cuántas cobijas hay en general?, pues es un ejercicio sencillo de potenciación y uno la explica, cuando yo lo hice no era precisamente de cinco pisos era un poco más grande y el niño jamás había venido a Bogotá. Entonces el hecho de decirle un edificio de cinco pisos empezó ya a chocar con el esquema que el niño tenía de un edificio de cinco pisos, de siete u ocho pisos, ya hasta ahí llegó, ya de ahí en adelante no logro entender absolutamente nada, el niño estaba tratando de entender la primera oración del problema, entonces imagínate decirle esto a un niño de la ciudad, pues eso es obvio, un edificio de cinco pisos. Cuánto más tengo yo que explicarle a un niño de la ciudad cuánto es un edificio de siete, ocho, diez pisos, ahora a explicarle a este chico que jamás en su vida lo ha visto.

Al ver esta situación se dio la oportunidad de venir aquí a Bogotá a Divercity y yo definitivamente dije él va, no sé cómo, pero él va, le pago yo la ida en caso tal de que los papás... de hecho que los papás dijeron que no, toco mirar a ver cómo se hacía; el niño llegó a Bogotá. Niñas no les estoy diciendo mentiras casi me convulsiona el niño al ver el avión cuando pasamos por el parque Salitre, ustedes saben que ahí hay un avión estacionado, casi convulsiona, él nunca había visto un avión, jamás, me tocó decirle al chofer: señor hágame un favor pare y yo bajo a el niño para que lo vea de cerca porque esto ha sido terriblemente emocionante para él. Entonces bueno, lo hice, ya seguimos un poquito más adelante, ya empieza a haber más edificios, ya mira esto es un edificio, el niño estaba anonadado, era sacar a alguien

de la selva y venir a la ciudad a ver muchísimos carros, porque allá en el páramo si ve dos, tres carros al tiempo es mucho, entonces son estas cosas las que hacen la diferencia, es entregarse uno realmente a la necesidad que tienen los estudiantes.

Mi proyecto de aula, ya llevo dos años con él, es viajar por el mundo, es darse cuenta que el mundo no es solamente son la cantidad de potreros que haya allá, las montañas, los árboles, las vacas, las gallinas, es que el mundo es totalmente diferente, hay cosas que ellos no conocen, jamás han visto el mar, de mis niños nunca han visto el mar, allá está el río de Aguas Claras, que en el sector es un río pequeño, ellos jamás han visto un río grande, ellos jamás han visto las cosas que para nosotros son normales. Entonces viajar por el mundo es ponerle en una pantalla gigante un video de Europa, un video de París, mire la torre Eiffel, ¡esto existe! y esto mide tanto, es como de aquí a allá a la cancha donde están, pero imagínense eso parado, eso tiene luces, hay otros idiomas, miremos el mundo es distinto, es importante que aprecien lo que tienen porque lo que tienen es riquísimo, la riqueza que ellos tienen no la tenemos nosotros aquí en la ciudad pero también tienen que salir de ahí y conocer otras partes, pero para conocer otras partes necesitamos ese currículo, involucrarlo en las necesidades que tienen los niños, no precisamente, y alguien me decía eso, es que tú los estás sacando, y los niños de verdad, es que impresionante lo curiosos que se vuelven ellos al ver que hay otras cosas, para que se vayan. Y no, yo no quiero que ellos se vayan, quiero es que aprendan para que eso lo traigan acá y se den cuenta que lo que tienen es muy rico y que pueden explotarlo mucho mejor. No para que se vayan, yo no quiero que se vayan, yo lo que quiero es que ellos aprendan y se den cuenta lo importante que son y que el mundo es distinto a lo que ellos están viviendo y que conozcan.

Entrevistadora Angela: profe podríamos decir que en ese sentido esa es una de las tensiones que ves a diario, el hecho de ser cuestionada porque quieres que tus estudiantes salgan de allí, también porque como argumentas es tener una posibilidad de mirar lo que nos estás describiendo como aquella posibilidad de ofrecer el mundo a estos niños y niñas para implementar dentro de su misma comunidad. Digamos en este caso cuando te ves enfrentada a este tipo de situación, la manera en que resuelves esta tensión generada por un argumento de otro colega al respecto de tu función es simplemente haciéndole ver al colega tus ideas a través de tu respuesta, como acabas de decir, en este sentido ¿qué otras estrategias has implementado, por ejemplo, para afrontar aquellas tensiones que has podido vivir allí? porque básicamente es tensionar tu quehacer y tu ser, ¿qué otras estrategias más podrías mencionarnos al respecto?

Narrativa: Yo llevo dos años con este currículo, con este plan de aula. Todo como que se manifestó, porque llegaron a hacer una evaluación de todas las sedes y de todos los estudiantes de primaria y como que resaltaron el aprendizaje que tenían mis chicos ¿por qué? porque es que yo no dicto matemáticas, porque yo no dicto español, yo no dicto ciencias sociales - ¿cómo así y por qué, entonces usted no está haciendo lo que se supone que tiene que estar haciendo? -, yo no, me canse, me canse de estar dictando saquen el cuaderno de español, entonces ahora vamos a ver los sustantivos, terminamos de ver los sustantivos, entonces ahora saquen el de matemáticas, entonces vamos a ver sumas y terminamos eso entonces ahora vamos a ver sociales y entonces vamos a ver a Colombia, porque de qué le queda al niño eso sí eso está desligado, está separado, y es que la educación no debe ser así, siempre lo he pensado la educación no debe ser así, porque es que si tú le enseñas a un niño que dos más dos son cuatro ¿para qué le sirve? si tú le dices mire silla es un sustantivo ¿para qué le sirve? ¿sí?, o díganme ustedes para que le sirve saber que el computador es un sustantivo ¿le sirve de algo? ¡No sirve de nada! de qué le sirve saber que una cosita que va así y así, que tiene una patita al lado y otra patita abajo eso es Colombia, eso no sirve de nada, pero si tú lo integras para el querer saber ¡uff! ahí sí sirve, porque es que el niño, mi niño, no conoce el mar y cuando yo le muestro el mar y le muestro una lanchita allá saltando y el gusanito, los niños allá divirtiéndose, eso sí le gusta ¿y en dónde hay mar? pues imagínense que Colombia tiene dos mares y tú puedes viajar y de aquí de Sibaté a allá hay tantos kilómetros y tienes que recorrer de aquí a

allá tantos departamentos y cada uno de esos departamentos tiene una capital y estoy integrando matemáticas, porque si yo llego de aquí a Tunja y son tantos kilómetros, le resto tanto cuánto me queda, o le puedo sumar tanto, y si yo me bajo en tal parte porque venden unas arepas deliciosas, porque esa es la comida típica, entonces ahí tengo gastar tanto, pero si yo tengo \$50.000 y la arepa me cuesta \$5.000 cuánto me tienen que dar. Se dan cuenta de la necesidad que tiene el niño de aprender porque quiere de pronto ir al mar y de pronto se va a comer una arepa o se quiere bajar a comerse un envuelto, y ahí estamos experimentando y estamos aprendiendo y estamos integrando dos, tres, cuatro, hasta cinco áreas al mismo tiempo.

Entonces yo no dicto español, yo dicto un área integral y en esa área integral puedo estar dictando español, pero también puedo estar dictando sociales, ciencias naturales, inglés, matemáticas, es dependiendo de las necesidades de los niños. Entonces cuando yo planteo las cosas así de ese modo, entonces se dieron cuenta - haaa sí - entonces ya los niños si verdaderamente quieren aprender y no está desintegrado la suma, pa' que me sirva las matemáticas - que manera las matemáticas - ese es el decir de la mayoría de los niños, entonces cuando yo lo manifieste de esa forma entonces ya lo entendieron y ya entonces dejaron de decirme lo que me habían dicho, - ah pero es que tú quieres sacar a los niños de acá - y no era Colombia era Europa. Voy a darles una anécdota de algo que me sucedió: tenía la necesidad de ver, porque el currículo me lo pedía, el descubrimiento de América, pero para ver el descubrimiento de América tenía que mirar América y fuera de eso tenía que mirar a Cristóbal Colón, y a parte de mirar a Cristóbal Colón, dónde nació ese tipo, quién es ese tipo, entonces cuando empezamos a verla nos fuimos para Italia, yo tenía planeado ver el descubrimiento de América en una semana integrando áreas, me demore dos meses y ¿saben por qué? porque cuando nos fuimos a Italia, - profe: ¿y qué otras partes hay en Italia porque yo he escuchado tal cosa? - listo, entonces empezamos a ver. Nos fuimos para Venecia, - ¿cómo se sostiene un edificio en agua profe? -, me tocó investigar cómo se sostenía, entonces era todo el cuento de eso, ya miramos cómo se sostiene, miramos las góndolas, hablamos de todo el cuento de Italia, ya nos fuimos para España, entonces ya estaba más cercano a lo que yo quería explicarles, enseñarles.

Los reyes de España, los reyes católicos. Tengo un niño que tiene mucha familia que es cristiana entonces me dice - ¿cómo así eran católicos? - y yo...bueno, sí, - pero, ¿es que sólo hay católicos allá? - y yo, no, venga, espere, mire, y tuve que empezar a explicarles qué era lo que sucedía en ese tiempo y que hay en este momento, - ¡ayy! ¿y entonces hay otras religiones profe? y ¿cómo es esa religión?- me refería a los musulmanes, - y ¿por qué se visten así? - entonces empezamos a mirar cómo es el proceso de los musulmanes, cómo se dividieron los dos grupos los sunitas y chiitas, y por qué están peleando, y entonces nos vinimos otra vez para esta época, por qué la religión ha logrado separarlos tanto y hay tanta guerra en el medio oriente, ¿se dan cuenta? solamente era una cosa y miren todo lo que aprendimos y eso no está en el currículo, en ningún momento está en quinto de primaria aprender sobre el Islam, pero ellos querían aprenderlo y en este momento mis niños que salieron el año pasado de quinto se conocen toda la historia de Europa, la primera y segunda guerra mundial, porque fue curiosidad de ellos, eso no está en el currículo. Pero ellos lo saben, porque a través de los elementos que están en el currículo se les vinieron datos.

Entrevistadora Stefany: Profe ¿entonces podemos deducir de lo que nos mencionas que realmente se puede hablar de una autonomía de ese currículo homogeneizante? porque se dice mucho que el Ministerio da unos lineamientos y que tienen a ese currículo homogeneizante y que hacen que se pierda esa autonomía institucional, pero yo te escucho y me haces pensar que realmente hay una autonomía ¿Es así? ¿Usted considera que realmente hay una autonomía institucional frente al planteamiento del plan de estudios?

Narrativa: Sí, sí, muchos colegios departamentales si permiten esa autonomía, yo diría que un 90%, donde no se permite esa autonomía es en los colegios privados, donde tú no te puedes salir de esos lineamientos, pero acá sí y mucho más cuando yo soy profesora unitaria, yo soy sola en mi salón y hago lo que yo quiera en mi salón, obviamente que respetando los elementos fundamentales de un currículo, solamente flexibilizando un poco para las necesidades de mis hijos.

Entrevistadora Angela: ¿Qué aspectos cree usted que serían claves para revelar el saber que han construido en relación a esas tensiones éticas? ¿Cuáles son los saberes construidos?

Narrativa: La persistencia, creo que la fortaleza, no, eso no es fortaleza, la dicha que veo en las caritas de mis estudiantes, son los que hacen que definitivamente me resbale lo que los demás digan, está funcionando y siento que mis niños están motivados a aprender, algo que muy pocas veces se ve y es algo de lo que se quejan mucho mis compañeras - es que el niño no quiere aprender- no, los míos si quieren aprender, no sé si lo que necesitan aprender, pero lo que yo creo que si necesitan sí.

Lo rural es hermoso, obviamente a veces se encuentra uno con esos retos que uno dice: ay Dios mío y ahora qué hago, pero, son cosas pasajeras, son cosas mucho más fáciles que lo que sucede en una ciudad, porque aquí lo que tú vas manejar es diferentes esquemas, lo que tú vas a manejar en la ciudad es violencia, aquí no hay violencia, aquí la violencia que puede existir es que el papá le pegó a la mamá, pero más allá no creo que haya mayor cosa, es muy rico, además que hay unos papitos que definitivamente lo enamoran a uno más del quehacer docente.

Entrevistadora Stefany: Profe ¿antes de haber llegado a esta institución ya habías trabajado en el sector rural o trabajabas en el sector urbano?

Narrativa: Sí, yo trabajé en Canica - Subachoque, hace un frío más frío que allá en el páramo donde yo estoy y fue mi primera experiencia. Yo estaba trabajando como psicóloga, trabajé doce años como psicóloga clínica, porque yo soy especialista en psicología clínica, en hospital psiquiátrico. Pero por situaciones particulares mías no pude volver a trabajar en ese momento, desperté una depresión mayor, intente matarme y bueno, hice un montón de cosas, dentro de la depresión que me dio y el psiquiatra me dijo que pasaría a ser paciente crónica en un hospital psiquiátrico si yo seguía como psicóloga, pero yo ya sabía, ya había estudiado Educación Especial. Me retiré y me quedé en mi casa y le dije a mi marido que me tenía que mantener, que yo no iba a trabajar más, entonces mi sobrina me llamó al mes y me dijo que cómo seguía, que cómo estaba, y yo le dije no mami renuncié, - nooo pero cómo eso va a ser peor, tienes que trabajar, si quieres yo hablo con mi tía - La tía de ella por parte de mamá era la secretaria de educación de la Gobernación de Cundinamarca en ese momento, entonces enseguida entre a trabajar como docente, pero cuando yo empecé a trabajar a mí me llamaron, yo estaba perdida, no tenía idea de que me estaban hablando, yo llegue allá a la cita y yo dije que iba para psicóloga porque no tenía ni idea para qué era que iba, para qué era que me citaban, yo entre, firme, cuando me di cuenta que era para docente, yo ¡miércoles! pero es que hace cuanto tiempo yo no ejercía, yo apenas hice mi práctica como profesora, yo nunca he ejercido, pues igual me mandaron para allá. Entro yo a un salón de 26 estudiantes de segundo de primaria, todos chiquiticos y mirándome y yo también los miraba y yo - ¡¿qué hago Dios mío?! - y yo los miraba y - buenos días - y ellos me miraban y - buenos días profe - y yo - ¡¿yo qué hago Dios mío?! - yo no sabía ni qué hacer, realmente yo me sentí terrible como si estuviera en un sitio pues de astronauta, o sea no sabía ni qué hacer, entonces por allá me acordé de una canción y yo - voy a enseñarles una canción - y empezamos a cantar y yo juemadre otra canción, yo qué hago allá no entra ni un alma, es que por decir pues el internet y mirar a ver si de pronto una canción y no nada ¡yo qué hago! Entonces ya una niña se paró y me dijo - profe mire aquí están los libros de no sé qué y acá están los otros libros - y yo bueno listo, voy a leer un libro, un cuento, entonces empecé a leer, ya, y empecé bueno miremos a ver ustedes cómo leen y ya, ¡que bien! y yo, hum ni sabía si estaban leyendo bien o si estaban

leyendo mal, yo estaba asustada, ¡no! eso fue terrible, ya luego salimos a descanso y voy y le digo yo a la otra profesora, éramos dos profesoras no más, yo tenía transición, primero y segundo, y ella tenía tercero, cuarto y quinto, fui y le dije - ayyy profe mire que pena con usted es que lo que sucede es que... -, entonces yo le conté, y ella - tranquila, no te preocupes, mira ven, yo te voy a prestar uno de mis niños para que te vaya orientando qué tienes que hacer - y esa fue mi primera experiencia allá en Canica, de ahí en adelante ya pasé a lo urbano dure cuatro años en lo urbano y otra vez a lo rural.

4. Preguntas emergentes

(En este apartado se ubican las preguntas que surgen en torno de la narrativa de la docente)

Entrevistadora Stefany: Escuchándote me hiciste pensar entonces que las tensiones éticas que encuentras las encuentras más respecto a la comunidad, como a la cultura, las tradiciones, como lo que allí se da, más allá de los que propiamente da la institución ¿Esto es así?

Narrativa: La institución te da a ti la posibilidad de desarrollarte como profesional, pero no te orienta en ningún momento ni te limita en lo que tu puedas dar como persona. Si tú quieres dar mucho, está bien, pero si quieres dar poco, está bien, el colegio no te limita a ti y no te da a ti esas herramientas, las herramientas las tienes tú y eres tú como profesional el que permites que el estudiante aprenda mucho o poco, esa es una desventaja diría yo, y con todo el dolor, de la educación gubernamental, tú eres libre. Algo que no sucede en un colegio privado, en un colegio privado te dan a ti el currículo y tú tienes que llenarlo, sea como sea, el niño aprenda o no aprenda, el problema es que tienes que hacerlo. Acá no, acá eres tú la que tienes que mirar si el niño aprende, es tu responsabilidad y es tu forma de ser, desafortunadamente en todos los colegios encuentras tú, docentes que no les interesa eso, entonces sencillamente van y dictan clase y si entendieron bien y sino también.

Allá en Aguas Claras no tengo sino 9 niños de todos los cursos, entonces tengo la posibilidad de mirar realmente procesos y eso tiene que ver con la ética, porque es que tú en algún momento vas a firmar un papel donde te digan si realmente quieres ser profesora o no, y si tú firmas, entonces asúmelo, pero asúmelo bien, cuando ustedes decidieron ser docentes se sentaron y dijeron si realmente es lo que yo quiero ser, y si es así háganlo bien, no lo hagan mal porque van a tener en sus manos la vida de una cantidad de niños y son esos niños los que van a tomar la decisión más adelante, si aprendieron leer bien, a sumar bien a restar bien, de ser doctores, de ser ingenieros o sencillamente de ser drogadictos, entonces es la vida de los niños.

Entrevistadora Angela: ¿Profe ha existido alguna situación en específico que te haya cuestionado a nivel personal más allá de lo profesional, pero, que se dé dentro del marco profesional? Es decir, ¿Alguna situación que haya sucedido dentro de este ámbito educativo, bien haya sido con algún familiar de un estudiante o con algún estudiante que te haya cuestionado en tu ser, más allá del ser docente?

Narrativa: No, no nunca. Tuve cinco años, tuve dos niños con discapacidad intelectual severa, hermanitos, el hermanito menor no controlaba esfínteres y entonces se me orinaba y se me poposaba en el salón y cogía los esfínteres y se los sacaba de la colita y voloreaba por todo el salón, entonces yo llamaba a la mamá, mandaba a uno de mis niños mayorcitos, - vayan díganle a Rosa que venga - mire, - llévese a su niño báñelo y viene y me lava el salón, porque yo así no puedo dictar clase y mire el salón cómo quedó oliendo -. Un día, en la semana lo hizo como tres veces y yo la llame y le dije - ya no le recibo más el niño hasta que usted no le enseñe a controlar esfínteres porque es que el niño está perjudicando la educación de los demás, hay que pensar no sólo en la educación de su chico sino en la

de los demás- la señora se me puso de mal genio, pero bueno, tenía una profesora de inclusión allí que venía de la gobernación de Cundinamarca, yo le dije lo que me estaba sucediendo y ella los remitió a neurología y en neurología ella entro, es que si no hubiera entrado las cosas hubieran sido terribles, ella entró y la señora dijo que no, que el niño estaba normal, que eso no pasaba nada, entonces la chica le dijo no, mira no está normal, allá está pasando esto y esto y esto en salón, yo lo lamento pero yo mando esto directamente a la Secretaría de Educación, están vulnerando el derecho a la educación, en ese momento tenía como 16 estudiantes, - están vulnerando el derecho a la educación de 15 estudiantes y por uno no se puede, de modo que, el niño sale y hasta que usted no le enseñe a controlar esfínteres el niño no vuelve al colegio- . El niño no volvió al colegio ese año, pero la mamá sí pudo enseñarle, porque ella pretendía que yo le enseñara y ya, eso creo que ha sido lo único que he tenido, así como fuera de contexto, pero del resto no. Pues sí, hay papitos que se ponen de mal genio porque le llamó la atención al niño, pero no más.

Entrevistadora Angela: Profe ¿Usted considera que una actitud ética es necesaria para el profesional de la educación?

Narrativa: Ayyy obvio ¡claro que sí! Yo creo que la educación, respetando muchísimo, porque ustedes son muy jovencitas y apenas están empezando, pero creo que, la educación, no, estudiar licenciaturas debe ser algo con muchísima responsabilidad, no cualquiera, o sea no debería haber tantas universidades capacitando a personas para que sean licenciadas. Creo que debería haber una muy buena escogencia para ésta profesión, porque desafortunadamente hay muchos licenciados, que, así como lo dice la señora Cortina, tienen muy poquita ética, son muy chiquitos y eso se manifiesta en su quehacer, porque es que tú eres ética, al decir ética, eres persona, eres un ser y ese ser implica tener ética, implica ser un todo y ese todo va a ayudar el resto ese resto son niños, independientemente que sean niños o adolescentes, ese ser es el que va generarle a la otra persona lo que va a ser en el mundo y lo útil o inútil que va hacer para una sociedad.

"Llamemos 'intencionalidad ética' a la intencionalidad de la 'vida buena' con y para otro en instituciones justas" (Ricoeur, 1996)

Formato de guía de entrevista narrativa para cinco docentes rurales pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Romeral - Sibaté

Investigación: Currículo y educación rural como campo de tensiones éticas: Una mirada a través de las narrativas pedagógicas de cinco docentes pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Romeral.

Fecha: 14 de enero de 2021

Lugar: Plataforma Zoom

Tiempo de la entrevista: 4:30 p.m. - 5:30 p.m.

Entrevista realizada por: Stefany Avendaño; Luz Angela Forero; Lizeth Carolina Trujillo

Objetivo: *El siguiente instrumento está orientado a la recolección de datos necesarios para indagar acerca de las tensiones éticas existentes en la praxis educativa de cinco docentes del sector rural con relación al currículo institucional.*

Categoría de análisis: **Tensiones éticas**

Consideración inicial.

Buen día respetada docente. Queremos comentarle inicialmente que la entrevista narrativa que se desarrollará a continuación permitirá obtener una información detallada respecto a los objetivos del estudio que le fueron informados al momento de realizarle la invitación a ser partícipe de la presente investigación. Es importante señalar que esta entrevista iniciará con un tópico central que marcará su inicio y el desarrollo de su narrativa sin ser interrumpida, al finalizar se realizarán las preguntas que se consideren necesarias de acuerdo al interés investigativo.

Así mismo, debido a la contingencia que nos lleva a desarrollar la presente entrevista desde la virtualidad y para efectos de volver sobre aspectos que puedan escapar a la toma de notas de las investigadoras se hará uso de la video grabación ¿Está de acuerdo?

Si

No

1. Datos de identificación de la docente entrevistada

Nombre de la docente entrevistada: Docente 2

Rango de edad: 20 - 30 30 - 40 40 - 50 50+

Título de pregrado:

Otras titulaciones:

Nombre de la Escuela Anexa a la IED Romeral que pertenece:

Años de antigüedad en la Institución:

Cursos y asignaturas en que realiza su actividad docente:

2. Sobre el tópico central

Desde hace varios siglos la ética ha sido un tema polémico, sensible y a la vez muy pertinente dentro de las construcciones de sociedad. Así como estas sociedades se han modificado con el pasar del tiempo, su concepción ética también lo ha hecho. Algunos académicos han mencionado que conservar una actitud ética ha sido importante para el fortalecimiento de los vínculos sociales, así como para el desarrollo de muchas profesiones. Por ejemplo, la filósofa española Adela Cortina menciona que “A la ética le ocurre lo que a la estatura, al peso o al color, que no se puede vivir sin ellos. Todos los seres humanos son más o menos altos o bajos, todos son morenos, rubios o pelirrojos, todos pesan más o menos, pero ninguno carece de estatura, volumen o color. Igual sucede con la ética, que una persona puede ser más moral o menos según determinados códigos, pero todas tienen alguna estatura moral.” (Cortina, 2013, p.11).

Consideramos como investigadoras que, así como desde Cortina y otros académicos, pero también desde la misma experiencia, hemos evidenciado que la ética se nos manifiesta de forma necesaria, entendemos también que en sí misma devienen en ella contradicciones, conflictos, tensiones, brechas, etc., sobre todo, por ejemplo, como menciona el filósofo Edgar Morin, cuando existen dos deberes imperiosos pero antagonistas a los cuales se debe responder; situación que en el ámbito profesional se evidencia a menudo. Por ejemplo, algunos docentes han mencionado que según las particularidades contextuales en

las que desempeñan su ejercicio hallan diversas tensiones de carácter ético que en ocasiones le interpelan no sólo a nivel profesional sino además personal. En este sentido, como licenciadas en formación consideramos fundamental la construcción de conocimiento colectivo a partir del diálogo, la narración de experiencias y trayectorias vitales, que permitan el abordaje de lo que implica ser docente en un contexto educativo rural, que en efecto en Colombia tiene unas características propias según las regiones, las creencias, culturas y demás, y que se ven reflejadas en el diseño curricular de las instituciones educativas. Por ello, nos gustaría conocer acerca de su experiencia en esta institución, qué caracteriza su quehacer pedagógico como docente rural, cuáles son las concepciones éticas que tiene a nivel personal y profesional, cómo estas concepciones inciden en su praxis educativa, pero sobre todo, qué tensiones éticas ha podido identificar con respecto al currículo, y qué estrategias emplea cuando encuentra estas tensiones, si el currículo apoya, tensiona o permite ambas cosas frente a dichas concepciones que usted tiene.

Narrativa: Inicialmente yo encuentro como dificultades por ser una institución rural del currículo, entonces por ejemplo yo identifico que no se tienen en cuenta las características de la población del campo, es un currículo que va para todos igual, aunque a la población con la que yo trabajo tiene unas características, unas condiciones, unas particularidades de vida que hace que para ellos la educación funcione o sea considerada de una forma un poco más sesgada en mi modo ver, hay otras como necesidades más amplias para la población rural que se desconocen cuando abordamos el currículo.

Cuando nos empiezan hablar del currículo creo que nosotros como docentes nos empezamos a centrar mucho en lo que llamamos los planes de estudio y desde esos planes de estudio, empezamos a buscar la parte que nos fundamenta, que para nosotros en este caso serían los DBA, los estándares curriculares, los lineamientos y las orientaciones curriculares que imparte el Ministerio de Educación. Entonces cuando nosotros vamos y como que empezamos a hacer ese estudio, ese análisis de ese currículo y lo queremos llevar a formar ese plan de estudios que luego va a trabajarse con los niños del entorno rural, como que vemos en dónde está la esencia de los niños o de los estudiantes del campo aquí, o sea, tenemos que traer eso aquí, tenemos que traer como algo de afuera y venga y lo damos acá y como que venga y lo depositamos en este entorno y a ver ellos como que alcanzan a tomar de ese currículo, de ese plan de estudios que nosotros estamos llevando, entonces como que una de las primeras visiones que yo siempre he sentido es, ¿qué tan pertinente es ese currículo para estos niños que tienen unas necesidades, para estas familias y estas comunidades que tienen unas necesidades totalmente diferentes a las que aparecen allí en el currículo, en los documentos, en los referentes de calidad de los que nosotros nos orientamos?

Algo que también, de hecho, lo conversamos mucho y hemos tratado de empezar a sacarlo, es cómo las situaciones, problemas, las experiencias que tienen ellos ¿cómo empezamos nosotros a vincular? Y es ahí, en ese momento, es cuando empezamos a hacer una mediación y es cómo traemos ahora lo que son los niños, la esencia de ellos y lo involucramos con ese currículo que nos dan. Entonces creo que un papel que uno como docente empieza a hacer, es cómo armonizar el currículo, es cuando empieza uno a reconocer, bueno, tengo en este lado todo lo que el Ministerio de Educación me está dando, todo lo que se da desde la parte teórica, que se da desde la parte pedagógica, desde autores, y luego tengo, un contexto real que creo que es demasiado importante y es sobre el cual nosotras giramos y funcionamos entonces empezamos a hacer esa mediación entre estos dos lugares o entre estos dos componentes, que es la población y lo que tengo que trabajar con ellos que vendría a ser el currículo. Nosotros hemos estado ahí ya varios años en eso y como última estrategia, por decirlo así, pues, personalmente no para todos los docentes es de pronto tan bien recibida, porque implica demasiados ajustes, demasiados cambios, como que nos desconocemos mucho de lo que estamos haciendo que generalmente es, venga y doy lo que el Ministerio de Educación me está orientando y ya, desconocemos la otra parte.

Cuando traemos la parte de los estudiantes, nosotros en la institución empezamos a tener unas capacitaciones, unas formaciones con una persona externa a la institución, pero que empieza a conocer el contexto, entonces es muy curioso, y creo que fue a mí, personalmente, lo digo por mi labor, fue muy curioso que alguien que no estaba en la institución, que no llevaba tantos años, alguna vez, él es docente, alguna vez trabajó allá en la institución pero ya en este momento está como en otro cuento, fue quien nos empezó a dar las orientaciones para que nosotros empezáramos a hacer como ese reconocimiento del contexto y utilizaremos también pues todo lo que eran los lineamientos del Ministerio de Educación para organizar ese plan de estudios. Entonces empezamos a trabajar algo que a mí, pues me ha gustado muchísimo y es trabajar desde situaciones problemáticas, pero, del contexto, entonces empezamos a abordar situaciones que pertenecen a la población, a sus comunidades y empezamos a hacer un equilibrio en donde teníamos en cuenta los lineamientos del Ministerio, las orientaciones, armamos un plan de estudios y con ese plan de estudios empezamos a abordar las situaciones, las experiencias, lo que gira en torno a la comunidad, creo que esas fueron una de las estrategias que a mí me han funcionado más para empezar a manejar de una forma ética también está armonización curricular.

¿Qué otra tensión de pronto yo encuentro? ¿Ustedes dicen que si el currículo apoya? hmmm yo creo que sí tiene una forma de apoyar el currículo en la medida que da unas orientaciones puntuales, entonces dice usted tiene que enseñar esto, entonces creo que eso, esa parte de alguna forma como que le permite a uno saber qué es lo que se debe enseñar, sin embargo, insisto mucho cuando se desconoce que por ejemplo, en las características de los sectores rurales son diferentes y no se mencionan en el currículo, genera cierta tensión en los docentes, porque como que sentimos que tenemos que enseñar independientemente que les vaya a ser a los chicos funcional que vaya a servir más adelante para ellos, entonces creemos que ahí hay una tensión grande porque ya pues en los primeros grados no sucede tanto, se ve pero es más poco, pero se empiezan a ver ya deserciones porque los chicos no sienten como que eso les vaya a aportar mucho, o que un contenido determinado que me están dando puesto que yo lo que tengo que hacer acá es volverme productivo o ayudar a mis padres aquí con lo que se necesite, o salir adelante de alguna forma y mirar como luego me defiendo cuando ya sea una persona adulta y como que de alguna forma desde el currículo uno siente que ¿cómo les estoy aportando a la vida como tal? ¿cómo estoy aportando a que desarrollen sus propias habilidades? entonces como que uno queda ¡uy no espere aquí falta algo más!

En esa medida en que el currículo se centra muchísimo en la parte de contenidos, creo que se genera también como una resistencia fuerte frente al currículo porque como que uno siente que, estoy trabajando contenidos que, estoy haciendo el ejercicio de enseñar sin ser consciente, uno de que ellos están aprendiendo y dos que eso realmente les vaya a aportar en su vida a su futuro. Cuando eso empieza a suceder, pues ¿qué creo que yo como docente o nosotros como docentes empezamos a hacer? creo que le empezamos a dar una interpretación diferente a ese currículo, entonces empezamos a mirar de qué manera por ejemplo, algo que últimamente el Ministerio empezó a implementar que fueron la cátedra de emprendimiento, la cátedra de paz, trabajar lo de las competencias ciudadanas, pues yo creo que nosotros empezamos a darle como una interpretación diferente y volvemos a lo que dije inicialmente, empezamos a ver cómo estos parámetros que se tienen desde el currículo pueden llegar a aportar en la vida de los estudiantes.

Creo que ya cada uno empieza a mirar, bueno si le voy a enseñar, no sé, a escribir, pues al menos que aprenda a hacer una carta para hacer una solicitud de algo o para expresar un pensamiento, creo que nosotros como docentes empezamos a hacer nuevamente esa mediación, muchas veces yo creo que lo hacemos inconscientemente, muchas veces, de mirar en qué medida podemos desde el currículo aportar a la vida de la persona como tal, a la vida presente, a la vida futura y tal vez tener incidencia en algo del pasado. Entonces creo que ahí cuando se vuelve, si se genera nuevamente esa tensión, nosotros otra vez como que empezamos a intervenir y no lo dejamos pasar así como sin digerir, sino que empezamos a

ponerle nuestro toque y yo creo que eso lo hacemos generalmente todos los docentes, habrán pues no sé, contenidos que uno dice ¡no!, listo, dice que le enseñe fraccionarios, pues le enseñó fraccionarios y ya, ahí me quedo, pero habrá en algún momento que yo digo, no venga esto puede ser útil porque va a tener alguna influencia, va a generar algo en el estudiante y uno empieza como a moldear este currículo para que realmente le aporte algo al chico, en las interacciones diarias, de hecho con ellos, el hecho simplemente de cumplir con algo entonces ya uno empieza, en todo momento creo uno está ahí como con esa parte de, venga yo ¿cómo le aportó?, ¿cómo le doy más?, ¿cómo lo hago pensar diferente?, ¿cómo hago que proyecte su vida más a través de alguna forma de lo que le estoy enseñando? porque creo que es la primera forma de interaccionar y de acercarnos a los estudiantes.

¿En qué más yo creo que me he visto comprometida con el currículo? Como en el afán de cumplir con un plan de estudios, siempre la he sentido, aunque la trato de manejar y es que - es el programa tiene que verse completo, es que ellos tienen que ver todo, es que no puede faltar nada de este programa que estamos trabajando porque es lo que manda el Ministerio, porque es lo que está estipulado -, entonces creo que en ese afán de cumplimiento genera también en nosotros cierto afán, cierta prisa porque vamos como pasando las hojas rápido y sigamos con otro elemento para enseñanza, entonces creo que eso nos empieza a generar como una presión, una presión de, hay que enseñar y hay que seguir porque no puedo quedar en algo sino que hay que continuar porque el programa es extenso y hay que dar completo el programa. El hecho de tener tantas asignaturas, entonces yo he sido una docente por ejemplo en los años que he tenido la experiencia multigrado, ha sido para mí una crisis en que primero tengo que aceptar, bueno, me tengo que ubicar y decir, tengo tantos cursos, tengo tantos estudiantes, tengo tantas asignaturas porque el currículo empieza a entrar allá en ese juego mío de los estudiantes y a veces la tensión que me genera es que le pongo más cuidado al plan de estudios que a los estudiantes en sí, a su nivel de desarrollo, a cómo van aprendiendo, al seguimiento a la evaluación, qué tanto están aprendiendo, de qué forma aprende más, en qué son más hábiles y como que eso empieza a dejarse de lado porque me empiezo a centrar es en plan de estudios y dice que tengo trabajar o ahorrar cierto contenido o cierto proceso, entonces creo que el currículo en esa medida empieza a sesgar nuestra mirada por el afán de cumplir, de abordarlo completo y de tener en cuenta la estructura que se da desde allí.

¿Cómo manejo esta tensión?, creo que para mí ha sido clave lo que llamamos la evaluación formativa. Cuando yo empiezo a trabajar desde la evaluación formativa empiezo a ver que no necesito abordar todo el plan de estudios tal cual me dicen ahí, tal cual se ha creado ese paradigma entre los mismos docentes, - es que los niños en segundo ven esto y en tercero esto - porque nosotros también hemos hecho unas interpretaciones del currículo que de alguna forma han debilitado nuestro trabajo, que no nos han permitido como avanzar, creo que nos hemos quedado en ciertos momentos como pues de alguna forma excusados en que es un programa muy largo y que hay que cumplir, entonces creo nos hemos sostenido desde el currículo para tratar de hacer cambios, creo que de alguna forma es como que el currículo hace que nosotros sintamos como que no podemos salir de ahí, o sea es lo que está ahí, es lo que dicen los libros, es lo que dicen los lineamientos u orientaciones, entonces como está ahí escrito. Entonces creo que eso empieza a limitarnos porque nuestro papel pedagógico como tal empieza a quedar por fuera, ya empezamos a guiarnos es por documentos, y los que les digo, nos empezamos a centrar más en que se cumplan esos acuerdos escritos que se dan y dejamos de lado lo que lo que los niños necesitan y el seguimientos que le hacemos a ellos, entonces cuando yo empecé y creo que en este momento de pandemia fue una de las estrategias, de hecho todavía la estoy como entendiendo para poderla implementar, es la evaluación formativa, siento que a través de ella empieza uno identificar ¿qué realmente necesita? ¿cuáles son los criterios que yo realmente voy a usar? ¿qué es lo que necesito para que el currículo sea más práctico y más eficiente? creo que en este momento eso fue indispensable para nosotros, y desde el año pasado yo misma como que no entendía, bueno, ¿cómo voy a manejar el cambio de la modalidad virtual o a distancia que estamos trabajando nosotros o de aprendizaje en casa? creo fue

una sacudida fuerte de, no podíamos seguir igual, no podemos trabajar solamente desde el currículo, porque no vamos a ver el impacto real en los estudiantes.

Entonces a partir de eso nosotros empezamos ya en las socializaciones o cuando conversábamos con algunas compañeras, empezamos como a generar como propuestas, como por ejemplo que no podíamos coger ese plan de estudios como lo teníamos, como venía, sino que teníamos que empezar a hacer una priorización de aprendizajes y creo que eso fue clave, porque, yo lo identifique desde la evaluación formativa, yo no puedo estar enseñando tanto y menos aún cuando yo no sé si realmente el niño es el que está haciendo la actividad o si son los papás o si son los hermanos, entonces empieza a haber una priorización de esos aprendizajes desde esa evaluación formativa, desde la misma evaluación formativa empiezo a mirar realmente cómo es el alcance de lo que yo estoy haciendo frente a lo que los niños están aprendiendo, o sea ¿qué tanto yo puedo llegar a impactar en los niños a través de lo que estoy proponiendo? todo eso para mí creo que fue clave y creo que también empecé a identificar más elementos ¿en qué desempeño están los estudiantes? ¿cómo puedo mirar los desempeños de los estudiantes aunque no esté con ellos así pues tan cerca o tan directamente?, entonces creo que en este nuevo momento cuando se genera esa tensión de cantidad, para mí fue clave, o la estrategia que yo empecé como a implementar fue la evaluación formativa, entender un poco más cómo funciona esta evaluación, empezar a dejar un poco de lado lo que eran las notas, porque teníamos también esa creencia de que solo hay aprendizaje si hay buenas notas, entonces empezamos a mirar más elementos, personalmente, desde lo que fue la evaluación formativa.

¿En sí pues que considero? O sea no puedo decir que el currículo todo el tiempo me genera tensión o de alguna forma también me anima a hacer mejor mi labor, sino creo que es un elemento que está ahí, pero que tiene que ser un elemento muy flexible o sea que nosotros mismos como docentes tenemos que permitirnos dar una interpretación más amplia, una interpretación más de presente, de lo que se está viviendo, de transformación, que no podemos simplemente tomar ese currículo como viene y entregárselo allí a los estudiantes sino que tiene que haber nuestro momento para darles esa forma que sea más pertinente y que realmente aporte más a los estudiantes.

3. Preguntas Complemento

(Se encuentran en este apartado preguntas formuladas previamente a la entrevista, con el fin de profundizar en aspectos que no se hayan abordado en la narrativa de la docente.)

Entrevistadora Lizeth: Yo quisiera que nos ampliaras un poco más acerca de ¿Cómo llegas a la Institución Educativa Romeral, con qué expectativas llegas y cuál es el panorama que percibes al llegar?

Bueno, pues yo llego... hmmm ya no recuerdo el año, pero cuando el Ministerio de Educación abrió la primera convocatoria por concurso, pues como yo era muy joven entonces me presenté y empecé, ahí fue cuando empecé yo como docente nombrada por concurso. Yo inicialmente había sido nombrada aquí en el Municipio y pues estaba realmente amañada acá en el municipio, o sea cuando uno no ha visto nada más, pues uno se conforma con lo primero que se encuentra y yo estaba muy feliz acá en este momento. Cuando a mi pasaron para el sector rural tuve la experiencia de choque fuerte porque no era lo que yo quería, recuerdo el primer día que yo llegue allá, llegué con los ojos aguados, porque yo, todo el tiempo viviendo en Sibaté, pero yo nunca había ido o si había ido no lo recordaba al sector del páramo, entonces cuando me tocó ir allá pues para mí fue una impresión, un choque llegar allá, el frío, o sea no, me sentía fatal, no quería, tenía una resistencia total a ese entorno, como les digo yo no había trabajado en el sector

rural, entonces como lo que escuchaba a mí no me llamaba la atención, en ese momento vi solo dificultades, no quería, no me amañaba en ese momento, pues no sé cómo alrededor de una semana que yo sufría cuando tenía que ir a trabajar, a pesar de que a mí me gusta muchísimo lo que hago, pero era algo que no quería hacer, o sea no lo quería. Ya cuando empiezo a llegar allá, pues sí, como que imagine que todo eso que había escuchado del sector rural, que era pues como qué les digo yo, como descuidado, como olvidado, como difícil de trabajar, difícil para ejercer como docente como tal, pues difícil en el sentido que los chicos y que las familias no están tan impregnados de la necesidad de educación, para ellos no es tan importante, entonces como que yo llegue y vi. Y sí, eso era lo que yo pensaba que iba a encontrar y con lo que yo inicie mi labor, sin embargo me considero una persona un poco flexible y como que logro adaptarme, no inmediatamente pero poco a poco, y ya cuando comparto con ellos, empiezo como a mirar esa otra parte en los niños, o sea la parte de afectividad de los niños, cómo ellos lo primero que buscan es eso, como la afectividad, pues al comienzo ellos no quieren que les enseñen, ellos tal vez quieren que los abracen, que les digan palabras bonitas, que los tengan en cuenta, que sean de pronto un poco más expresivos con ellos de las experiencias que ellos alguna vez tienen en sus casas.

Entonces cuando ya llego y empiezo a acercarme a los niños y pues iba de entorno urbano al entorno rural yo empecé a ver las cosas diferentes, yo dije no, aquí hay potencial, aquí hay otras cosas que me van a aportar muchísimo a la vida, y creo que es de lo que más valoro yo allá y es la parte personal como me ha aportado, la parte de los niños, las familias a mí, como me han hecho sensibilizar muchísimo en lo que ellos son a la imagen que yo tenía de ellos, sí obviamente son personas toscas, pero no es porque ellos quieran sino porque crecieron en ambientes fuertes, en ambientes donde carecían de expresiones de afecto, en ambientes donde ellos se relacionaban a través de gritos, groserías, los niños algunas veces en el salón contaban como se hablaban los papás y yo ¡uy! era fuerte, a pesar de que hoy un día pues no es que solo sea amor y ternura en todas las familias, pero la forma como los niños me decían que se hablaban era fuerte. Entonces como que yo empiezo a ver que detrás de todo esto, no es que ellos quieran ser personas fuertes, personas descuidadas de alguna forma, sino que en sus familias se han manejado esas formas de relacionarse y yo empiezo a cómo, a dar mi parte como más suave, más expresiva, más afecto hacia ellos. Con las familias también he manejado muy buenas relaciones y se han logrado pues procesos que no han sido fáciles, igual los pasos allá son pasos cortos, pasos pequeños, mientras tal vez en otras partes sean pasos gigantes, allá no, allá es poco a poco, pero entonces uno empieza a valorar mucho lo que se va logrando, entonces como que esas expectativas que yo tenía, sí, yo no tenía buena impresión de trabajar en la parte rural pero cuando voy y descubro por qué y empiezo a tratar, a relacionar y a ver que también se pueden lograr cosas.

Empiezo pues obviamente como a querer más ese entorno y a ver que esa realidad es producto del contexto, o sea que no es algo como pues un crimen, o que no es algo como ellos quieren, vamos a ir a afectar a los demás, a gritar, a decir groserías, a tratarnos mal, porque ellos son muy toscos entre ellos, los niños son fuertes, entonces como que veo que esa realidad tiene una historia y que esa historia hace parte de la vida de ellos, pero que esa historia se puede ir como también afectando positivamente, entonces empiezo a generar nuevas dinámicas con ellos, como les digo, empezamos a cambiar, o sea es que realmente es de años, lo que yo he visto, como empezamos a cambiar con los niños el orden, el aseo, la forma como ellos se empiezan a tratar, la forma como ellos se empiezan a expresar, entonces creo que la realidad que se vivencia allá en el entorno rural es la que a mí me permite o me mantiene a mejorar como siempre he dicho las condiciones de vida de ellos, allá inmediatas, así sea eso, que se sepan tratar como personas, que se aprendan a escuchar, entonces empiezo a generar es como expectativas desde la realidad que está allá, hacia lo que yo creo que puede llegar a desarrollar entre ellos.

4. Preguntas emergentes

(En este apartado se ubican las preguntas que surgen en torno de la narrativa de la docente)

Entrevistadora Stefany: Yo si quisiera hacerte una pregunta y es ¿qué implica ser docente en un contexto educativo rural?

Narrativa: Creo que implica flexibilizar la mente, o sea, bueno tengo como dos o tres años de experiencia adicional del sector privado, pero te dije la del sector público no sé por qué, no, mira lo chistoso, te dije la experiencia que llevo en el sector rural realmente, yo trabaje como cuatro años en el sector urbano y créeme que no lo cambiaría, o sea yo, me siento muy a gusto con el trabajo en el sector rural y si yo siempre tuviera la oportunidad de escogerlo, en ese momento no la tuve, o sea estoy allá porque me tocó, no lo cambiaría, o sea seguiría allá en el sector rural. Creo que ser docente en el sector rural implica crecimiento personal impresionantemente, compromiso, muchísima disposición, muchísima entrega y muchísima conciencia, porque esa parte que uno desconoce de los contextos que existen, entonces hace que tu sientas, que no es lo que te digo, que no es cojo, y que me parece que en la parte urbana se ve muchísimo, y es, cojo este par de estudios y se los doy a los estudiantes y ellos tienen que aprender con esto, yo creo que allí hay que dar muchísimo más que eso, porque uno tiene que empezar a hacer esa interpretación y esa mediación de ese plan de estudios o de todo lo que venga, sea lo que sea, la experiencia que sea, uno tiene que hacer una mediación y se la tiene que llevar a esas personas del contexto rural que tienen unas características tan diferentes que uno a veces no valora, sino que desafortunadamente uno los ve es como de pronto las personas bruscas, toscas, las personas del trabajo pesado y como que uno no entra en esas vías, si cuando uno realmente ya se acerca a ellos, uno dice, hay que trabajar mucho por ellos, y mucho por ellos es para empezar a permitirles ver la vida de una forma como más grande, que ellos pueden tener unas condiciones de vida en el campo, pueden vivir todo el tiempo en el campo, pero, que son capaces de más cosas, porque yo creo que los hemos dejado allá como tan aparte, tan allá ellos solitos y hagan lo que puedan, que ellos se han acostumbrado a eso y cuando uno llega como docente allá y realmente uno aprecia y quiere lo que hace, uno siente que hay que dar más, que hay crecer, o sea tengo que crecer como persona, tengo que crecer profesionalmente porque no es lo mismo, que tengo ya todo el conocimiento, la formación y la disciplina y voy y la pongo allá y listo, sino que tengo que aprender hacer una mediación.

Creo que ser docente en el sector rural es aprender a hacer mediación, creo que es lo más importante, aprender a armonizar para lograr impactar un poco más en esa población, entonces creo que ser docente es ser mediador, cuando yo soy docente en el sector rural tengo que empezar a ser mediador, tengo que ser multifuncional, porque allá hay que hacer de todo y hay que estar muy presto a lo que se va presentando, entonces creo que, como te dije, ser docente en el sector rural es crecer impresionantemente, exigirse uno profesionalmente, si realmente uno quiere impactar en la población, si uno va pues solo con la idea de ser un profesor, pues ser docente en el sector rural es eso, es ser un profesor y es alguien que enseña y maneja una disciplina y va y la transmite allá a otras personas, pero cuando tú eres maestro creo que implica dar muchísimo más como persona y hacer esa mediación para llegar a la población como te digo más eficiente.

Entrevistadora Angela: A mí me gustaría profe que nos pudieras ampliar un poco más en este aspecto de ¿Cuáles son las tensiones éticas que tiene en el aspecto profesional? y ¿Cómo sus concepciones éticas han incidido de alguna manera en su praxis educativa?

Narrativa: Bueno, de pronto yo ahí si te pido un poco de ayuda, porque cuando hablamos de concepciones éticas, yo aquí me confundo un poquito ¿sí?, entonces como que digo, bueno, pero ¿Cuáles son mis concepciones éticas? ¿Lo que yo pienso respecto a mi forma de actuar? ¿Como los valores que yo tengo? o sea como que ahí si de pronto ayúdame a aclarar un poquito ese concepto de concepciones éticas para poder ser un poquito más puntual en eso.

Entrevistadora Angela: Claro que sí, cuando nosotras nos referimos a concepciones éticas es básicamente a ¿Cómo entiende usted la ética? ¿Qué cosas considera, por ejemplo, que hacen que usted se posicione dentro de una actividad puntual como una persona ética? Es decir, de pronto a nivel personal usted piensa que moralmente el hecho de consumir bebidas alcohólicas es algo que está muy mal visto, pero, resulta que, en el aula de clase hay un niño que toma todos los días, pues digamos, por sus pautas de crianza le gustaba consumir bebidas alcohólicas, y de pronto usted choca contra eso que está allí.

Narrativa: Bueno pues de pronto algo que yo, no sé, dentro de lo que tengo entre mis concepciones éticas, o sea algo muy marcado es ser una buena persona ¿sí?, como hay que ser buena, hay que actuar bien, hay que saber decir las cosas, hay que actuar como con esa bondad frente a las otras personas, creo que fue una de las más grandes, y ya de hecho les mencione algo, cuando yo llego allá al colegio y empiezo a ver esa parte fuerte, porque es fuerte para mí ver niños pequeños y grandes que no estaban como tan dispuestos a ser buenas personas en el trato con los demás, creo que a mí eso me desesperaba, me desmotivaba, como que yo decía, ¿pero por qué tenemos que tratarnos así?, ¿por qué todo tiene que ser golpes?, ¿por qué todo tiene que ser groserías?, o sea, tengo algo que yo, siempre lo dicho es que si a uno le pueden decir lo que quieran pero de una buena forma y cuando yo entro allá y veo la parte tan brusca de ellos para tratarse y todavía la sufro, es que yo todavía sufro cuando los escucho como se hablan, cómo se contestan, que creo que son esas particularidades del contexto porque uno, pues acá yo les pregunto mucho a mis hijos, que si ellos, porque a veces hay cosas allá que, yo digo, cómo es posible que se hagan eso, se digan eso, como que a mí en la cabeza no me cabe eso y creo que hace parte de ese contexto, entonces creo que eso en mi práctica ha influido muchísimo, muchísimo, muchísimo, porque a veces yo puedo dejar de estar dando una clase por sentarme con un niño o con unos compañeros a decirles mira hablemos, no peleemos, no sé qué, si sé más, o sea siendo una clase y veo que se están por allá mejor dicho, mejor dicho entre ellos hay mucho conflicto, entonces yo empiezo, pero por qué no se lo pueden decir de otra forma, o sea siempre soy buscando como, tratémoslos bien, no tenemos, les digo yo, no tenemos que acabar con el otro, o sea nosotros somos personas que pensamos, que sentimos y no hay necesidad de acabar con los otros.

Entonces creo que esa parte de mí, esa parte como de bondad en la interacción con los demás todo el tiempo, o sea ha sido algo que ha permanecido con los años, o sea yo me he inventado estrategias, que el cuaderno para escribir lo que no me gusta, que el mensaje, que llevaba al papá para que les diga cuando los niños se tratan, cuando veo que en los niños hay buenas actitudes, yo hablo con los papás y les digo - ¿ustedes como tratan a los niños? - porque estos niños allá son diferentes, para mí son diferentes, porque digo ¡oh! es posible no se golpearon, no se dijeron groserías, no se trataron mal. Yo veo que eso pasa allá y yo hablo con los papás, entonces creo que es lo que más me ha hecho buscar estrategias a mí y es eso, tratar de que ellos, y no, yo también veo las noticias, escucho y digo ¡uy! la intolerancia de la gente nos lleva a hacer unas cosas impresionantes, y yo digo pues ahí ya está reflejado, si, pues obviamente tampoco es que sean solo ellos, no es todo el mundo, pero pues allá se nota muchísimo, porque a veces el profesor puede estar al frente y si a ellos les dio mal genio allá fue y acabó con el otro en la medida que pudo sin medir consecuencias, entonces como que eso a mí, siempre, siempre me ha estado ahí como que ¡ay! no puedo con eso, o sea me irrita muchísimo, a veces me da muchísimo mal genio eso o a veces me descompensa muchísimo o a veces también es algo que me sirve para seguir implementando estrategias para tratar de cambiar esas formas, esas interacciones que se están dando allá, con las mismas familias también, porque pues obviamente yo me doy cuenta de cómo las familias interaccionan allá al interior, pues al tratar con los niños, entonces con las mismas familias.

Esas experiencias creo que es de lo que más me ha generado a mí, disgusto, como que yo digo, ¿cómo es posible que eso pase todavía?, es algo con lo que no he podido realmente, o sea no lo tolero, lo que les digo me genera muchísimas sensaciones, me molesta, me entristece, a veces llego super desmotivada,

como que no, o sea no, como que ya no quiero más, déjenme descansar, entonces creo que en ese aspecto si a mí me tensiona muchísimo, desde la forma que tengo de ser, de vivir, de entender lo bueno, lo malo, lo correcto y empezamos a tropellar todo eso, a mí eso me genera, pero entonces lo que les digo, no puedo decir que eso siempre me genera tristeza, no, sino que me genera muchísimas sensaciones que hacen que sí, obviamente cambié mi práctica, que genere estrategias, que busquen otras formas de hacer las cosas, que trate de fortalecer ciertos procesos, o sea definitivamente es desde esa parte que, creo que se me ha visto pues impactada mi práctica educativa.

Entrevistadora Angela: Profe, un poco esto lo estás enmarcando en el ámbito profesional ¿no?, como lo que te tensiona, pero, yo quisiera saber si ¿quizá de pronto a nivel personal ha existido alguna situación que se dé dentro del contexto educativo pero que te afecte a nivel personal, que tu digas ¡uy!, esta fue una situación en la que realmente siento se hizo tambalear más allá de mi práctica, tal vez algunas posiciones personales o algo parecido?

Narrativa: Sí, mira, hay algo que como docente yo siempre me he quejado (risas) y es el hecho, o sea como persona, ahí sí como persona y no como docente, el hecho de volverse responsable por los actos que hacen los del mismo grado, o sea ejerciendo como docente volverse responsable por los actos que hacen los demás, hablo de preescolar ¿no?, pero pues igual podría tener estudiantes más grandes. Cuando tú te vuelves responsable por los actos que ellos realizan, cuando sientes toda la responsabilidad encima, cuando sientes que la vida de esa persona es tu responsabilidad, tú tambaleas como persona, o sea yo llegue a decir, ya no quiero ser profesora, o sea no quiero y una situación que yo recuerdo muchísimo, muchísimo fue con un estudiante del colegio que digo yo a mi va... o sea con el paso de los años me he dado cuenta, yo logro mejores interacciones y a veces cambios pequeñitos con los estudiantes que yo llamo los más inquietos, los llamo yo, los más silvestres, como que con ellos yo logro encajar muchísimo y logro como empezar a desarrollar una afinidad, o sea un afecto, yo con esos niños siento que necesitan más, entonces lo hago.

Con el niño, no recuerdo bien si estaba en transición o en primero o en qué grados estaba el niño, porque a veces los tengo durante dos años, y el niño, salimos ya, ya había terminado la jornada y el niño salió corriendo para su casa y es un niño que tiene una concepción ética diferente a la mía, o sea es totalmente diferente nada de bueno, para él no hay nada bueno, o sea él no ve la diferencia entre lo bueno y lo malo, sino, él tiene su forma de ser, obviamente también tuvo una situación familiar muy fuerte y el niño en esto...era un niño que como que no percibía al otro, no cumplía con normas, con nada, él salió corriendo del colegio, iba un colectivo, y el niño cuando el colectivo se mandó le pareció chistoso atravesarse y ganarle al colectivo, atravesar de un lado a otro, pasar de su lado derecho al lado izquierdo, o sea se pasó por todo el frente del colectivo, no sé en qué momento el niño cayó al piso y el colectivo le pasó rozando, rozando por una parte aquí de su cabecita.

Cuando a mí me llaman allá, yo estaba sentada en el escritorio, cuando me dicen - a Juan Diego lo atropello un carro-, ¡Dios mío!, yo en ese momento créanme que quería desaparecer, o sea me acuerdo y me dan como nervios. Creo que esa situación, porque yo sentí la vida del niño mi responsabilidad, o sea yo dije, yo qué tenía que haber hecho para que a él no le pasara nada, pero le pasó. Afortunadamente el niño pues, si tuvo por acá, pues tuvo su cuento de clínica y todo eso, pero lo que yo sentía en ese momento era, yo no quiero ser profesora, yo no quiero porque siempre tuve eso, o sea un niño se caía y profesora, un niño se pegaba con otro y profesora, un niño se le perdía algo y profesora, entonces como que yo siempre decía, ay tengo que responder... un niño no comía y profesora, como que siempre he sentido que tengo que responder no como docente, no como la que enseña, no como la que quiere que los niños aprendan sino que tengo que responder por el comportamiento de los niños, por las conductas de los niños y que si a ellos les pasa algo dentro de la institución o fuera de la institución porque eso ya, el niño ya había salido, yo sentía la responsabilidad, entonces era una cosa horrible, un sentimiento de culpa, de

impotencia, de incertidumbre, de nervios, o sea yo no sabía cómo llamar a esa mamá y decirle su hijo se fue para el hospital porque, o sea, es algo que creo que nunca en mi vida olvidaré y que espero que nunca, nunca, nunca, nunca suceda algo así, pero creo que la tensión más grande que como persona yo manejo es esa, ser responsable de la vida y de las acciones que ellos realizan sin que yo tenga influencia directa, o sea yo no le voy a decir al niño vaya atravesarse el colectivo, porque es algo que se sale de las manos, porque las decisiones de las personas, su forma de actuar, su forma de vivir, se sale de mí, o sea como docente yo no tengo alcance en eso, yo siempre les digo a los niños cuando me dicen algo les digo, cuéntenme yo cómo les puedo ayudar, porque yo no puedo hacer que él no le pegue a ella si en su cabeza está que él tiene que pegarle al otro niño, entonces sentir lo que les digo, insisto mucho, sentir que tú eres responsable de la vida, de las acciones, de los comportamientos de los demás, desde el rol de ser docente es muy difícil y creo que es de lo que ha uno como que lo desmotiva, no lo alienta y a mí en este caso en ese momento yo decía, yo no quiero ser profesora, no quiero, no quiero, porque siento una responsabilidad demasiado grande.

Entrevistadora Angela: Profe ¿Considera que la ética es importante o una actitud ética como lo mencionábamos allí en este párrafo inicial es importante dentro del ejercicio docente y a nivel personal?

Narrativa: Más que importante es necesario, o sea que haya una concepción ética saludable, porque puede haber una concepción ética que no beneficie a nadie pero obviamente o sea considero que es necesaria, es indispensable, o sea el hecho y en la docencia, o sea de precisamente esa experiencia en donde uno se vuelve responsable puedo influir positivamente, yo puedo influir negativamente en los demás, entonces creo que la base de ser docente y los exámenes que nos hacen a nosotros para ingresar y las entrevistas que hacen para todo esto debería partir de la parte ética, o sea de conocer a la persona, de conocer cuál es esa concepción ética que tiene una persona de saber cómo se desempeña, cómo socializa, cómo es esa persona, cómo es su esencia desde la concepción ética, porque obviamente que creo que es el eje central o sea si yo no tengo una concepción ética saludable como lo llamaría yo, uy ¡no! terrible para ser docente porque es que soy un ejemplo, soy una persona, soy un líder, soy demasiado y pues allá en el entorno rural soy demasiado para toda una comunidad, entonces imagínate donde esa concepción ética o esa esencia ética de uno no sea tan beneficiosa, pues fatal para la comunidad o para el grupo que yo pertenezca porque no voy a aportar nada y en cambio sí puedo llegar a afectar impresionantemente a toda una comunidad, entonces lo que te digo, más que importante, es necesaria, es indispensable.

"Llamemos 'intencionalidad ética' a la intencionalidad de la 'vida buena' con y para otro en instituciones justas" (Ricoeur, 1996)

Formato de guía de entrevista narrativa para cinco docentes rurales pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Romeral - Sibaté

Investigación: Currículo y educación rural como campo de tensiones éticas: Una mirada a través de las narrativas pedagógicas de cinco docentes pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Romeral.

Fecha: 18 de enero de 2021

Lugar: Plataforma Zoom

Tiempo de la entrevista: 4:30 p.m. - 5:45 p.m.

Entrevista realizada por: Stefany Avendaño; Luz Angela Forero; Lizeth Carolina Trujillo

Objetivo: El siguiente instrumento está orientado a la recolección de datos necesarios para indagar acerca de las tensiones éticas existentes en la praxis educativa de cinco docentes del sector rural con relación al currículo institucional.

Categoría de análisis: **Tensiones éticas**

Consideración inicial.

Buen día respetada docente. Queremos comentarle inicialmente que la entrevista narrativa que se desarrollará a continuación permitirá obtener una información detallada respecto a los objetivos del estudio que le fueron informados al momento de realizarle la invitación a ser partícipe de la presente investigación. Es importante señalar que esta entrevista iniciará con un tópico central que marcará su inicio y el desarrollo de su narrativa sin ser interrumpida, al finalizar se realizarán las preguntas que se consideren necesarias de acuerdo al interés investigativo.

Así mismo, debido a la contingencia que nos lleva a desarrollar la presente entrevista desde la virtualidad y para efectos de volver sobre aspectos que puedan escapar a la toma de notas de las investigadoras se hará uso de la video grabación ¿Está de acuerdo?

Si
No

1. Datos de identificación de la docente entrevistada

Nombre de la docente entrevistada: Docente 3
Rango de edad: 20 - 30 30 - 40 40 - 50 50+
Título de pregrado:
Otras titulaciones:
Nombre de la Escuela Anexa a la IED Romeral que pertenece:
Años de antigüedad en la Institución:
Cursos y asignaturas en que realiza su actividad docente:

2. Sobre el tópico central

Desde hace varios siglos la ética ha sido un tema polémico, sensible y a la vez muy pertinente dentro de las construcciones de sociedad. Así como estas sociedades se han modificado con el pasar del tiempo, su concepción ética también lo ha hecho. Algunos académicos han mencionado que conservar una actitud ética ha sido importante para el fortalecimiento de los vínculos sociales, así como para el desarrollo de muchas profesiones. Por ejemplo, la filósofa española Adela Cortina menciona que “A la ética le ocurre lo que a la estatura, al peso o al color, que no se puede vivir sin ellos. Todos los seres humanos son más o menos altos o bajos, todos son morenos, rubios o pelirrojos, todos pesan más o menos, pero ninguno carece de estatura, volumen o color. Igual sucede con la ética, que una persona puede ser más moral o menos según determinados códigos, pero todas tienen alguna estatura moral.” (Cortina, 2013, p.11).

Consideramos como investigadoras que, así como desde Cortina y otros académicos, pero también desde la misma experiencia, hemos evidenciado que la ética se nos manifiesta de forma necesaria, entendemos también que en sí misma devienen en ella contradicciones, conflictos, tensiones, brechas, etc., sobre todo, por ejemplo, como menciona el filósofo Edgar Morin, cuando existen dos deberes imperiosos pero antagonistas a los cuales se debe responder; situación que en el ámbito profesional se evidencia a menudo. Por ejemplo, algunos docentes han mencionado que según las particularidades contextuales en las que desempeñan su ejercicio hallan diversas tensiones de carácter ético que en ocasiones le interpelan no sólo a nivel profesional sino además personal. En este sentido, como licenciadas en formación consideramos fundamental la construcción de conocimiento colectivo a partir del diálogo, la narración de experiencias y trayectorias vitales, que permitan el abordaje de lo que implica ser docente en un contexto educativo rural, que en efecto en Colombia tiene unas características propias según las regiones, las creencias, culturas y demás, y que se ven reflejadas en el diseño curricular de las instituciones educativas. Por ello, nos gustaría conocer acerca de su experiencia en esta institución, qué caracteriza su quehacer pedagógico como docente rural, cuáles son las concepciones éticas que tiene a nivel personal y profesional, cómo estas concepciones inciden en su praxis educativa, pero sobre todo, qué tensiones éticas ha podido identificar con respecto al currículo, y qué estrategias emplea cuando encuentra estas tensiones, si el currículo apoya, tensiona o permite ambas cosas frente a dichas concepciones que usted tiene.

Narrativa: En la educación rural y más en la institución donde yo laboro, el docente todavía se ve o se identifica como una persona que llega a brindar un servicio a la comunidad y a los estudiantes, es todavía admirado y respetado, es todavía esa persona que puede llegar a guiar ciertas situaciones que se pueden dar en el ámbito familiar, social, personal en una comunidad, porque independientemente de la función que uno cumple es como esa persona que uno está ahí para poder escuchar a un padre de familia que tiene una inquietud o para escuchar a un estudiante que llega con una situación desde su casa que lo tiene triste o acongojado. Entonces todavía en la educación rural y más en el sector en donde estamos nosotras estamos laborando el docente es todavía visto desde una figura de respeto, de apoyo, entonces eso es algo muy bonito, porque he tenido la oportunidad de trabajar en los dos campos y pues se observa o se logra ver esas diferencias muy marcadas en cuanto un docente de lo urbano, entonces es chévere que lo miren a uno y que lo tengan a uno en cuenta desde esos puntos de vista ¿sí?, o sea que uno pueda llegar a ver que es una persona que todavía genera respeto y que genera confianza en ellos mismos.

Respecto a la pregunta de cuáles son las concepciones éticas que tengo a nivel personal y profesional, yo creo que todo el ser humano que nace, nace con algo de ética o lo va uno inculcando a la ética como persona, a identificar que está bien, que está mal, a que cuando uno es pequeño uno le va enseñando al niño o a la persona que está con uno o todos los pequeños que están en ese proceso de formación, - oiga salud, de las gracias, sea educado - entonces de una manera u otra uno los va induciendo y les va ayudando a fortalecer esa parte moral que los ayuda a reconocer cosas que están bien o que están mal hechas, o que podamos llegar a afectar a una persona de una manera positiva o de una manera negativa. Entonces desde mi parte profesional uno puede llegar a fortalecer esa parte de la ética, porque uno ya la trae consigo, entonces es mirar qué hace usted de su labor docente, si lo está haciendo o no lo está haciendo como debe ser, porque, o sea en la parte rural donde nosotras estamos hay muchas carencias de muchas instituciones, de muchas personas que puedan ayudar a generarle un apoyo a uno como docente y a la misma comunidad, entonces usted es el todero, usted es la psicóloga, usted es la repartidora de los servicios del agua, usted es la rectora, directora, toda la misma institución, entonces ahí es donde usted tiene que empezar a mirar, hum se me presentó tal situación, cuál va a ser la mejor solución que usted va llegar a generar en esa situación y de qué manera va a llegar a impactar aquella persona que tiene esa situación, porque es que eso también es muy importante, el impacto que uno llega a generar en una persona, puede ser positivo como también puede ser negativo.

Entonces tiene que uno desde su punto de vista personal y profesional, pensar y medir, cómo va a orientar uno al estudiante que tiene la necesidad, al padre de familia que tiene la necesidad o a la misma comunidad, ¿sí? y llegar a generar en ellos también un proceso de análisis y de autorreflexión que de una manera u otra ellos también llegan a encontrar la respuesta, no decirles, como pasa en algunas situaciones - es que mi mamá y mi papá constantemente pelean, es que se agreden, es que no sé qué - entonces uno no puede decirle es que tú tienes que hacer esto y esto, es de una u otra manera irlos induciendo a ellos mismos con preguntas que puedan llegar a generar en ellos mismos la solución del problema que tienen, entonces listo, el niño se le dice, ¿qué crees tú que tienes que hacer?, - pues yo creería que yo tengo que hablar con ellos - y ¿cómo crees que puedes hablar con ellos? ¿cómo podemos hablar con una persona?... sentarnos en una parte y decirnos nuestras dificultades o lo que nos está llegando a afectar y ¿cómo crees que tú lo puedes llegar a hacer en tu familia?, - pues decirle a mi mamá y mi papá que eso no está bien, que por favor dialoguen, que no sé qué y que si se más, entonces uno dice y ¿tú crees que lo puedes hacer con tu papá y tu mamá?, entonces ahí es donde ellos van a decir - no porque mis papás no se dejan hablar - ahí es donde uno ya tiene que llegar a intervenir y llamar al padre de familia y decirle, su hijo tiene algo importante que decirle ¿sí?, entonces por favor escuche y atiéndalo, pero entonces es lo que yo les digo a ustedes, es cómo uno no llega a generarle una respuesta a otro, antes generar otro conflicto dentro de la comunidad o dentro del mismo estudiante o de la persona que tiene la situación, sino cómo ellos mismos logran buscar una solución a la situación que presentan. Entonces eso es una parte muy importante dentro de nuestra ética profesional, porque no podemos llegar a influir, a influenciar o cambiar el pensamiento de una comunidad, sino cómo ellos pueden llegar a hacerlo desde su propia perspectiva y desde su propio ser.

¿Cómo hace uno las prácticas educativas?, lo que pasa es que en las comunidades rurales casi todos son familia y más aquí en el páramo, entonces ahí es el primito con el primito, muy pocos son personas externas de la misma comunidad. Entonces ellos se conocen muy bien y logran reconocer cuáles son las familias y cuáles son los intereses de cada uno y pues con el transcurso del tiempo uno los va logrando identificar y ¿qué se hace?, se ha buscado generar con las mismas docentes de primaria, crear como proyectos que puedan llegar a ser impactantes para ellos pero que los puedan ayudar a llegar a su proceso de formación que sea útil para la comunidad y que sea de interés para ellos, porque la gracia no es llegar a generar en ellos contenidos, pero sí ¿para qué sirven esos contenidos? ¿qué le van a llegar a aportar a su misma familia a su misma comunidad, los mismos contenidos?

Entonces es comenzar a mirar desde su contexto, desde su saber, desde sus actividades ¿cómo uno llega como docente a generar en ellos conocimientos, que les puedan ayudar a fortalecer esos aprendizajes que ellos tienen? ¿sí? Porque qué sacamos nosotros con enseñarles a multiplicar, dividir, restar y sumar desde un proceso, cuando uno dice y bueno ¿para qué ellos necesitan saber sumar, restar, multiplicar y dividir?, porque uno puede coger el celular y divinamente lo hace o uno puede coger una calculadora y ellos van a hacer el proceso y no necesitan que uno esté ahí explicándoles el proceso de cómo hacerlo ¿cierto?, pero qué pasa cuando llegan a encontrarse en una situación que no van a tener ni calculadora, ni celular, ni nada para hacer su proceso matemático en un cultivo de papa, ¿cómo lo van a hacer?, entonces ahí es donde uno les plantea la situación, donde ellos digan, - ay si profe y ¿cómo lo vamos a hacer si no tenemos? - bueno, entonces vamos a mirar si una mata de papa da 15 papas y entonces 1 libra de papa son 4 papas, entonces cuántas libras de papa saco hoy de esa mata - profe pero es que nos toca mirar la mata de papa - entonces ¿quién tiene matas de papa? - ¡yo! - traiga la mata de papa y comenzamos desde ahí a generar nuevos saberes y nuevos aprendizajes que yo digo que de una manera u otra manera lo ayuda a uno a que verdaderamente uno sea un docente, a que verdaderamente usted vaya generando un proceso de aprendizaje para ellos desde sus saberes y desde lo que tenemos ahí. Sí, a veces es complicado porque todo no es color de rosa ¿cierto? porque uno tiene un aula desde transición hasta quinto y porque puede tener uno 10 como puede tener uno 25 ¿cierto?, entonces sí, hay veces que como que uno dice ¡uy Dios santo! ¿cómo lo hago? ¿cómo lo organizo? ¿cómo lo cuadro para que todos estemos hablando de

las papas y nadie se me vaya a salir de las papas? porque, el más pequeñito o el más grande me va a escuchar de pronto que uno está hablando con un tercero de un tema interesantísimo y ellos van a quedar ahí y no van a estar haciendo lo de ellos ¿cierto?, entonces lo que nos toca es todos estar hablando de la misma temática y estar haciendo lo de misma temática, pues lo que de pronto ellos van a mirar es ¿cuántas papas tiene la mata? y ellos van a mirar ¿de qué color son las hojas de la mata de la papa? - ¡verde! -, entonces usted ya les está colocando el color verde inmersamente sin decir que, - hoy vamos a ver el color verde -.

Entonces yo digo que esa es la verdadera ética profesional de uno como docente ¿cierto?, ese es el quehacer de uno que uno tiene verdaderamente que hacer, lo que pasa es que lastimosamente la misma formación de uno como docente en una universidad no lo va a uno enfatizando o focalizando en esas cosas ¿sí? Cuando uno llega a caer en cuenta de cómo es todo este quehacer docente, es cuando usted está ya en un salón de clases con unos estudiantes y usted tiene al más grande, al más chico y usted dice, ¿y yo qué voy a hacer? y ¿cómo lo voy a dar? y ¿qué vamos a hacer? ¿cierto? entonces ahí es donde uno comienza a mirar de qué está uno hecho y cuál es su capacidad para empezar a verdaderamente generar en esos estudiantes procesos de aprendizaje y de saber.

Fue algo como que uno viene con una mentalidad de que son temas, ahhh si usted está viendo el reino, usted está viendo no sé qué y cada uno está en su tema y en cuentos diferentes y que cada uno está haciendo sus trabajos, pero en llegar uno como docente, cambiar su chip ¿sí?, cambiar su forma de pensar y cambiar su forma de planear, porque no es fácil, pero es chévere para ellos y a la vez chévere para uno cuando uno logra ver que sí se está haciendo algo productivo y que sí se está haciendo algo útil para ellos. Entonces pues ha sido todas esas cosas interesantes del quehacer pedagógico y pues desde su parte profesional es el mirar, el mirar cuál es la mejor estrategia para ellos, porque pueda ser que para mí me funcione y que para mi escuela sea ¡uy! muy práctica y muy útil, pero, pueda ser que para el sector urbano no sea útil, ellos tengan otra metodología cuando sea trabajar con un solo grado. Entonces es mirar todas esas características de los estudiantes y de la comunidad y empezar uno a trabajar y hacerle a su quehacer docente y estar uno constantemente mirando ¿si me funcionó, o no me funcionó, quien se quedó? y eso pasa mucho, porque todos no son iguales, todos tienen características diferentes, entonces ahí es donde uno tiene que estar, a ver... éste yo sé que tiene una dificultad y qué puede hacer, a qué le puede llegar a fortalecer, bueno entonces hagámoslo al ladito, pero toca empezar a fortalecer esos líderes, porque líder no es el que diga - hola ¿ahí no iba el verde? o, bueno, ahí es el color verde, venga yo se lo hecho rápido o se lo coloreo rapidito para que usted lo haga -, no, es cómo él también llega a fortalecer ese aprendizaje de su compañero sin necesidad de llegar a hacerle ese trabajo a alguien.

Entonces ahí sí tiene uno que empezar a dejar sus normas claras, sus reglas claras y ser uno preciso y conciso en sus reglas ¿sí?, porque cuando uno pone sus reglas y comienza uno mismo a faltar a sus reglas, los pelaos también se van por ahí, y ya, todo se perdió, ¿sí?, porque pues si yo falte, ellos son como uno. Me parece muy curioso algo que decía una vez, yo no me acuerdo quien era que decía ¿ustedes quieren saber cómo son ustedes como profesores?, pongan a los estudiantes pequeños a que jueguen a la profesora, y yo decía ¿será que ellos llegan a apropiarse tanto de cómo es uno, que pueden llegar a hacer dentro de su mismo juego igual que uno?, entonces pues, tocaría que hicieran el experimento a ver, (risas) si verdaderamente ellos pueden reflejar de uno de cómo es como profesora. Yo los trato a ellos con mucho cariño y con mucho amor porque, uno dice son niños pequeños y son unos niños que están en proceso de formación y son unas personas que necesitan amor y necesitan cariño para que sean unos buenos seres humanos ¿sí? porque yo no puedo estarles hablando de una manera brusca y tosca y como que en lugar de verlo a uno como esa persona que puedo llegar a decirle - profesora tal cosa está pasando - y que tengan como ese miedo hacia mí y se guarden sus cosas, a que lo vean a uno también como una persona que les pone sus límites pero que también es una persona que puede llegar a generar en ellos una confianza y un cariño, porque pues como yo les digo a ellos nosotros nos vemos, o sea yo pongo la

comparación porque yo tengo solamente un hijo y yo les decía mire, yo vengo con ustedes y estoy de 7 a 1 de la tarde ¿cuántas horas estoy con ustedes? ¿cierto? y llegó a la casa y estoy con mi hijo de 2 de la tarde a 8 de la noche que él duerme ¿cuántas horas estoy con mi hijo?, ¿con quién estoy más tiempo?, ¿con ellos o con ustedes? entonces yo digo que, todas esas cosas comienzo a decirles, entonces estamos compartiendo más tiempo nosotros aquí dentro de la misma institución, entonces nos vamos a tratar bien, vamos a comenzar a seguir las normas y vamos a comenzar a hacer buenos procesos para que tengamos una buena convivencia, porque si ustedes en su casa discuten y pelean entre sus familiares no va a haber una buena convivencia y se siente uno que está en un ambiente que no le gusta ¿cierto? o que uno no quiere llegar allá a ese lugar para trabajar o para estar, porque no me siento agradable, entonces vamos a hacer un ambiente agradable para que podamos estar todos tranquilos y que se sienta uno feliz de ir a la escuela y no obligado a ir a la escuela.

Bueno, en cuanto a las condiciones que le brinda a uno como el mismo Estado o las mismas instituciones que son las encargadas de brindarle a uno los lineamientos o satisfacer las necesidades que tenemos como institución, sí siente uno que está muy limitado y como muy solo, porque pues la institución educativa cuenta... no tenemos coordinador, si se cayó un niño, si se perdió la llave o tal cosa pues... y no tenemos señal de celular, entonces hay sí que... y el internet es muy esporádico, entonces ahí sí, piénselo, analícelo y asúmalo ¿cierto? entonces todos esos instrumentos o todas esas cosas que nos hacen falta en la institución, pues son muy esenciales ¿cierto? porque hay veces los refrigerios no llegaban completos, entonces llegaba una a la escuela y le decía a uno la ecónoma - eh hh profe hoy solamente hay una libra de arroz - y yo le decía ¿una libra de arroz para 25 pelaos?, ¿cómo hacer?, entonces vaya usted y busque en su bolso y llévese otra librita de arroz o cómprese otra librita de arroz para que los pelaos tengan que comer, porque ni modo de decir no, hoy hay para 5 no hay para más ¿no?, entonces - ay profe solamente hay agua de panela - mmm señora Cristina váyase a la tienda y cómprese pancito y les damos con huevo, entonces ahí es donde uno comienza a mirar qué hace falta y que esas falencias comienzan a afectar el quehacer de uno y el quehacer de sus mismos estudiantes, porque ellos esperan un refrigerio o un complemento nutricional, pues que satisfaga la necesidad del hambre y no haiga, entonces ¿quién es la que de una manera u otro tiene que generarles eso? pues yo como docente ¿cierto? entonces ahí es.

Contamos con una sola psicóloga para toda la institución y ella esporádicamente va una vez al año a la misma institución, entonces cuando uno encuentra esos casos que requieren de un apoyo psicológico ¿a dónde uno los remite?, si la alcaldía o las mismas instituciones de aquí del municipio solo nos brindan una psicóloga y es compartida con otra institución, entonces carencia demasiado el apoyo de esas instituciones. La parte recreativa pues es también limitada porque pues es lo que uno como docente les pueda brindar en la parte lúdica, en la parte de danzas, de deportes, entonces todo, todo, todo recae sobre uno, y más porque digámoslo así la escuela Bradamonte donde yo estaba era la más lejana, entonces allá sí que no llegaba era pero nadie, porque por lo mismo lejana, comenzaban a dejarla de focalizar, por lo mismo lejana comenzaban a no llegarnos los recursos que, pues que uno necesitaba, el rector es una persona que gestiona mucho en sus recursos para uno y le brinda a uno pues lo que uno necesita y los materiales y los espacios que uno necesita. Él no es una persona que se pegue del currículo y que diga - ole profesora ¿y usted porque los tenía allá, haciendo qué, por qué los sacó si es que hoy están en matemáticas y matemáticas la hacen allá? - no, él es una persona que es muy abierta en esos cambios, que le brinda esos espacios a los estudiantes que les sepa su proceso de formación, y más porque él mismo dice - a estos pelaos aquí ¿quién más les da un espacio diferente a una tienda y a que sus papás estén tomando todos los fines de semana? no, no hay más espacios -, entonces todas esas cosas.

Cuando uno comienza también a hacer su proceso de planeación y de mirar pues cuales son los lineamientos o lo que espera el Ministerio o lo que esperan las instituciones educativas desde el mismo quehacer como docente, entonces comienza uno a mirar que hay muchas falencias, ¿cierto? porque es diferente comparar a un estudiante del sector rural al del urbano que no van a tener las mismas

posibilidades ¿cierto? porque un pelao en la parte urbana, él puede ir, consultar, comprar, poner, tomar, ¿cierto? mientras que allá el pelao no tiene ni siquiera señal de internet para que él busque la tarea o para que él tenga la posibilidad de acceder a una escuela de formación o acceder a un grupo artístico que le pueda ayudar a su proceso, a desarrollar esas habilidades que ellos pueden llegar a tener y que uno dice, uy pelao a usted le gusta mucho el canto, venga hagámoslo desde ahí, entonces sí, uno dice uy Dios mío son muchas cosas que uno tiene que llegar a fortalecer en un estudiante que uno dice ¿en qué momento y desde dónde?, entonces, ahí es donde uno tiene que mirar los espacios de cómo los saca. Por ejemplo a mí me gusta mucho eso de llegar a fortalecer las habilidades de los estudiantes, entonces desde emprendimiento comencé a generar un proyecto que ellos eran, entonces, ¿cuáles son sus habilidades y cómo nos puede llegar a socializárselas con los demás?, entonces era un mes de que cada uno comenzará a mostrar sus habilidades y yo les decía, si es lo que a usted más le gusta, usted lo tiene que hacer con mucho cariño, usted tiene que esforzarse y hacerlo súper bien para que se note que es lo que a usted le gusta - profe a mí me gusta la cicla - tráigala y nos hace una demostración aquí en la carretera a ver qué es lo que usted sabe hacer con su cicla ¿sí? y entonces eso el algo para ellos, uy una cosa súper bonita porque había un pelao que le gustaba cantar y ese día él llegó así con su traje y con su sombrero y traía el bafle y traía el micrófono y yo decía mire como algo tan simple puede ser para ellos tan enriquecedor y como tan importante y me decían - profe mi mamá me va inscribir en unas clases de acordeón - y yo le decía y ¿a usted le gusta el acordeón?, y me decía - claro profe no ve que a mí me gusta cantar - y yo le decía hágale.

Entonces de una manera u otra como que esas cosas le van ayudando a ellos uno a despertar las ganas de querer ser alguien, de querer mostrar lo que ellos saben, de querer seguir fortaleciendo eso en ellos, y yo les decía a los papás también porque a veces uno como docente comienza a fortalecer esa parte en los estudiantes y ellos llegan a su casa a decirle - mami mire que yo tal cosa-, - ay pero eso para qué, eso a usted no le va a servir en la vida - no crean, uno como adulto hay veces también llega a limitar a sus hijos y a no ayudarlos a crecer y a no ayudarlos a ser esas personas que deberían ser, o que quisiese que uno fuesen, grandes, grandes en lo que ellos les gusta. Yo les decía y les digo siempre veterinarios hay muchos, pero si a usted le gusta ser veterinario usted lo va a hacer con amor y cuando a usted lo vean haciendo su trabajo, porque usted va a ser entregado en eso que va a hacer, va a ser mejor que aquel que le tocó ser veterinario porque de pronto su mamá quiso o por qué la misma vida lo quiso, entonces, no, si a usted le apasiona algo, usted va a ser reconocido, usted va a ser resaltado por eso que le gusta hacer. Entonces todas esas cosas, uno también tiene que empezar a decirles a los papás, oigan, miren, ayúdenle a sus hijos a ver cómo le explotan esas capacidades, esas habilidades que ellos tienen.

Y bueno, volviendo a los lineamientos que nos presenta el ministerio, entonces son muy amplios, hay veces uno dice, ¡uy! pero uno ¿en qué momento va a hacer que el pelao llegue a afianzar esto que es tan amplio? y que hay veces que las mismas capacidades cognitivas de un estudiante que está en la zona rural, como estar en la zona urbana son diferentes, porque es que su papá no tuvo estudio o porque es que su papá medianamente sabe leer, mientras que el del pueblo el papá puede llegar a ser un profesional, o puede llegar a generar una tía que tenga un poco de conocimientos y pueda llegar a orientar ese aprendizaje, mientras que allí es solamente lo que usted lee y como usted lee, porque - profe es que yo no sé leer, yo no sé escribir, cómo le voy a guiar a mi hijo - entonces sí hay que llegar a pensar en esa posibilidad, de llegar a mirar currículos muy diferentes, no se puede llegar a mirar a un estudiante que tiene todas las posibilidades de entrarse a hacer un curso de inglés, un curso de no sé qué, mientras que los pelaos arriba no tienen esas posibilidades. Entonces todas esas cosas sí es indispensable llegar a mirar que son lineamientos y currículos que se necesitan para dos aspectos muy diferentes y que sí es necesario llegar a mirar que no todos pueden llegar a ser observados con la misma lupa, que no todos pueden llegar a tener esos mismos resultados ante una prueba como el Icfes que uno dice, juemachica esto es lo que nos mide a nosotros como institución, somos buenos o somos malos, el Icfes ¿cierto?, entonces, siempre eso se ha notado mucho acá, porque el Icfes de los pelaos del páramo es un Icfes bajo, a comparación de

los Icfes de la parte del pueblo, que ellos tienen unos resultados mucho mejores que nosotros, pero por lo mismo, porque las condiciones no son las mismas, las condiciones económicas, sociales, culturales ¿sí? también eso influye mucho, la cultura de la familia, son esas personas que - hay pero mi mamá hizo hasta quinto y yo aquí estoy echando azadón y sacando papas y pues mire a ver usted que hace -, y yo también he notado algo... que lo que pasa en el páramo es que los papás pierden la autoridad sobre sus hijos, entonces los pelaos tienen la libertad de hacer las cosas que ellos consideran que deben de hacer, en edades que aún no deben estar con esa libertad ¿sí?, entonces son pelaos que tienen ya moto, en once o en décimo ya tienen moto, ya andan libres, ya andan tomando los fines de semana y que pues de una manera u otra, para los papás eso es algo normal y natural y permiten que sus hijos pues adquieran esas costumbres o esos hábitos que los quitan o que los alejan del proyecto de vida que ellos tienen, o sea uno está como padre de familia y uno es el que tiene que guiar a su hijo ¿sí? y así tenga 15, 18 o lo que sea, pero uno siempre tiene que estar ahí diciéndole, bueno, las cosas no son así, las cosas son aquí así, su responsabilidad es está, usted quiere hacer tal cosa, luche por lo que usted quiere hacer, bueno, hagámosle, hagámosle. Pero entonces eso sí pasa, que los padres de familia dejan a sus pelaos muy libres o a lo que ellos quieran hacer y dejan de una parte esa autoridad como padres y pues eso lo que yo tengo pa' contarles.

3. Preguntas Complemento

(Se encuentran en este apartado preguntas formuladas previamente a la entrevista, con el fin de profundizar en aspectos que no se hayan abordado en la narrativa de la docente.)

Entrevistadora Stefany: Bueno profe tú nos mencionaste al inicio sobre estas cosas que tiene ser un docente rural, pero yo quisiera saber si ¿siempre has laborado en la ruralidad o has tenido la oportunidad de hacerlo en el sector urbano?, de ser así podrías contarnos ¿Qué diferencias encuentras entre uno y otro? y por otro lado me gustaría saber ¿Qué implica estar en un aula multigrado? ¿Cómo lo manejas?

Narrativa: Lo que pasa es que yo viví en el sector rural, yo vengo de la Normal Superior de Pasca, entonces desde allí empezó mi proceso de formación y sí he tenido la oportunidad de trabajar en los dos campos. Yo trabajé en Bogotá en un colegio de hartos estudiantes donde usted llegaba al aula y veía 40 estudiantes y usted decía ¡ahhh! y donde ahorita llega usted y le dicen son 25 y yo ahhh 25, pero son de los 5 grados y uno dice hmmm, entonces lo que pasa es que, ¿cuáles son como esas diferencias digámoslo así?, los estudiantes del campo son más respetuosos, lo saludan a uno como con más cariño, se dirigen a uno con mayor respeto, no usan palabras tan fuertes como las que puede llegar a usar un pelao en la ciudad ¿cierto?, porque pues hay veces en la parte urbana, entonces ya comienzan a verlo a uno no como el docente sino como alguien que está a su servicio y comienzan - ¡oiga tráigame!, ¡oiga! usted por qué no sé qué, por qué no sé cuántas, usted a mí no me manda, usted no es mi mamá - entonces todas esas cosas llegan a generarse.

En cambio uno le hace una observación a un estudiante en el campo y él es todavía más asertivo a la observación que uno le hace y por eso yo les digo que para mí es muy importante la forma como uno le habla a esos pelaos y cómo es esa huella que uno puede llegar a dejar en ellos porque puede ser una huella como, - uy qué profesora tan chévere, qué profesora tan amorosa- o decir - esa vieja no la quiero volver a ver en mi vida - ¿sí? como todo en las cosas puede llegar a pasar, entonces uno dice si esos pelaos todavía tienen esa imagen de uno ¿quién es uno para llegar a cambiársela y a que lo vean a uno no como la cenicienta sino como la bruja del cuento? ¿sí?, entonces ahí es donde yo les digo sí se ve la diferencia y porque ellos todavía son - profesora me da permiso, profesora puedo ir, profesora tal cosa -

en cambio un pelao de acá que permiso, es - yo me voy, yo me salgo, yo no le hago caso a la orden que ella me dio porque no me da la gana -, entonces esa es una parte diferencial.

Hay una situación que se presentaba en una pelada que tiene problemas auditivos, entonces ahhh es una situación muy compleja porque es que ella llegó como a mitad de año después de que yo llegue y yo siempre la he tenido y es una situación muy dura para ella porque la mamá no es una persona que le ayude mucho, no es una persona que le ayude a sacar sus citas médicas, no es una persona que le ayude con su higiene, con su alimentación, con su presentación, con el cumplimiento de sus actividades, con el proceso de su formación independiente de su limitación, entonces es lo que usted pueda y lo que dé. Entonces uno comienza a mirar y, ¿será que ella tiene problemas de aprendizaje, cognitivos, auditivos o será todo junto o qué tendrá?, (risas) y uno dice ¡uuu!, entonces usted comienza, esa observación, entonces uno comienza a apoyarse en las demás compañeras, mire que yo tengo a tal pelada que yo no sé y dijo - comencemos a identificar qué es lo que ella tiene, entonces si es problemas auditivos, cuando ella esté de espaldas comience a llamarla y a darle órdenes, si ella no le atiende, no le va a escuchar o no le va a prestar atención es porque tiene problemas auditivos, bueno, entonces comencemos a trabajar guías donde sean menores al grado que ella va, para mirar si son problemas de aprendizaje o problemas de atención - entonces uno comienza, bueno listo, hagámosle a ver, entonces comencé a hacerle todas las sugerencias que le hacen a uno las compañeras y que uno también puede hacer con ella y entonces, sí, ella tiene problemas auditivos, porque ella no logra conectar las palabras y ella no lograba relacionarse con sus mismo compañeros, los mismo compañeros le hacían rechazo porque muchas veces llegaba oliendo a orines, no y lo más difícil es que esa señora tiene hijos... y tenía 5 niños en el colegio y hay veces llegaban sin alimentación, sin desayuno, y yo señora Cristina hagámosle un cafecito, señora Cristina hoy no sé qué, o aquí la misma familia - mire que hay niños que no tienen que comer, regáleme un pancito - , entonces todos colaboran, hay veces uno no quisiera mezclar las cosas, pero resultan mezcladas las cosas del trabajo con su familia, - vea que estos pelaos no tienen lista escolar, ayúdenme con la lista, hágale - y ahí cada uno cogía y le armaba su paquetico de su lista o les mandaban yogurcito para que ellos desayunarán, porque lo más duro que a mí me partió el alma es que ellos llegaran a decir - profesora hoy no desayuno tengo hambre - yo decía hijuemachica, uno de adulto mira a ver ¿sí?, pero un niño, que le diga a uno tengo hambre... Entonces doña Cristina la señora del comedor, esa señora es un sol, yo le decía señora Cristina démeles algo - pero es que no tengo, solo tengo el pan pa' mañana - y yo le decía gástese el pan de mañana que yo se lo traigo mañana, y yo sí le llevaba el pan porque yo sabía que se lo había gastado, o hágales cualquier cosita para ellos tengan, y uno dice ¿con cuál problema le ayuda uno a estos pelaos?, los problemas de aprendizaje o los problemas de la mamá o los problemas de ellos mismos que ellos tienen, porque llegaban sin tareas, llegaban sin cuadernos, llegaban sin lápices, como ¿por dónde empiezo?

Entonces uno dice bueno, hay que empezar a mirar ¿cierto?, hay que empezar a hablar con la mamá, hay que empezar a hacer compromisos con ella, porque pues ella es la que está a cargo de sus hijos, entonces yo la citaba y le decía y por favor y no sé qué y - sí profesora, sí no sé qué - ella no le decía a uno que no, - sí yo sé que Melisa tiene tal situación, tal cosa, bueno profesora yo me voy a poner juiciosa a darles desayuno - no, esa señora no cambia, no cambia y yo creo que no va a cambiar, yo salí de la escuela y todavía seguía lo mismo. A la niña sí le hicieron una prueba por una Fundación Merani que vino a hacer unas pruebas para los pelaos que tenían dificultades y entonces sí, lograron afirmar también lo que nosotros decíamos, que ella tiene problemas auditivos y que necesitaba pues el audífono y todo el proceso con la EPS, pero ella no dice nada, entonces uno le dice, vea por favor mire apoye al niño, no, ella no, es una ausencia de mamá constante. Entonces con Melisa ¿qué hacía uno?, uno ya le aprendió a leer los labios, entonces yo le decía Melisa mírame, yo le decía, yo quiero que vayas a hacer tal cosa y ella iba y lo hacía ¿cierto?, igual no con el mismo ritmo de los otros, nos tocaba bajarle como la intención de la actividad que uno tenía con ella para que ella lo logrará hacer, porque también algo que tenía era que cuando ella no lo lograba hacer se ponía furiosa y - ¡ahhh! - a todo el mundo no nos quería ni ver, entonces

yo decía pobrecita, entonces sí tocaba empezar a bajarle el nivel a ella y también de una manera u otra pues exigirle, porque pues el hecho de que ella tenga una condición diferente a sus compañeros, no significa que no la pueda hacer, entonces yo decía, bueno ¿y yo cómo le enseño a leer a Melisa?... por los sonidos de la letra. ¡Claro! por los sonidos de la letra porque independientemente ella alcanzaba a percibir algo ¿cierto?, entonces uno ya comenzaba a decirle caaarrrooooo, entonces ella comenzaba a buscar dentro de su cabeza caaaaarrroooo y comenzaba a escribir, aunque su proceso era lento digámoslo así y la mamá no le ayudaba, entonces peor, entonces uno también tenía que decirle, bueno Melisa, porque también era de mal genio, bueno Melisa hágale a ver, usted puede, ¡no señora! y también a ponerle límites y a ponerle normas independientemente de que sus condiciones sean diferentes. Pero entonces uno veía a la mamá y se desilusionaba terriblemente de ella porque no podía, ahhh yo la escuchaba decir que la culpa era de nosotros como institución, que porque no le dábamos a ella, que porque no sé qué, yo estaba ahí cuando a mí me enfureció terriblemente eso y yo salí y le dije, cuáles que yo no le ayude, cuántas veces yo no le dije y yo le daba de comer a sus hijos, usted no ha sido capaz de darles una alimentación, ese día le dije usted que no es una persona para decirle mamá porque no se comportaba como tal con sus hijos, yo ese día yo creo que yo me desahogue con esa señora terriblemente de una manera que no sé si sería la apropiada o la indicada, pero que ya como dice el dicho, ya cuando se la elevan a uno porque uno dice, cuantas veces que yo llame a comisaría, yo la remití a psicología y uno dice después de tantas cosas y que le digan oiga mamá sus hijos la necesitan, sus hijos necesitan de usted y ¿todavía no? no, esa señora fresca, independientemente de lo que yo le dije, como yo le hable, fresca. Al otro me dijo, - profesora yo sé que yo me tengo que poner las pilas con mi hijo y voy a estar más pendiente de ellos - ya, y volvió a caer en la misma situación, lo mismo. Entonces uno dice, son situaciones duras pero pues sigamos el conducto regular otra vez, y pues dentro del aula uno se esforzaba más con esos pelaos que necesitaban más de uno porque saber que mamá no tiene y comenzaba otra vez usted a remitir el proceso a psicología, otra vez el proceso a comisaría y familia, a todas esas instituciones que le brinden a uno el apoyo ¿cierto?, pero ella siempre se ha centrado en cuando uno hacía la remisión y ya. Entonces son situaciones duras, duras que si lo marcan a uno más que como profesora, como persona ¿sí?, porque uno dice, ¿cómo hay una mamá que tenga 5, 6 hijos y que yo creo que no tiene ese sentir de mamá?

4. Preguntas emergentes

(En este apartado se ubican las preguntas que surgen en torno de la narrativa de la docente)

Entrevistadora Angela: Mientras tú dabas ese relato me surgía una pregunta porque tú dices tú dices que todas esas situaciones de alguna manera te han implicado cambiar el chip o la forma de pensar y que eso no ha sido en sí, nada fácil, me gustaría saber ¿A qué te refieres cuando especificas que no ha sido nada fácil? ¿Qué implica eso personalmente para ti, para que tú lo sitúes en una situación de no ser fácil cambiar ese chip? Lo pregunto porque, algunos profesores manifiestan que en su ejercicio simplemente se adaptan a la situación de manera conveniente y procuran separar lo profesional con lo personal, pero unas situaciones como estas que nos están narrando, en donde uno ve que los casos son tan específicos y los estudiantes se vuelven casi que, en una familia, pues uno se pregunta, bueno ¿Por qué no se convierte en nada fácil?

Narrativa: Lo que pasa es que cuando le muestran a usted los lineamientos, a usted se los muestran por contenidos y por grados ¿cierto? y como que digámoslo así, en todos los grados usted comienza a ver algo de... la naturaleza, entonces usted comienza a ver de pronto las plantas, en segundo comienzan a ver los seres vivos, los seres no vivos, entonces ya comienza a ver la clasificación de los seres vivos, en tercero ya comienza usted a ver las características de esos seres vivos, en cuarto comienza a mirar los

componentes de esos seres vivos ¿cierto? y en quinto ya comienza a mirar los sistemas de esos seres vivos, todos los 5 cursos estamos hablando de lo mismo ¿cierto? de los seres vivos, pero en una complejidad diferente, pero cuando a usted de una manera u otra le muestran los lineamientos, puede ser que las plantas del grado primero no las vea al principio si no se pueda ver de pronto al final del año escolar ¿cierto?, entonces ¿qué es lo que usted comienza a mirar?, comienza a mirar aquellas temáticas que de una manera u otra usted puede llegar a relacionarlas independientemente se tengan que ver de primera, de últimas, de cuartas o de sextas y los comienza a unir para que todos estemos hablando de ese mismo camino ¿cierto? porque pues usted antes cogía, haciendo la comparación, usted antes cogía, a bueno entonces el estudiante de primero tiene que ver el cuerpo, el estudiante de segundo tiene que ver los seres vivos, el estudiante de cuarto va a ver la fuerza y entonces como que no van entrelazados las mismas temáticas, cada uno está hablando de una cosa diferente, entonces bueno vamos a ver el cuerpo humano, una canción, una motivación, el cuerpo, el no sé qué, listo vamos a empezar a llevar un rompecabezas para que se aprendan el cuerpo, listo entonces ellos están hablando del cuerpo, ay los de tercero están hablando de fuerza entonces vamos a empezar a ver si tenemos que jalar una piedra cuánta fuerza tenemos que hacer, mucha o muy poca fuerza, bueno, y cada uno estaba dentro su temática de su grado, pero pues muy independientemente cada una, ¿sí?

Entonces ahorita es empezar a mirar ¿y por qué no todos vamos a hablar del mismo tema, pero con diferente complejidad? ¿sí?, porque es que yo digo que desde ahí puede ser el aprendizaje más rico para ellos, porque independientemente que el grado de primero este pintando las hojas de la papa de color verde, ellos están escuchando algo de la papa de los otros ¿cierto? y eso sí es algo muy cierto porque ellos están escuchando y ellos después, cuando uno está haciendo como una socialización, dicen - profe pero es que no sé qué y si se más - y uno dice, vea tan chévere, ellos estaban también escuchando, porque todos estamos ubicados en algo, entonces nadie está lejos de esa temática, y todos ya como que estamos en esa misma órbita que permite que su mismo cerebro lo lleve a todos ahí, a estar ahí atento sobre eso y que también hay veces que esas mismas situaciones que uno se plantea, ush, uno plantea una cosa ¿sí? y uno está en la clase y cuando de un momento a otro ¡fun! se fue por otro lado, pero de la misma temática, y uno dice uy esto está largo, ¿en qué momento voy a empezar a ver todos los contenidos que me faltan!?, entonces es algo muy chévere porque no va tan disperso así como con lo que usted tenga que ver si no todos vamos en la misma casilla.

Entrevistadora Lizeth: Yo tengo una pregunta profe Claudia y es respecto a ¿Cuáles son esos aspectos que tienen mayor importancia en el planteamiento de tu currículo o de tu plan de estudios allí en la institución en donde estas? y, por otro lado, otra pregunta que me surgía al escucharte era si ¿Alguna vez en tu práctica como docente en el sector rural ha sido cuestionada o interpelada?

Narrativa: Como ¿cuáles son esos aspectos que uno tiene o que yo considero que hay que fortalecer en los estudiantes? es que ellos desarrollen una habilidad, que ellos adquieran un conocimiento y que ellos pongan en práctica ese conocimiento, respetando mucho su entorno, sus condiciones y sus características y sus necesidades de la misma comunidad, porque yo también les ponía eso en emprendimiento, yo les decía, bueno, yo tengo una necesidad ¿cierto?, y mi necesidad puede ser que yo necesito una panadería en esta vereda, porque no tengo donde comprar las onces, bueno, ¿hay panadería?, - no - entonces ¿qué tengo que hacer? entonces ¿qué tenemos que hacer?, - pues montar la panadería - ¿sí? y quién la va a montar - pues puede ser un señor cualquiera - y ¿qué tiene que hacer ese señor para saber o para poder montar su panadería? -, decían - pues él tiene que aprender a hacer pan - y ¿dónde se va a ir a capacitar a hacer pan?, - no, él lo puedo hacer pues trabajando en una panadería o haciendo un curso - y yo les decía, bueno y si aquí no hay, aquí no hay, ¿cuál es la otra opción? - profe yo creo que él puede mirar por YouTube y él aprende a hacer pan -, entonces yo decía, ah bueno listo, el señor aprendió a hacer pan por YouTube y entonces ¿ahora qué necesitamos?, entonces ellos decían - conseguir un lugar para montar la panadería - bueno listo, yo le presto el salón comunal, por mí no hay inconveniente, - pero, profe ahí

hace falta el horno, el no sé qué y si sé más - y ¿cómo creen que podemos llegar a conseguir esos implementos que ellos necesitan?, entonces ellos decían, - Ay a mi papá le hacía lo mismo para el cultivo de papa y fue y pidió un crédito en el banco - otro dijo - no a mi papá no le gustan los créditos, mi papá vende las vacas cuando le hace falta - entonces, de una manera u otra si ve que una necesidad lo va a ayudando a reconocer a ellos cosas que hacen su vida cotidiana para mejorar esa necesidad. Entonces ¡listo! ya hicimos nuestro esquemita y ya lo tenemos claro, yo les decía ahora esa es mi necesidad ¿cierto? que ustedes me ayudaron a solucionarla, ahora cada uno busque la necesidad que tiene en su casa, en su comunidad, en su escuela y entonces comenzaban a salir cosas interesantes y ¿cómo lo va a solucionar? ¿cierto?, piensen antes de mirar si algo les hizo falta antes y entonces empiecen a trabajar a identificar de pronto hay necesidades que son comunes, entonces ¿por qué usted no se une con un niño que tiene su misma necesidad y comienzan a trabajar desde ese mismo punto de vista?, entonces son cosas chéveres que uno dice hmmm, que son de trabajo sí, pero que son cosas muy enriquecedoras para ellos y para uno también.

Ahora dice otra cosa y es que dice ¿alguna vez han sido cuestionadas mis prácticas? ¡claro!, por los mismo papás porque es que ellos esperan ver el cuaderno lleno de multiplicaciones y divisiones y - déjemele planas - entonces para ellos que vienen de un sistema educativo, de una forma que fueron educados diferente a la que uno está empezando a implementar, entonces ellos miran el cuaderno - ¿y no hicieron hoy nada y no escribieron hoy nada? - entonces cuando nosotros empezamos o cuando decidimos empezar a trabajar por proyectos y mirando todas esas cosas que yo les he comentado, me tocó hacer una reunión con todos los padres de familia y comenzar también a cambiarles a ellos el chip, porque cuando yo trabajaba en Bradamonte, yo trabajaba todo los cuadernos y comenzaban a trabajar cada área pero desde el proyecto que uno implementó ¿cierto? y cuando yo llegue a la Cantera, entonces comenzaron a trabajar un solo cuaderno para el proyecto y entonces ellos comenzaron a decir - ay y cómo va a hacer todo ese desorden ahí, todo eso mezclado, todo eso no sé qué - y yo les decía ustedes por qué se niegan a la posibilidad de ensayar y mirar y decir no funciona y volvamos a empezar o decir uy que chévere, mire que rico, mi hijo sabe muchas cosas ha logrado hacer muchas cosas que él antes no hacía, entonces eso es lo que uno tiene que empezar a decirles a ellos, dense la oportunidad de hacer cosas diferentes y de hacer y mirar y decir - profe no funciona o sí profe funciona - y pues ya de una manera u otra uno como que también va llevando a los padres de familia porque es que uno siempre espera que allá le digan - no señora, yo no quiero eso - entonces uno también tiene que empezar a mirar, qué argumentos y qué palabras les comienza uno a decir para no llegar a chocar con ellos y a decirles pues les toca, pero que de una manera u otra uno decirles lo que uno tiene preparado para ellos se va a hacer.

Entrevistadora Stefany: Profe yo quiero preguntarte ¿Cómo fue este momento de la pandemia?, ¿cómo fue esto para ustedes? digamos, ¿Qué te implicó frente al manejo del currículo?

Narrativa: Cuando empezamos lo de la pandemia, que eso empezó en marzo ¿cierto?, y yo hasta ahora llevaba en la nueva escuela, donde yo estoy llevaba febrero y marzo, o sea solo llevaba mes y medio, no, dos meses con lo de enero, entonces ahí todavía uno estaba en ese proceso de conocernos, de saber quién era quién y que de una manera u otra ellos también aprendieran a trabajar conmigo porque cada persona somos totalmente diferentes ¿cierto? independiente de que seamos la misma institución, manejemos el mismo PEI y la misma misión, la misma visión, pero usted como docente, usted maneja sus normas muy diferentes a las que yo manejo, entonces estamos en ese proceso de aprender a conocernos y de aprender a conocernos con normas y a respetarnos y acatarlas. Entonces ah, ese proceso sí quedo así como tan mocho y uno decía y ahora como que ¿qué voy a hacer?, ¿cómo lo voy a plantear?, bueno, porque es que en la escuela no hay señal de celular, no hay señal de internet, el internet se cae muy rápido, entonces ¿qué voy a hacer?, ¿cómo va uno a empezar a mirar esos planes de estudio que hicimos a principio de año tan largos, con tantas temáticas, con tantas cosas? y bueno listo, empecemos a mirar qué se puede unir y cómo se puede trabajar. Sí se trabajaron vías integradas, entonces cogíamos el programa de

Maestra Tierra, yo cogí un programa de Maestra Tierra y empecé a trabajar desde las regiones naturales para hacer guías integradas con ellos y pues de una manera u otra seguir con ese proceso que uno traía en el aula y no dejarla allá como tan desligado y entonces ahora vamos a ver sumas y entonces ahora vamos a ver restas, pongámosles restas, entonces es como seguir esa línea de trabajo que uno tenía desde ahí.

Entonces la primera guía, ¡ay Dios mío!, porque eran todas las áreas para 6 cursos y uno decía como ¿a qué horas voy a acabar? y mi hijo también en clases virtuales y que no quería y que sí quería y es una pelea ¿cierto? o sea muchas cosas porque créanme que esto no es fácil, la convivencia en la casa, porque antes nos veíamos 5 horitas y ahora ya todo el tiempo ahí en la casa (risas), entonces bueno, en la tarde yo empezaba a mirar cómo le iba a preparar las guías a los pelaos, porque con la primera guía dure toda la semana, bueno listo, la entregamos pero entonces sí hay muchas cosas ahí que se dificultan porque los padres no tienen una comprensión adecuada de las mismas guías, entonces uno comienza a mirar no, yo no quería esto, y el papá o el estudiante se fue por tal lado y no era lo que yo tenía planteado que ellos desarrollaran ahí ¿cierto? o muchas veces llegaban los papás - profe yo no entendí ese punto, entonces yo no lo hice-y yo hmmm, y no se tomaron la molestia de llamarme, llámenme a la hora que ustedes necesitan. Una niña me dijo hágame una llamada y yo no la llame, ahhh o túbrenme y yo les devuelvo la llamada. Entonces le tocaba a uno otra vez reestructurar sus guías y también a veces uno recogía las guías que uno dice ahhh, cuánto tiempo uno ahí, sentada pensando y diseñando algo para que me salgan como con algo tan básico, tan corto ¿sí? como algo que uno no esperaba, pero entonces uno dice y a los papás que también más les pide, si ellos no saben, son muchos puntos que uno dice, entonces dice a bueno tengo que empezar a mirar cómo uno va a empezar a dar lo que uno pretende pero en un nivel de complejidad o utilizando un lenguaje que los papás puedan llegar a entender, entonces todo eso, entonces yo cogía y le decía, yo le planteaba la preguntaba y yo se las leía a alguien de mi familia, entonces yo les decía escuche que es lo que yo quiero aquí, entonces yo les decía ahora dígame qué es lo que yo quiero, entonces a veces me decían tal cosa, entonces yo ha bueno, o a veces dicen pues tal cosa, no yo no quiero, entonces me tocaba otra vez volver a replantear la pregunta o la situación que uno quería plantear y pues cuando todos estamos hablando de las mismas regiones, todo vamos encaminados en lo mismo y pues ahí se ha estado trabajando. Sí hace falta mucho poderse uno encontrar en el trabajo de los padres, pues de los estudiantes con el apoyo de los padres pues porque uno dice en esta situación pues es lo que hay.

Entrevistadora Angela: Yo quisiera saber profe, teniendo en cuenta que el modelo por excelencia para las aulas multigrado es la Escuela Nueva si ¿sigue siendo ese el modelo que ustedes usan dentro de la institución?

Narrativa: Sí, seguimos trabajando lo de Escuela Nueva. Lo que pasa es que uno tiene tantas cosas para uno lograr, unir dentro de una planeación, porque tiene el PEI, tiene los proyectos transversales, tiene Escuela Nueva, tienen... bueno, todos los lineamientos que tiene una institución, que a veces uno dice ¿y cómo uno va a tratar de unir todo esto?, pero pues de una u otra manera por eso se trata uno de que, cuando va a hacer su plan de estudios tener todos esos elementos presentes para empezar a unirlos y que no queden sueltos.

Entrevistadora Angela: Profe ¿considera usted pertinente o que es necesario tener como lo mencionaba Cortina en ese apartado que leímos, una actitud ética para la enseñanza o el ejercicio docente, básicamente?

Narrativa: Claro, o sea como yo les decía al principio del encuentro la ética de uno se viene formando desde su proceso de formación desde pequeño y eso ahí está con uno toda la vida, porque es empezar a mirar si lo que usted está haciendo desde la labor docente si es lo que usted debería de hacer o no debería de hacer y cuál es como la mejor manera para desarrollar esa profesión que usted tiene ¿cierto?, porque

pues cada profesión tiene diferentes metas y yo creo que las metas de la profesión docente son las que son más amplias y más grandes porque abarcan todo el ser humano y su contexto.

"Llamemos 'intencionalidad ética' a la intencionalidad de la 'vida buena' con y para otro en instituciones justas" (Ricoeur, 1996)

Formato de guía de entrevista narrativa para cinco docentes rurales pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Romeral - Sibaté

Investigación: Currículo y educación rural como campo de tensiones éticas: Una mirada a través de las narrativas pedagógicas de cinco docentes pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Romeral.

Fecha: 19 de enero de 2021

Lugar: Plataforma Zoom

Tiempo de la entrevista: 4:00 p.m. - 5:00 p.m.

Entrevista realizada por: Stefany Avendaño; Luz Angela Forero; Lizeth Carolina Trujillo

Objetivo: *El siguiente instrumento está orientado a la recolección de datos necesarios para indagar acerca de las tensiones éticas existentes en la praxis educativa de cinco docentes del sector rural con relación al currículo institucional.*

Categoría de análisis: **Tensiones éticas**

Consideración inicial.

Buen día respetada docente. Queremos comentarle inicialmente que la entrevista narrativa que se desarrollará a continuación permitirá obtener una información detallada respecto a los objetivos del estudio que le fueron informados al momento de realizarle la invitación a ser partícipe de la presente investigación. Es importante señalar que esta entrevista iniciará con un tópico central que marcará su inicio y el desarrollo de su narrativa sin ser interrumpida, al finalizar se realizarán las preguntas que se consideren necesarias de acuerdo al interés investigativo.

Así mismo, debido a la contingencia que nos lleva a desarrollar la presente entrevista desde la virtualidad y para efectos de volver sobre aspectos que puedan escapar a la toma de notas de las investigadoras se hará uso de la video grabación ¿Está de acuerdo?

Si

No

1. Datos de identificación de la docente entrevistada

Nombre de la docente entrevistada: Docente 4
Rango de edad: 20 - 30 30 - 40 40 - 50 50+
Título de pregrado:
Otras titulaciones:
Nombre de la Escuela Anexa a la IED Romeral que pertenece:
Años de antigüedad en la Institución:
Cursos y asignaturas en que realiza su actividad docente:

2. Sobre el tópico central

Desde hace varios siglos la ética ha sido un tema polémico, sensible y a la vez muy pertinente dentro de las construcciones de sociedad. Así como estas sociedades se han modificado con el pasar del tiempo, su concepción ética también lo ha hecho. Algunos académicos han mencionado que conservar una actitud ética ha sido importante para el fortalecimiento de los vínculos sociales, así como para el desarrollo de muchas profesiones. Por ejemplo, la filósofa española Adela Cortina menciona que “A la ética le ocurre lo que a la estatura, al peso o al color, que no se puede vivir sin ellos. Todos los seres humanos son más o menos altos o bajos, todos son morenos, rubios o pelirrojos, todos pesan más o menos, pero ninguno carece de estatura, volumen o color. Igual sucede con la ética, que una persona puede ser más moral o menos según determinados códigos, pero todas tienen alguna estatura moral.” (Cortina, 2013, p.11).

Consideramos como investigadoras que, así como desde Cortina y otros académicos, pero también desde la misma experiencia, hemos evidenciado que la ética se nos manifiesta de forma necesaria, entendemos también que en sí misma devienen en ella contradicciones, conflictos, tensiones, brechas, etc., sobre todo, por ejemplo, como menciona el filósofo Edgar Morin, cuando existen dos deberes imperiosos pero antagonistas a los cuales se debe responder; situación que en el ámbito profesional se evidencia a menudo. Por ejemplo, algunos docentes han mencionado que según las particularidades contextuales en las que desempeñan su ejercicio hallan diversas tensiones de carácter ético que en ocasiones le interpelan no sólo a nivel profesional sino además personal. En este sentido, como licenciadas en formación consideramos fundamental la construcción de conocimiento colectivo a partir del diálogo, la narración de experiencias y trayectorias vitales, que permitan el abordaje de lo que implica ser docente en un contexto educativo rural, que en efecto en Colombia tiene unas características propias según las regiones, las creencias, culturas y demás, y que se ven reflejadas en el diseño curricular de las instituciones educativas. Por ello, nos gustaría conocer acerca de su experiencia en esta institución, qué caracteriza su quehacer pedagógico como docente rural, cuáles son las concepciones éticas que tiene a nivel personal y profesional, cómo estas concepciones inciden en su praxis educativa, pero sobre todo, qué tensiones éticas ha podido identificar con respecto al currículo, y qué estrategias emplea cuando encuentra estas tensiones, si el currículo apoya, tensiona o permite ambas cosas frente a dichas concepciones que usted tiene.

Narrativa: Desde la primera parte de lo que tú hablabas sobre las concepciones de la ética, hay una parte muy importante donde nos dicen ¿qué concepciones de la ética a nivel personal y profesional? ¿cierto?, entonces desde la concepción profesional pienso que nosotros los maestros somos el eje principal para el aprendizaje de nuestros estudiantes, si hacemos este trabajo con vocación pues obviamente estamos dispuestos a dar lo mejor por nuestros estudiantes, ser como ese ejemplo a seguir y más tomando conciencia de que estamos formando futuras generaciones y que dependiendo de nuestras acciones pues también ellos las van a ver reflejadas a futuro, entonces pienso que es bien importante hacer buenas acciones por nuestros estudiantes ya que están en proceso de formación y más nosotras las maestras de primaria que tenemos una responsabilidad muy grande frente a ello, porque ellos empiezan en su escuela desde sus primeros inicios de vida, entonces es importante esa formación en los niños en la parte moral

y ética. Y en la concepción desde la parte personal, pues yo pienso que desde que todas las personas obremos y hagamos las cosas bien pues de esa misma manera se nos retribuyen las cosas. Por lo menos desde mi hogar, desde mi familia yo soy muy espiritual y yo siempre tengo la concepción de que, desde que uno tenga un ser supremo sabe uno que tiene que hacer buenas acciones y porque, siempre es como ese temor a Dios, ese ese pensamiento del temor a Dios que uno sabe que si no hace las cosas bien pues eso se le atribuye a uno, entonces mirando la pregunta desde ese punto de vista lo veo a manera personal y a manera profesional.

¿Estas concepciones cómo influyen en mi práctica educativa? Voy a hablar desde mi experiencia laboral. Yo ya llevo como maestra 22 años, 16 en el sector público y los primeros años mi labor docente los ejercí en un colegio del sector privado, entonces ahí son dos contextos muy diferentes y es donde uno puede reflejar y puede ver la diferencia de las situaciones y las problemáticas que se presentan, entonces no es lo mismo trabajar con un grupo de estudiantes del sector urbano, donde la parte moral y ética ya está casi que por el piso, debido al mismo contexto social donde se están desarrollando los estudiantes al contexto rural. Yo siempre he dicho que nosotras las maestras del contexto rural somos bendecidas con nuestros trabajos, porque hoy por hoy allá en esas comunidades se nota todavía ese aprecio y ese respeto por ser docente, desde el padre de familia, lo ven a uno como un líder, como esa persona importante para la sociedad y hay como ese respeto, hay esa moral y como los padres vienen enseñándoles a sus hijos de cómo ser respetuosos frente a un maestro, entonces así el trabajo se lleva muchísimo más fácil, de hecho en el sector rural no se ven esas problemáticas que se ven en el sector urbano, entonces el manejo del trabajo con los niños es totalmente diferente, entonces la concepción de la ética en estos dos contextos se maneja de manera muy diferente y lo podemos ver reflejado dentro del aula de clase, cómo entra uno a trabajar con los niños y cómo se ven experiencias totalmente diferentes.

¿Qué tensiones éticas se pueden identificar con respecto al currículo? bueno, yo no lo llamaría tanto como tensiones sino lo llamaría como..., a veces yo como maestra me siento como impotente, saber que yo puedo hacer y yo puedo dar mucho por los niños, pero a veces las brechas que pone el Ministerio de Educación con sus leyes, con sus reglas, con sus lineamientos, que toca plantearlas en el currículo y todo, entonces son cosas que a uno lo coartan muchísimo para el desarrollo del trabajo con los niños, uno quisiera dar más, además que vuelvo y digo, empecemos porque en un currículo deben haber estándares y la misma palabra lo dice, estándar es para todos, ahí no miran nivel, ni contextualización, ni nada. Entonces para nosotros los maestros del sector rural, es muy complejo porque cuando desarrollan las pruebas saber de tercero, quinto, noveno y once, pues obviamente siempre en el sector rural va a haber una falencia muy grande, porque el aprendizaje no es igual, no estoy desmeritando el trabajo con niños del sector rural, sino que, por ejemplo en el caso mío que trabajo en el sector del páramo de Sumapaz, allá se presenta algo más que todo en bachillerato y está científicamente comprobado que por el nivel de la altura, en nivel sobre el nivel del mar allá el cerebro no se oxigena de la misma manera como aquí abajo en el sector urbano, entonces el nivel cognitivo de los estudiantes no va a ser nunca igual, por decir a los niños que están aquí en la ciudad en la altura, no tan alto y eso es algo que nunca el Ministerio de Educación lo ha tenido en cuenta, yo pienso que para el sector rural siempre deben haber unas pruebas especiales de acuerdo al desarrollo de aprendizaje de los niños, además en el sector rural también se ve mucho la congeneridad entre hermanos, que el tío, que la mamá, que el primo, tienen sus hijos, entonces son niños que vienen con muchas dificultades cognitivas y de aprendizaje, entonces yo por lo menos quisiera dar lo mejor y quisiera dar más, pero a veces son esas brechas que lo cohiben a uno y lo coartan a uno de ir más allá y son cosas que más que tensionarme, me siento impotente porque yo como maestra quisiera dar más, pero entonces el currículo nos dice el maestro tiene que llegar, el niño tiene que llegar hasta tal nivel y ahí tiene que trabajar y hasta ahí tiene que llegar independiente las dificultades de aprendizaje que tenga, el niño tiene que llegar a cumplir esos objetivos y eso es lo que quizás uno dice, por Dios pero hay si como dice el dicho, de dónde flores y sin jardín, dónde puede uno dar más si no tenemos los medios en cuanto al proceso de aprendizaje de los niños.

¿Qué estrategias de pronto yo he implementado para eso?, hace como 8 años yo estuve en una capacitación de Escuela Nueva, de Escuela Activa, entonces tuve la oportunidad de ir allá, eso fue en Tocancipá dure como 8 días, es una capacitación bien extensa, de la cual tuve que venir a compartir la información con mis compañeros y a partir de ese momento y de esas estrategias tan bonitas que daban y todo, ahí fue donde yo llegue y le dije al rector, no rector, definitivamente nosotros las escuelas unitarias debemos trabajar aula multigrado en Escuela Nueva ¿por qué?, porque se nos facilita más el trabajo y podemos darles más oportunidades a los niños, para que los niños lleven un proceso de desarrollo del aprendizaje de acuerdo a sus necesidades, de acuerdo a su contexto, de acuerdo a sus aprendizajes, entonces a partir de ese momento casi que la mayoría, no todas de mis compañeras, trabajan Escuela Nueva y eso ha sido una experiencia muy bonita, porque ahí se trabajan, tiene unas estrategias y unas herramientas muy bonitas para trabajar con los niños y ese programa sí está basado con la contextualización rural, que eso es lo que nos ha favorecido mucho en ese momento y de ahí para acá créanme que yo no me he desligado de Escuela Nueva, esa es la única herramienta, aunque todavía a veces me siento coartada, porque en este momento está trabajando el Ministerio de Educación un programa que se llama PTA (programa Todos a Aprender). Eso nos llegan con unos equipajes de maleta de todos los libros para cada niño, pero ustedes vieran el nivel matemático que piden en esas cartillas. Entonces a veces las maestras nos decimos, bueno ¿y para qué nos traen esas cartillas?, primero vengan, contextualícense, vean cómo se trabaja en el sector rural y ahí sí nos traen esas cartillas porque, sin mentirles, a nosotras las maestras nos ha tocado sentarnos a leerlas, a trabajarlas y mirar a ver de qué manera los niños las pueden desarrollar, porque el Ministerio de Educación exige que esas cartillas deben ser desarrolladas por los niños.

Entonces pues nos toca buscar estrategias a ver cómo aprendemos a manejarlas, aunque nosotras tenemos una tutora pero no es lo mismo, porque ella nos dice - profesoras esto es simple, eso no es sino sacar el taller, mirarlo, trabajarlo con los niños - entonces uno dice, bueno es simple en el sentido de trabajarlo pero si fuera en otro contexto, pero es que nosotras en el sector rural hay cositas que los niños todavía no llevan un nivel tan avanzado, entonces siempre nos ha parecido complejo, la verdad nos nombran el programa PTA y nosotras, ahhh ¿este año con qué nos van a salir? y vuelve uno al mismo cuento, como el Ministerio de Educación lo exige, como hay esas políticas públicas y hay que cumplir con eso, pues toca hacerlo, pero que realmente se sienta esa satisfacción de que el niño está llevando un proceso de aprendizaje, no lo está haciendo. Entonces eso es principalmente pues las estrategias que yo he trabajado, de hecho en alguna ocasión estuve allá en la Universidad Pedagógica, yo estuve haciendo una socialización que la profe Claudia me invitó, porque Escuela Nueva tiene unas herramientas muy bonitas y ustedes que van a hacer las futuras maestras de las escuelas rurales, eso les ayuda muchísimo a las aulas multigrado, entonces estuve compartiendo con un grupo de estudiantes ese trabajo de Escuela Nueva y es muy interesante y esas estrategias me han ayudado mucho, por lo menos para no tensionarme tanto con lo que nos pide el Ministerio de Educación y las políticas educativas.

3. Preguntas Complemento

(Se encuentran en este apartado preguntas formuladas previamente a la entrevista, con el fin de profundizar en aspectos que no se hayan abordado en la narrativa de la docente.)

Entrevistadora Lizeth: Profe me surge una pregunta y es ¿Con qué expectativas llega a la institución educativa Romeral y cuál es el panorama que percibe al llegar?

Narrativa: Pues con la expectativa de lo que yo te digo, en mi caso en la escuela yo por ejemplo cuando estoy en una capacitación o aprendiendo algo nuevo, yo llego toda contenta allá a mi escuela y yo digo bueno, yo voy a poner en práctica esto, ya llevo esa expectativa y llego allá y todo me sale bien, para que a mi todo me sale bien, los papás me apoyan, yo hago una reunión y yo les digo miren, yo estuve en una capacitación yo hice esto y esto y ahora vamos a trabajar esto con los niños y bueno, ya voy a la realidad y me va bien, pero a veces en Romeral es como complicado porque es que allá son 18 maestros cada uno piensa diferente, ya nos encontramos con los maestros de educación secundaria y media y pues yo no sé, no es por ir en contra de mis compañeros pero es que a veces los maestros de bachillerato sí no aportan es... o sea ellos ven todo imposible, en cambio nosotras las maestras de primaria decimos - sí, sí se puede, mire que sí podemos trabajar este proyecto - pero entonces ellos como que ah, y uno va con esas expectativas de, ay este año vamos a hacer esto, entonces ellos lo ponen como quien va uno a la realidad y no, no aportan ni le ayudan a uno mucho, entonces a lo último si tratamos de trabajar más como las maestras de primaria, somos más unidas, consolidamos mejor el trabajo y nos va mucho mejor que con ellos, porque es que a veces ponerlos a todos de acuerdo es muy difícil, de resto se trabaja muy bonito. Romeral allá ustedes suben, allá hace un frío terrible, es páramo de Sumapaz, pero allá el calor humano es muy bonito, todos los maestros trabajamos muy bien, somos un buen equipo de trabajo, pero nos consolidamos más las maestras de primaria y eso siempre nos lo ha resaltado el rector, claro que el rector nos dice que eso pasa en todas las instituciones, trabajar en bachillerato es complicado porque los profesores, ellos sí forman brechas, no son abiertos como al cambio, como yo que les estoy diciendo, llegaron cosas nuevas hagámosle, no, siempre le ponen su pero, pero, en medio de todo para otras actividades trabajamos muy bien, ellos le ponen más peros es cuando uno les dice hagamos estas estrategias, hagamos esto, por lo menos esto de Escuela Nueva yo se los socialice a todos y ellos me dijeron que eso no lo trabajaban y ninguno de bachillerato lo trabajaba, entonces uno va con esa ilusión de llevar nuevas cosas y va uno a la realidad y no, pero con primaria sí es más fácil.

Entrevistadora Stefany: Profe o sea que según lo que nos dices, porque no es a la única que se lo he escuchado y me parece muy curioso, el ser profesora unitaria te permite también manejar cierta autonomía curricular, finalmente enseñas a tu ritmo, como tú quieres, lo que tú quieres ¿Esto es así?

Narrativa: Así es. El rector siempre nos dice, ustedes son amas y señoras de sus sedes, ustedes allá son las reinas de esas sedes, ustedes allá lideran, ustedes organicen, no y lo que yo te digo, cuando uno involucra al padre de familia en el proceso de aprendizaje de los niños desde el primer día, los niños están ahí, los padres están ahí, ellos no lo dejan a uno solo, ellos están ahí apoyando los procesos, entonces es más fácil y uno trabaja con 20 niños y ya conoce la familia de los 20 niños y ya uno a los padres los tiene pues bien informados del trabajo que uno va a hacer, entonces ellos lo apoyan a uno mucho y todo, en cambio en bachillerato no, en bachillerato es complicado. El rector a veces se reúne con las de primaria y con las de bachillerato y dice - uy no definitivamente hay una paz interior en primaria, uno viene a trabajar y todas proponen y todas dicen hagamos y hagamos, mire que yo he hecho en mi escuela esto -, otra dice - ay bueno ahora lo voy a hacer en la mía - es que también es como la actitud, la disposición de todas para poder trabajar, en cambio yo no sé porque en bachillerato cuesta, pero el rector me decía que eso es en todas las instituciones, con bachillerato ha sido muy complejo el trabajo en esa parte, pero la ventaja es que siempre cuando vamos a trabajar la parte del currículo y todo primaria trabaje lo suyo y bachillerato trabaje lo suyo. Hay tensiones es por decir algo en los proyectos y todo, pero igual volvemos a lo mismo, como son políticas educativas, como es un currículo, como son cosas que manda el Ministerio, pues ellos saben que toca asumirlas y se trabajan, pero no se trabaja con la misma disposición, cuando mezclan primaria con bachillerato no, porque vuelvo y digo uno va con unas expectativas y ellos como que - ay no que pereza hacer eso -.

En las reuniones por ejemplo, cuando empezamos a hablar del proceso de aprendizaje de los niños, ellos siempre nos critican mucho porque dicen que nosotras las maestras de primaria somos muy maternalistas

¿sí?, que nosotras somos muy consentidoras de los niños y que por eso los niños no llegan con esa autonomía al bachillerato, entonces nosotras nos defendemos mucho y es argumentando, es que ustedes no se imaginan el trabajo tan arduo que uno hace con esos niños y uno a los niños, a ellos los tiene 5 horas diarias, mientras que usted lo tiene 1 hora de su clase de sociales y lo tiene un día o tres horas a la semana, y usted no sabe las problemáticas que llevan esos niños, nosotras si somos más conocedoras de las problemáticas y de las familias del proceso del trabajo de las familias en las casas, en cambio ellos no. Y nosotras por ejemplo vemos la deficiencia de un niño en el aula, de que se le dificulta escribir, leer, nosotras buscamos miles de estrategias y a veces uno las tiene y dice uno, mire hágale esto al niño para que él aprenda a leer y nosotras nos compartimos en primaria y lo trabajamos así y nosotras así ellos digan que nosotras somos maternalistas, sí nosotras somos maternalistas, sí nosotras sí nos tomamos el tiempo, nos sentamos y aplicamos esas estrategias que trabajamos con los niños, en bachillerato no, en bachillerato es, si usted aprendió bien y si no también, demalás, si usted tiene un problema cognitivo eso no es mi problema. En bachillerato es muy complicado, nosotras somos como más dadas a los niños para ver sus problemas de aprendizaje y apoyarlos, en cambio ellos no, ellos pueden ver el problema de aprendizaje, pero ellos dicen... por ejemplo allá han ido de acá la secretaria de educación de Sibaté y de Cundinamarca a hacer charlas de educación inclusiva, con los niños con dificultades de aprendizaje y allá los profesores apenas dentran dicen - que pena, ustedes acá no saben cómo es el trabajo en el aula, entonces ustedes no tienen por qué venir a decirnos lo que tenemos o no tenemos que hacer - ellos son así y nosotras apenas... (risas). En cambio, nosotras sí somos muy juiciosas, a nosotras nos dicen vea hay que trabajar esto, ahh listo, nosotras siempre vamos con el intento de hacer, sacaremos algo bueno, sacaremos algo malo, pero ahí es como la disposición y si no hay la disposición de ellos realmente es difícil, pero yo pienso que eso pasa a nivel nacional en todas las instituciones, bachillerato es un complice para trabajar y primaria es otro cuento.

Entrevistadora Lizeth: Profe ¿Usted considera que realmente hay una autonomía institucional frente al planteamiento del currículo y el plan de estudios? o ¿Cómo mide ese nivel de autonomía institucional que se le otorga a las instituciones?

Narrativa: Pues en ciertas ocasiones sí, en ciertas ocasiones si hay como esa autonomía de uno poder trabajar pero no del todo, o sea como que le dan a uno las puertas abiertas, pero más adelante como que ya nos las están cerrando y entonces ya como que, - pueden trabajar esto, pueden desarrollar esto - y lo está desarrollando uno y más adelante ya le metieron otra política o le colocaron una nueva circular o un nuevo decreto, que ya no podemos trabajar así, por eso es que nosotras las instituciones cada año tenemos que hacer ajustes en el PEI y en el currículo, porque uno lo tiene desarrollado y lo tiene ya estructurado de una manera, entonces llegaron nuevas políticas del Ministerio de educación y ahora esas nuevas políticas hay que implementarlas ahí y con lo que tiene mire a ver cómo trabaja con las nuevas políticas, entonces ahí es donde uno dice, en este caso hay instituciones, pero no del todo, o sea que le den a uno la libertad de trabajo para desarrollar un currículo, a como lo quiera uno trabajar de manera muy personalizada, es como muy difícil, es difícil trabajar.

4. Preguntas emergentes

(En este apartado se ubican las preguntas que surgen en torno de la narrativa de la docente)

Entrevistadora Lizeth: Profe, yo tengo una pregunta y es respecto a ¿Cuáles han sido esos momentos de incertidumbre que han interpelado tu ejercicio docente?

Narrativa: Las políticas educativas, todas estas leyes del currículo y todo, eso es lo que realmente a mí a veces como maestra yo digo, para qué tanto... yo por lo menos como maestra yo nunca he estado de acuerdo con tantas áreas fundamentales, debe haber solo 5 áreas básicas y entre esas el área comportamental, y ya no más. Son tantas cosas, por lo menos yo que dicto 6 grados, tengo que dictar 11 materias en todos los niños, claro que a mí me ha ayudado mucho la Escuela Nueva, porque pues he implementado un proyecto ahí para trabajar con los niños, porque es que verdad las políticas a veces, esas políticas de leyes, de decretos del Ministerio de Educación y que toca implementarlos al currículo, es que eso es lo que realmente a uno como maestro como que uno dice, bueno uno quisiera ir más allá pero pues piden unas cosas como que no... y yo siempre dicho, es que el Ministerio de Educación nunca se basa con el contexto rural, yo a veces siento que el contexto rural siempre está de lado y nosotros los maestros rurales, yo creo que somos los que más luchamos con ese proceso que los maestros del sector urbano, porque vuelvo y digo, el nivel de aprendizaje de los niños es muy diferente, es totalmente diferente.

Entrevistadora Stefany: Profe nos hablabas un poco de esas incertidumbres y nos mencionaste un poco de esas cosas que te han interpelado frente a los estudiantes y un poco el currículo, pero yo quisiera preguntarte respecto a la comunidad, a los padres, institución también si ¿Has tenido momentos de incertidumbre que te hayan afectado y que tu digas aquí qué hago? y pues si también nos pudieras compartir frente a esas situaciones ¿cómo las has manejado, qué has hecho?

Narrativa: En mi escuela, porque como yo soy escuela unitaria, entonces lo que yo te comentaba, lo que más me ha afectado y la problemática que más se me ha presentado es de pronto de esta parte de lo del currículo, pues ¿qué estrategias he buscado?, lo de Escuela Nueva. En cuanto al apoyo de los padres de familia ha sido muy diferente, porque ha sido... no muy diferente sino con ellos no he tenido un inconveniente, con ellos se trabaja muy bonito, siempre trabajo por proyectos y el apoyo de ellos para conmigo ha sido muy bueno, a mí lo único que siempre se me ha dificultado es eso, en mi quehacer pedagógico es eso, las brechas que a veces le ponen a uno los currículos, con unos estándares que están desfasados y que realmente pues a veces como que no cumplen con las expectativas con base a la educación rural, yo siempre me pego es de Escuela Nueva y ahí por ese lado trato de zafármele como a mucho estándar, mucho currículo, muchos ejes transversales, y todo eso porque escuela nueva es un aprendizaje muy diferente, que va más focalizado como al proceso de aprendizaje del niño pero a su ritmo, o sea ya no hay una exigencia como tal de que el niño a tal año tiene que terminar así, así y así, si no el niño queda reprobado nuevamente, no, el proceso de Escuela Nueva se hace un trabajo de un seguimiento, hay una exigencia y hay un proceso, pero no va tan arraigado de que a ese nivel el niño tiene que terminar, porque es que como Escuela Nueva también va con educación inclusiva entonces también tienden como por esa parte a abrir posibilidades, por lo que es la educación inclusiva para niños también con dificultades de aprendizaje, entonces ya dan esa posibilidad de que el aprendizaje sea más flexible.

Es lo único que se me ha presentado, de resto como maestra no, así una dificultad no, el trabajo es muy bonito ahí en la escuela, somos una comunidad de aprendizaje muy bonita, con los padres, con los estudiantes y con el colegio no se me ha presentado ningún problema, con mis compañeros en la parte laboral, no, tampoco. Pues siempre todas tenemos la misma concepción de lo que yo le estoy diciendo, casi todas vamos como con ese, o sea a veces en las reuniones cuando hablamos y todo eso, hablamos mucho es de esa parte, de por qué no hay unas políticas más educativas hacia la parte rural, que a veces se desligan mucho de eso y más cuando estamos reestructurando el PEI y todo eso que uno, bueno ahora este año en el PEI hay que acondicionar esto, este año en el PEI hay que modificar esto en el currículo, hay que anexar esto, a mí eso es lo que me ha parecido más complejo y eso para mí son unos retos, pero bueno ahí lo vamos sobrellevando y más con el trabajo de Escuela Nueva que me ha ayudado muchísimo.

Entrevistadora Angela: A mí me gustaría saber si de pronto dentro del ámbito académico ¿Se te ha presentado algún conflicto o situación que se haya gestado allí pero que haya afectado tu ámbito personal?

Narrativa: Recuerdo que un estudiante de acá del municipio de Sibaté, un hijo de papi y mami, o sea los papás super... mejor dicho...y resulta que llegaron un día a la escuela y llegaron en un carro, imagínate en una escuela rural con un mercedes así más o menos, yo dije ¡hum por Dios!, llegaron, entraron y - profesora, cómo está, mi nombre es ta ta ta, yo vengo de parte del rector, es que voy a matricular aquí al niño, lo que pasa es que el niño tiene un problema, él tiene trastornos bipolares, he tenido dificultades en todos los colegios y pues me recomendaron esta escuela por dos cosas, lo primero porque yo lo tuve en psicología y el psicólogo me recomienda que él debe estar en una institución de campo abierto y lo segundo es porque la secretaria del colegio de Romeral es vecina mía, entonces ella nos recomendó pues que usted también es muy buena maestra, muy buena docente, nos recomendaron que el niño tenía que estar en una escuela donde hubieran poquitos niños porque pues eso lo afectaba también psicológicamente - y pues yo la verdad, yo lo vi como tan normal y el niño hablaba bonito y todo, muy delicado y yo... - y es que la verdad profesora es que ya ningún colegio privado de Sibaté me lo recibe, de todos me lo han expulsado porque él tiene pues sus agresiones - pues yo lo recibí y todo y empecé a trabajar con él y todo, y ahí es donde uno dice que uno de maestro debe ser todero, o sea uno tiene que ser de todo, desde aseador hasta psicólogo, porque realmente a mí me tocó trabajar mucho la psicología, a mí me afectó tanto, que pues yo venía acá y yo le contaba a mi esposo todas las cosas que me pasaba con él, él en algún momento intentó pegarme, tenía sus trastornos bipolares sí, pero también yo poco a poco lo fui conociendo y él tenía eso es porque era hijo único y los papás desde pequeñito le dieron gusto en todo lo que él quería y de hecho en alguna ocasión que yo hable con los papás, ellos me decían eso, que ellos todo lo que quería el niño, ellos se lo daban, que nunca le faltaba nada y que sí, ellos sentían que habían cometido un error muy grande con el niño.

Entonces fueron unas situaciones que sí, a mí me afectaron mucho y yo a veces llegaba y yo le decía a mi esposo, no, yo le voy a entregar ese niño al rector porque yo ya no me lo aguanto y eso era un problema con él, y tiraba las cosas y rompía todo, pero fíjense que ahí es donde yo dije Dios mío, si usted me lo trajo a mi es porque algo yo tendré que hacer en él, era un reto para mí o yo lo hacía cambiar o tenía que entregarlo y yo dije no, imposible me vaya a quedar grande, pero fue un reto muy duro, me tocó muy pesado con él y todo y a lo ultimo los papás super agradecidos porque el niño logró terminar el año y al otro año no se quiso retirar de la escuela quiso seguir ahí y fueron experiencias que realmente afectaron hasta los compañeritos porque los niños ya no querían ir a la escuela, yo dije o son 20 o son 1, yo ahí cómo hago, los papás también empezaron a pelear - profesora ese niño tienen que sacarlo - tuve que hacer una reunión con los padres de familia, les dije que nos ayudáramos porque de todas maneras esos padres que sí fueron a llevarlo a la escuela, sí les vi el desespero y la preocupación, porque ya no sabían ni qué hacer con él, entonces él estaba bien, estaba calmada, estaba super pilo, un niño muy piloso pero tenía trastornos bipolares de malcriado que botaba las cosas y - a mí no me da eso- y más le botaba la comida - a mí no me gusta eso, eso es para pobres - nooo, eso era una cosa terrible y como yo tenía un proyecto de huerta, entonces eso también le ayudó a él, porque yo lo sacaba y me tocó trabajar mucho la psicología a la inversa que llaman y eso me ayudó muchísimo.

Sí es algo que nunca olvidaré porque fue un reto que Dios puso en mi vida y llegó el momento en que yo ya no quería trabajar con ese niño, pero Dios a mí me dio la sabiduría y yo pude orientarlo y saber que ese niño salió de grado quinto, que los papás mejor dicho no hallaban dónde ponerme, no tanto lo sentía por el elogio sino por saber que yo había hecho algo por ese niño, pero es muy triste saber porque uno ahorita lo ve en el pueblo siendo hijo de papi y mami, lo ve uno en el pueblo con amistades que no son, porque desafortunadamente yo hice un trabajo muy bonito con él y todo, pero él pasó a un bachillerato y pasó a un colegio donde no le brindaron el mismo apoyo que yo le di, entonces prácticamente que el

trabajo que yo hice se perdió y él ahorita va por mal camino, él ya está perdiéndose como en mal camino, pero bueno es también bueno saber que uno hizo lo que realmente uno podía haber hecho por él, entonces fue un reto muy complicado pero lo saque adelante. Yo creo de verdad que ese reto nunca se me olvidará porque un día casi me pega y a mí nunca un estudiante me agrede, no, y yo no sé cómo saqué fuerzas y yo lo logré controlarlo a él y los niños asustados - profe, ese niño le va a pegar - y yo toda asustada porque me iba a pegar en el salón de clase y tenía un martillo, ay no, eso fue horrible y los niños - profe ese niño le va a pegar - y los niños cómo gritaban y todo. Yo no sé de dónde saqué fuerzas y le dije, bueno Esteban se me calma o llamo ya a su papá y lo llamó y lo entrego, yo ya no me lo aguanto más a usted, ya se calló; y yo grítele y grítele y ya hay lo fui calmando.

Ya después hablé con él, lo abracé, lo tranquilicé, a él también le hacía era como mucha falta afecto y cariño porque desafortunadamente como los padres de hoy en día que tienen plata piensan que económicamente dar todo a sus hijos eso implica amor y no, yo también notaba que a él le faltaba mucho eso y pues que triste porque si ahorita lo ve uno como en mal camino, pero bueno. Yo ese día llegue llorando y le decía a mi esposo, yo no quiero a ese niño más, yo no voy a trabajar más con ese niño y cuántas veces yo llegaba y mi esposo me decía - usted siempre me dice lo mismo pero ahí sigue trabajando con él - pues porque yo no era de las que cualquier problema y llamaba al rector, cuando el rector a mí me había alertado y me había dicho - profe ese niño viene con dificultades hay que estar pilas, cualquier cosa o algo, si él no funciona o no trabaja bien me lo informa y lo echamos - ese era el condicionamiento, que si el niño no hizo lo expulsábamos y yo que pecado, no yo tengo que hacer algo por este niño, tantas cosas que me aguante y yo nunca estarle diciendo al rector, porque yo sabía que si yo lo llamaba a él lo expulsaban y duré un año con él así y ya al otro año fue más manejable y ya terminó su quinto y se fue. Bueno ese fue el que más me marcó a nivel personal, uno como es mamá entonces uno se pone en ese plano y Dios mío yo no quisiera que mi hijo tuviera ese camino, llegar a un colegio y que todos lo expulsaran, es que a recorrido todos los colegios de acá de Sibaté privados y todos lo habían echado, los papás ya no sabían qué hacer, pero bueno hice un trabajo muy bonito que fue lo importante, es eso.

Entrevistadora Stefany: Profe con todo este tema de la pandemia ¿Qué le implicó en términos curriculares adaptarse a los cambios generados?

Narrativa: Pues para mí y para los padres y para mis niños, eso fue un cambio, una locura porque, no, yo creo que de hecho eso fue para todos, ese cambio tan radical y más los niños del campo, o sea vuelvo y digo eso es como tan diferente, yo cuando empezó esto, empezamos con unas guías, nosotras salimos el viernes todos contentos y salió el domingo a las 6 de la tarde hablando el presidente - a partir de mañana nadie va a clases - y nosotros juepuchica, entonces todo quedó así como, bueno y ahora los temas y pasaba una semana, no que ya 15 días, que ya un mes, entonces nosotros dijimos, bueno y aquí ¿cómo empezamos a trabajar?, entonces nos reunimos virtualmente, el rector dijo - miren su currículo, miren su plan de estudios y de acuerdo a la organización que tienen y todo, toca sacar temáticas y empezar a trabajar a ver cómo los niños desarrollan sus habilidades en casa, porque no los podemos dejar sin el proceso de aprendizaje - y empezamos a llevar guías, inicialmente yo empecé a llevar guías con ellos, pero la verdad yo decía, pero darles unas hojas hay pa' que llenen, yo no le veía sentido.

Entonces ya después dijo el rector - los que tengan medios tecnológicos utilícenlos - y en la escuela tenemos Tablet, entonces yo empecé a traerme las Tablet y empecé a grabar mis clases, a subir videos para que los niños mirarán, les acondicione un horario ahí para que ellos trabajarán por días y todas guías y todo ahí en la Tablet, ahí todo iba metidito, yo dije no, pero eso con guías para que ellos llenen ahí poco de fotocopias y ya eso me ayudó muchísimo, fue un reto grandísimo, porque el primer día que yo cité a los papás a la reunión después de la pandemia, eso ellos decían - no profesora, pero usted cómo nos va a poner a llenar esto -. Entonces pues fue un reto porque realmente si, ellos nunca, y un padre que

pecadito nunca había tenido una Tablet en la mano, pues es un reto para saber cómo manejar, entonces me tocó ir allá y explicarles cómo prenderlas y hacer las guías y empezaron a trabajar ahí y ya después llegó ese proyecto muy bonito que estoy trabajando y que estoy muy contenta, el de la educación radial de Maestra Tierra y ya eso me ayudó porque ya lo que iban trabajando allá en las emisiones radiales, entonces yo complementaba con el trabajo que los niños llevaban adelantando y ahí vamos con ese proceso, pero este año nos va a tocar empezar otra vez, pero ya estamos empezando a diseñar es como módulos, ya como más organizadito ¿sí?, es que como todo eso salió como a mansalva, como que nos sacaron ahí y a los niños también ¿y ahora qué hacemos?, pero ya como llevamos un año en ese proceso, ya dijimos no. Y de hecho ahora estamos trabajando en eso, estamos estructurando como tal unos módulos de aprendizaje porque al parecer esto va como pa' larguito otra vez. Supuestamente el gobernador de Cundinamarca nos dijo que teníamos un plazo, dentran los niños el primero de febrero y hasta el primero de marzo de este mes van a estar virtual, pero lo más seguro es lo vayan a extender. Esto fue un reto al principio y como les dije a los papitos esto es nuevo para todos, pero si nos apoyamos entre todos y todo WhatsApp, las evidencias los papitos tomaban fotos, que la explicación de niño lo enviaban, si era un video haciendo algo me lo enviaban, de esa manera trabajamos nosotros.

"Llamemos 'intencionalidad ética' a la intencionalidad de la 'vida buena' con y para otro en instituciones justas" (Ricoeur, 1996)

Formato de guía de entrevista narrativa para cinco docentes rurales pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Romeral - Sibaté

Investigación: Currículo y educación rural como campo de tensiones éticas: Una mirada a través de las narrativas pedagógicas de cinco docentes pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Romeral.

Fecha: 21 de enero de 2021

Lugar: Plataforma Zoom

Tiempo de la entrevista: 4:00 p.m. - 5:00 p.m.

Entrevista realizada por: Stefany Avendaño; Luz Angela Forero; Lizeth Carolina Trujillo

Objetivo: *El siguiente instrumento está orientado a la recolección de datos necesarios para indagar acerca de las tensiones éticas existentes en la praxis educativa de cinco docentes del sector rural con relación al currículo institucional.*

Categoría de análisis: **Tensiones éticas**

Consideración inicial.

Buen día respetada docente. Queremos comentarle inicialmente que la entrevista narrativa que se desarrollará a continuación permitirá obtener una información detallada respecto a los objetivos del estudio que le fueron informados al momento de realizarle la invitación a ser partícipe de la presente investigación. Es importante señalar que esta entrevista iniciará con un tópico central que marcará su inicio y el desarrollo de su narrativa sin ser interrumpida, al finalizar se realizarán las preguntas que se consideren necesarias de acuerdo al interés investigativo.

Así mismo, debido a la contingencia que nos lleva a desarrollar la presente entrevista desde la virtualidad y para efectos de volver sobre aspectos que puedan escapar a la toma de notas de las investigadoras se hará uso de la video grabación ¿Está de acuerdo?

Si

No

1. Datos de identificación de la docente entrevistada

Nombre de la docente entrevistada: Docente 5
Rango de edad: 20 - 30 30 - 40 40 - 50 50+
Título de pregrado:
Otras titulaciones:
Nombre de la Escuela Anexa a la IED Romeral que pertenece:
Años de antigüedad en la Institución:
Cursos y asignaturas en que realiza su actividad docente:

2. Sobre el tópico central

Desde hace varios siglos la ética ha sido un tema polémico, sensible y a la vez muy pertinente dentro de las construcciones de sociedad. Así como estas sociedades se han modificado con el pasar del tiempo, su concepción ética también lo ha hecho. Algunos académicos han mencionado que conservar una actitud ética ha sido importante para el fortalecimiento de los vínculos sociales, así como para el desarrollo de muchas profesiones. Por ejemplo, la filósofa española Adela Cortina menciona que “A la ética le ocurre lo que a la estatura, al peso o al color, que no se puede vivir sin ellos. Todos los seres humanos son más o menos altos o bajos, todos son morenos, rubios o pelirrojos, todos pesan más o menos, pero ninguno carece de estatura, volumen o color. Igual sucede con la ética, que una persona puede ser más moral o menos según determinados códigos, pero todas tienen alguna estatura moral.” (Cortina, 2013, p.11).

Consideramos como investigadoras que, así como desde Cortina y otros académicos, pero también desde la misma experiencia, hemos evidenciado que la ética se nos manifiesta de forma necesaria, entendemos también que en sí misma devienen en ella contradicciones, conflictos, tensiones, brechas, etc., sobre todo, por ejemplo, como menciona el filósofo Edgar Morin, cuando existen dos deberes imperiosos pero antagonistas a los cuales se debe responder; situación que en el ámbito profesional se evidencia a menudo. Por ejemplo, algunos docentes han mencionado que según las particularidades contextuales en las que desempeñan su ejercicio hallan diversas tensiones de carácter ético que en ocasiones le interpelan no sólo a nivel profesional sino además personal. En este sentido, como licenciadas en formación consideramos fundamental la construcción de conocimiento colectivo a partir del diálogo, la narración de experiencias y trayectorias vitales, que permitan el abordaje de lo que implica ser docente en un contexto educativo rural, que en efecto en Colombia tiene unas características propias según las regiones, las creencias, culturas y demás, y que se ven reflejadas en el diseño curricular de las instituciones educativas. Por ello, nos gustaría conocer acerca de su experiencia en esta institución, qué caracteriza su quehacer pedagógico como docente rural, cuáles son las concepciones éticas que tiene a nivel personal y profesional, cómo estas concepciones inciden en su praxis educativa, pero sobre todo, qué tensiones éticas ha podido identificar con respecto al currículo, y qué estrategias emplea cuando encuentra estas

tensiones, si el currículo apoya, tensiona o permite ambas cosas frente a dichas concepciones que usted tiene.

Narrativa: Bueno, yo trabajé mucho tiempo en Bogotá, sector urbano, ¿sí? y después entre a trabajar al sector rural porque siempre me apasiono el trabajo en el campo, me pareció que había la herramienta mayor, sí, tenía la facilidad, sin embargo pues, entrar a diferenciar, yo creo que no hay una diferencia que marque como tal, la marcamos los maestros, ¿en qué sentido? como nosotros veamos el contexto, como veamos los niños, como veamos las comunidades, como nos acerquemos a las comunidades, si nosotros los vemos con esa diferenciación pues obviamente marcamos una diferencia, pero si nosotros lo vemos como estudiantes que están bajo mi responsabilidad para orientar procesos pero más que eso formar personas, entonces, no hay una distinción, una diferenciación porque cuando uno es ético en su trabajo, realiza su trabajo en cualquier contexto de la misma forma, es lo que yo considero, entonces, mi trabajo ha sido tan ético como acá, como aquí en Bogotá, como lo fue muchos años, como lo he hecho en el sector rural siempre ha sido el mismo, ético y responsable respetado cada uno de los miembros de la comunidad, acercándome y sobre todo formando niños con proyectos de vida, con una proyección hacia cada momento que estamos viviendo es paso a paso de un proyecto de vida que tenga significación para esa personita, y no por decirlo, que porque son del campo entonces, bueno menos resta importancia, no, no es lo correcto, o bueno yo no lo veo desde esa perspectiva, considero que merecen tanta la atención y el acompañamiento los niños en todos los sectores donde sea, de las edades que sean, porque ya he tenido grupos de extra edad, he tenido gente de bachillerato, adultos, ¿sí? he tenido trabajo en universidades, y creo que todo el mundo se merece el respeto porque está bajo la responsabilidad del maestro que está orientado un proceso, entonces, pienso que eso va en el maestro.

La ética es el actuar bajo los principios y valores que uno tiene, que se ha formado como persona, desde su contexto familiar, los que le inculcaron a uno, los que uno fue retomando, la ética para mí, es una suma de valores, de principios, donde uno actúa con ética cuando hace las cosas bien, ¿sí? cuando si a mí me contrataron para maestra no necesito tener al rector encima, al coordinador, coordinadora, para yo realizar un buen trabajo o un buen desempeño siempre estoy en ese proceso de responsabilidad y de compromiso, esa es la ética, la ética es ser uno responsable, ser honesto en su trabajo ¿sí? y uno puede manejar las cosas con los niños pero los niños se merecen respeto y los estudiantes como tal, están en su momento y si uno no tiene ética en formarlos, en orientarlos a lo que corresponde pues ese niño se está trazando en un proceso y lo estoy formando mal como persona, porque de todas formas los niños se dan cuenta de las cosas y con la comunidad lo mismo, considero dentro de lo personal y lo profesional no se riñe, se mantiene, porque así como uno es como persona, también lo es profesionalmente, ¿sí? y no pues no se aprovecha de las circunstancias, muchos maestros, porque estar en el caso mío unitaria, donde soy sola en una sede, tengo la libertad de hacer y no hacer, y por el contrario muchas veces a mí me falta es tiempo con los niños, y en este tema de la pandemia nos ha tocado inventárnosla de todas, pero lo logramos, aun así no al cien como quisiéramos, pero sí con el interés de que el niño siga formándose, porque esto no es para dejarlo a un lado, o sea es un proceso, no es un año escolar, es un proceso un proceso de vida, un proyecto de vida de un niño, y la ética va a eso de la mano, nosotros tenemos un principio ético es de responsabilidad, de compromiso, de cumplir, de ser honestos.

Bueno, pues con relación al currículo, el currículo es el diario vivir, el currículo es el planear, el organizar, el ejecutar procesos, trabajos con los chicos, con la comunidad. ¿Qué tensiones? varias se presentan diarias, de eso se trata, o sea, si uno no tiene dificultades, pues no tienen sentido, siempre se van a presentar dificultades, y lograr salir bien con esas dificultades, hace un verdadero profesional, de una experiencia, de una dificultad es que se empieza a trabajar, con la comunidad, la comunidad no son fáciles, son diversas y creo que lo más importante que uno maneja como estrategia es la comunicación asertiva con los padres de familia, con la comunidad, donde uno le da ese lugar y ese respeto al padre de familia para que entienda que tenemos que estar trabajando en comunicación constante, y no podemos

hacer un trabajo aislado por cumplir, es importante pues que siempre, siempre cuando uno se le presentan esas dificultades, pues obviamente va a tener dificultades en el sentido de, que no se identifica con lo que está haciendo a nivel institucional, a mí me puede pasar o me ha pasado, por decir algo, que yo maneje mi proyecto de alguna forma y no sea igual al que manejan mis compañeras en las otras sedes... pero que para mí sea mucho más significativo porque he cumplido los objetivos con los niños he logrado, y sobre todo he inyectado interés, motivación y no simplemente el cumplir, el desarrollar un programa curricular y dejar a un lado la realidad, el contexto de los niños, las necesidades, las dificultades, los intereses sino por el contrario el cumplir, solamente que pueden ser eso... como ocurre y no es que yo sea la heroína ni mucho menos, simplemente que considero que para poder lograr que las cosas sean exitosas tenemos que tener en cuenta las características del grupo de la comunidad, entrar a sentir que hacemos parte de ellas, así no vivamos allá, yo no he vivido en las comunidades, ¿sí? pero hago parte de ellas, y en el momento en que se presenta dificultades, cuando se necesita apoyo de los padres de familia, ahí están y es una buena comunicación eso me ha servido muchísimo ahorita en este tema de educación remota, porque si no hubiera una buena comunicación sería muy difícil, y eso se va construyendo con el tiempo, en ese proceso pedagógico diario que no es solamente transmitir contenidos, orientar procesos, sino además formar personas, ¿sí? con valores, con intereses con... se cree ese sentido de pertenencia a una institución, ¿sí?

3. Preguntas Complemento

(Se encuentran en este apartado preguntas formuladas previamente a la entrevista, con el fin de profundizar en aspectos que no se hayan abordado en la narrativa de la docente.)

Entrevistadora Stefany: Hemos estado haciendo lectura de algunos autores que mencionan que el Ministerio de Educación tiene ciertos lineamientos y ciertos parámetros para la elaboración de esos currículos y que realmente les restan autonomía a las instituciones para ejercerlo dentro de su aula. Mi pregunta es ¿Sientes que este currículo es rígido y no te permite realmente una autonomía propia? Es decir, ¿Considera que realmente hay una autonomía institucional frente al planteamiento del plan de estudios?

Narrativa: Bueno, en la institución a nosotros nos capacitan, ¿sí? para seguir un modelo pedagógico, ¿cierto? a desarrollar que se identifique con el plan de estudios y con el PEI, sin embargo cuando uno va a la práctica, no se va a desligar, pero si, si innova y uno recuerda, uno se ubica, ¿cierto? con el manejo que lleva ahí, dice ahí bueno, tengo que trabajar por ejemplo si manejas educación colaborativa entonces entras mirar como lo estas planteando que tenga en cuenta los parámetros del currículo, ¿sí? que tenga en cuenta el modelo que nosotros estamos apuntando, pero no siempre va a ser exacto, o no siempre le va a quitar a uno o lo va limitar, no uno tiene que aprender a manejarlo porque uno pertenece a una institución, entonces no se puede desligar o dejar a un lado, pero si busca estrategias y definitivamente por eso se dice que el currículo es flexible porque uno va adaptando a la dinámica en la que está trabajando, ¿sí?

4. Preguntas emergentes

(En este apartado se ubican las preguntas que surgen en torno de la narrativa de la docente)

Entrevistadora Stefany: Profe quisieras que nos contaras ¿Cuáles han sido esas dificultades que tu mencionas que a diario se presentan?

Narrativa: Como las dificultades que pueden presentar es sobre todo en los contextos donde no hemos aprendido a manejar pautas de estudio, hábitos de estudio, dejamos las cosas ahí, resta importancia para los padres de familia, digamos en los contextos rurales está muy involucrado esa parte ocupacional de su trabajo, muy cerca he involucran mucho a los niños ¿sí? a los estudiantes, entonces digamos que les dé el tiempo para que los niños puedan estar trabajando los procesos, asistir a las tutorías, desarrollar las actividades, a veces los papás consideran que no, que hay cosas más importantes que hacer como el trabajo que está haciendo en la casa, con sus oficios, o las labores del campo pero, el hablarle a los papas que es un derecho la educación y que hay que darle los tiempos y que si en este momento estaríamos en nuestra escuela, no podría él llegar y llevarse al niño para que fuera a ordeñar o para que fuera a hacer cualquier labor... igual pues no le pedimos que esté toda la jornada conectado pero si los tiempos, porque los requiere, porque no podemos decir que ¡ay! es que no entendemos nada, pero buscamos soluciones... a veces las guías se nos vuelven tediosas, ¡ay noo!, y sobre todo pues digamos el nivel educativo de los papas, algunos si otros también, muchas veces hay papás que no tienen un buen nivel educativo pero tienen un interés por hacerlo y hay papás que tienen un buen nivel educativo pero no les interesa, porque dicen “ah no él puede solo”, “mire a ver como hace”, “ah no pues si no entonces qué perdió el año, que repita”.. entonces en esa parte son dificultades porque nos toca entrar a buscar alternativas de solución donde responsabilizamos al padre de familia, al tutor, al cuidador a la persona que está a cargo del, para que entienda que es un derecho, que la educación es un derecho y que no es después, es ahora, ya, en este momento, en la etapa que está el niño, no dejarlo para después cuando el niño se presente cantidad de dificultades y ya se desmotive y ya tenga otros intereses y ya no quiera seguir estudiando y empiece a hacer parte de la fila de un proyecto ahí inconcluso, porque no hubo motivación por los por parte de los padres de familia, que todos los días lo estamos manejando en lo presencial y en lo virtual.. Se van a seguir logrando porque hay que comprometernos y todos.

Entrevistadora Stefany: Respecto a lo que nos mencionas ¿Sueles apoyarte en el currículo o sientes más bien que éste te genera tensión, o sientes que te permite ambas?

Narrativa: No, o sea el currículo es fundamental, el currículo es el eje, es el norte que uno maneja cuando trabaja desarrollando un proceso educativo, o sea el currículo es necesario tú debes tener tu planeación, tú debes tener manejo de contenido, tienes que mirar las estrategias, las didácticas, tienes que entrar a mirar cómo fusionar cosas para que los chicos se interesen, para que lo papás se involucren, el currículo es fundamental, de por sí muchas veces se dice que el currículo es como la biblia... o sea uno no la puede desligar de su vida, ¿sí? porque es fundamental, que no lo vuelva como algo acartonado que bueno, entonces aquí no me puedo salir de esto, porque eh... no, no lo voy a lograr así como lo escribí ahí no, porque muchas veces las mismas estrategias aparecen en el momento, cuando uno entra a mirar los estudiantes, y dice ay bueno, esto no me funciona, voy a hacer esto, voy a hacer aquello, y empieza a buscar esa parte que tiene el docente la creatividad, y muchas veces ni le alcanza el tiempo, porque decía vea yo planeo un poco de cosas y solo alcance a hacer esta parte y que bien que me di cuenta que por este lado se puede hacer mejor desempeño para los chicos, entonces el currículo es fundamental, pero no de guía, el maestro tiene que estar atento y tiene que estar motivado también para hacer las cosas.

Entrevistadora Angela: Profe, tenemos por entendido que el modelo que se usa en las escuelas multigrado según los modelos flexibles que relaciona el Ministerio de Educación, en este caso sería el modelo de Escuela Nueva o Activa. Queríamos preguntarte ¿Cómo ha sido tu relación con este modelo? ¿Te ha servido? ¿Lo pones en práctica? ¿Qué particularidades nos puedes dar al respecto de tu ejercicio educativo con relación a este modelo?

Narrativa: Mira lo que pasa es que cuando tu hablas de escuela nueva, tú tienes unos parámetros de escuela nueva, si, sin embargo nosotros tenemos una gran ventaja, ¿sí? es que la escuela nueva pues se puede volver un poco flexible, dos la ventaja que tenemos nosotros tenemos de estar muy cerca de un casco urbano como es Sibaté, hace que la escuela nueva, la escuela no sea solamente la única herramienta que uno tenga, o el único modelo pedagógico que uno pueda aplicar, ¿porque?, porque es que nosotros estamos en la obligación como docentes de preparar a un niño para enfrentarse a una educación en lo urbano, ¿cierto? que tiene otras exigencias, y nosotros no podemos adaptarlos a trabajar encasillados con escuela nueva, con todos los parámetros si los manejamos alguno, pero yo lo confieso al pie de la letra no lo hago, porque no me parece ético que el niño se enfrente y llegue allí con una percepción y llegue un niño de quinto y llegue a sexto grado y tenga otro concepto, y cómo por esto nos vean como allá relegados, los que son de lo rural porque ellos vienen con el tema de escuela nueva y entonces manejan una cantidad de cosas y esto, no al niño hay que enfrentarlo a todo, entonces yo lo trabajo e inclusive en las escuelas, en el colegio se trabaja con todos, toda la parte de educación tradicional entre comillas que hablan ellos de tradicional, tradicional quiere decir es educación... no... escuela nueva, otro modelo, ¿sí? entonces nosotros lo estamos trabajando con un asesor, ¿sí? pero si nos hemos salido un poco del concepto de escuela nueva, porque pues igual la cercanía lo exige, ¿sí? tenemos que preparar a los chicos para que ellos se enfrenten a esa realidad, ya que muchos de los niños se van del sector rural se van al sector urbano, hay que darles esa oportunidad también, ¿sí? no dejarlos solo con una metodología, ¿cierto? sino darle la oportunidad de que conozca que se puede trabajar desde otra óptica con diferentes metodologías, es lo que nosotros venimos trabajando.

Entrevistadora Angela: Cuando te refieres a trabajar con otra metodología, en tu caso particular, podrías darnos el ejemplo de alguna que te haya funcionado.

Narrativa: Bueno... en sí, las metodologías que uno aplica a diario, tiene que entrar a mirar qué es lo más funcional, yo no te puedo decir exactamente porque pues yo trabajo con niños digamos tengo niños con discapacidad cognitiva, tengo niños que de pronto tienen, que de pronto hasta ya, prácticamente van en...no tan marcado pero de extra edad, ¿sí? entonces no te puedo decir exactamente que maneje una, pero uno puedo manejar que los principios de educación activa, que tu manejas los principios de la escuela Montessori, que tu manejas varios principios que manejas el constructivismo que estás trabajando la parte conductual de cierta forma, o sea nosotros manejamos muchas metodologías, ¿porque? pues porque pues son diversos los estudiantes y toca entrar a mirar cómo aplicar de manera que logremos que el niño de cierta forma permanezca dentro de la educación, porque hay niños que definitivamente uno ve que se desvinculan y uno se queda aterrado que llegue un estudiante a grado decimo y once y no siga..., cierto, y uno dice dónde estuvo la falla, ¿sí? entonces hay que buscar recursos, hay que buscar muchas metodologías, hay muchas más, para manejar pero lo fundamental es, yo considero que es la parte de manejar la motivación, ¿sí? estar motivando a los niños, hacerlos sentir que el proyecto de vida de ellos es importante, que no es un proyecto de vida simplemente, no es porque tú tienes que estudiar porque o si no la Comisaria de Familia o el Bienestar te va a llevar, no es eso.

La experiencia fundamentalmente es la experiencia a uno le sirve mucho para entrar a analizar cómo va aplicar una metodología y cómo se va acercar, ehh la niña especial que yo tengo, la niña que tiene digamos discapacidad cognitiva, yo la considero especial en el sentido de que es una niña muy tierna, es una niña muy muy, ella encuentra que tiene diferencias con sus otros compañeros que no ha aprendido al mismo nivel cierto, pero ella disfruta la escuela, ella disfruta la escuela, ella disfruta compartir con sus compañeros, ella asume roles de responsabilidad que yo le asigne de colaboración, ella disfruta, porque inclusive la misma mama, con ella nos hablamos todo el tiempo en tutorías y eso, y me dice profe ella extraña mucho la escuela y la extraña mucho profe, ella dice que cuando se va acabar esta vaina, bueno, me da mucha risa, entonces porque ella quiere volver a su escuela, quiere estar con sus compañeros, y ella sabe que tiene dificultades pero hemos logrado muchas cosas, fue muy difícil al comienzo porque

ella, la mamá de pronto desde el momento que ingreso a preescolar sentía temor de saber que tenía dificultades de aprendizaje, entonces es difícil que para uno de, pues como docente su...tiene dificultades no como, yo como profesional sino el especialista que lo tiene que hacer, cierto, nos toca entrar a buscar cómo justificar esa situación donde hay que hacerlo, cierto, donde concientizar al padre de familia que cuando los niños requieren ayuda, hay que buscar ayuda, cierto, y eso no lo hace diferente de los demás, simplemente que lo hace especial, lo hace...sinceramente yo le decía a la mama “todos los dedos de la mano no son iguales”, es un dicho por acá que ustedes tienen, y eso es verdad, pero Lorena es la única que hay acá y la única niña así en su forma de ser es especial, es una niña muy especial en su forma de llegarle a los demás, de pronto no sepa mucho escribir, no sepa mucho leer, hasta ahora está empezando a codificar y descodificar pero tiene mayor interés estudiar, esa motivación y ella dice que ella va a ser bailarina, yo le digo que todas las bailarinas saben leer y escribir... y que las bailarinas también son profesionales y tiene que aprender a serlo y tiene que estudiar y tiene que terminar su carrera... algún día, pero no solamente es saber bailar, entonces para ella es una motivación grande, pero lo más importante es tener claro que uno como maestro tiene que estar motivando todo el tiempo, no solo al niño, sino al padre de familia.

Entrevistadora Lizeth: Quisiera preguntarte acerca de esos momentos de incertidumbre que han interpelado tu praxis educativa ¿Puedes mencionar alguno que recuerdes?

Narrativa: De pronto cuando yo tuve una experiencia de un estudiante que tenía muchos conflictos intrafamiliares, una situación bien complicada, sí, y yo sentía que tenía que estar orientado muchas cosas con la familia, pero la posición de los miembros de la familia no es fácil, o sea la posición de los, no hablo solamente de los papas del contexto familiar en sí, no aportaba mucho y tener que hacer proceso para hacer un seguimiento tener que decir bueno estamos fallando y si fallamos pues tenemos unos entes que controlan, sí, es difícil eso, porque finalmente pues lo que menos quiere ser uno es el malo de la película, ¿cierto? pero agotando todos los recursos de motivación, agotando todo digamos los intereses de los niños tratando de que los papás entiendan que prima el bienestar del niño ¿sí? no es fácil porque uno riñe a muchas cosas, tiene dificultades enormes porque cada mundo es diferente en el sentido de que los padres de familia tienen una visión de la vida diferente, de pronto los intereses que de pronto los intereses que uno consideraría que deberían tener a esta época ¿sí? uno no puede.. Yo les digo a ellos, hay que tecnificar el campo, pero primero tecnificar el pensamiento, ¿sí? y a veces el hecho de “no cuando termine me voy de acá”, ¿sí? entonces hay cosas que riñen mucho, pero de eso se trata nuestra labor de docente, el tratar de aterrizar los padres de familia, y que entiendan que es significativo todo lo que hacemos con los niños tanto ellos como padres como nosotros como docentes... ¿sí?

Entrevistadora Angela: Profe a mí me gustaría preguntarte si ¿En tu experiencia educativa te ha tocado vivir una situación, dificultad, tensión que se enmarque dentro del contexto educativo pero que te afecte en lo personal?

Narrativa: Pues... tal vez que recuerde digamos, pues no he tenido situaciones pues así como muy marcadas, que haya tenido, digamos, haya desencadenado en un, en una situación que me afecte tanto personalmente, pero si he tenido situaciones que me ha tocado enfrentarme a los padres de familia y de pronto, a ver que les comento, una situación de una niña que estudiaba, en mí, en una sede, no acá, sino en otro municipio antes, y de pronto la niña extra edad 14 años y... tener que hablar con la orientadora y decir que la niña, estaba siendo acosada por un hermano de una estudiante mía, de ahí de la misma sede, y hablar con la orientadora y tratar de decir, de buscar la estrategia para que ellos entendieran que ¡ojo! era una menor de edad con un mayor de edad, y que no hubo abuso fue porque una docente, de pronto me informo a tiempo, y yo pude intervenir y después recibí la amenaza del papá del muchacho... y decirme ”profe...eh yo puedo tener el respaldo de que usted se pueda ir de acá, que usted la puedan mandar para el lugar más lejos” y yo enfrentarme a decirle si quiere lo acompaño señor, si quiere

hablemos con el rector, o si quiere vamos a secretaria y hablamos en secretaría, porque yo estoy cumpliendo mi labor como docente y yo no voy a permitir el abuso de un niño, yo no lo voy a permitir y dos ¿la función suya cuál es? entonces yo no voy a tapar las cosas yo voy asumir esa responsabilidad y si yo tengo conocimiento de que una estudiante mía está en riesgo, yo o voy hacer y usted me está amenazando entonces respete, y si usted considera que no puede hablar con el rector lo citamos y hablamos con él, por mí no hay ningún problema, ningún inconveniente, porque yo tengo quien me respalde, listo yo también tengo quien me respalde la ley, me respalda a mí porque yo estoy haciendo un trabajo responsable, estoy cumpliendo con mi compromiso ético, yo no puedo omitir una situación que puede ser hasta de abuso, no pasó nada, pero iba a pasar y a eso, para uno es preocupante porque pues que se espera de una persona que le diga una cosa de esas, ¿cierto? pero sin embargo, pues Dios es muy grande y tal vez esa persona entendió... y ahí quedaron las cosas, hubo seguimiento claro, lo que había que hacer, y si me preocupo, me sentí algo intimidada pero estaba segura de lo que estaba haciendo y tocaba hacerlo porque de otra forma como, ¿quién iba a poner la cara? yo era la responsable del grupo, yo era la responsable de la niña, yo era la que sabía el caso, como lo iba a ocultar, hasta que ocurriera algo ¿grave? no, esa es una de las situaciones que me marcó la vida por mucho tiempo, pero también me sentí bien porque hice las cosas bien, eso son las experiencias que uno dice bueno uno tiene que arriesgarse a muchas cosas pero finalmente está optando éticamente, como el tema de esta entrevista, con ética, con honestidad.

Entrevistadora Stefany: Quisiera saber respecto a tu planeación de trabajo ¿A qué necesidades específicas le estas apuntando con tu grupo?

Narrativa: Bueno, las necesidades, generalmente las necesidades en... la parte rural es que por la falta de acompañamiento de los padres de familia muchas veces, por destinar los tiempos, los niños en los procesos lectores y escritores se les dificulta mucho ¿sí? porque es una parte que uno maneja en la escuela, que le dedica el tiempo, y que el compromiso no es tan así como uno esperaba con los padres de familia, entonces en esta virtualidad yo lo he manejado con el tema de estar en la emisora me ha servido mucho, porque quiero desarrollar esa parte de esas habilidades comunicativas, para que los niños alcancen un mejor nivel, no para que dominen contenidos, sino para que desarrollen procesos lectores y escritores, de comprensión, de interpretación, de argumentación ¿sí? que aprovechen toda la gama de actividades que manejamos para desarrollar esos procesos, eso es como, ha sido una dificultad y vamos superándolo, lo veo difícil porque uno escucha al niño leyendo a través de un audio, una tutoría y uno quisiera como tenerlo ahí y decirle mira ¿sí? trabajémoslo así, sigamos así, y uno lo orienta y todo eso, pero ven... o sea como que quisiera tenerlo ahí, porque siente uno que falta mucho, que toca seguir trabajándolo, pero es muy difícil, es difícil así en lo virtual es muy complicado, para enseñarle a un niño a leer y a escribir, en esta parte es muy complicado en el tema virtual es muy difícil, ¿se logra? si no digo que no porque yo tuve la experiencia, pero no como quisiera, entonces eso es un reto, para mí es un reto, un reto personal y profesional una gran responsabilidad y seguimos en esa dinámica ¿sí?

Yo no cambiaría Sibaté, el lugar mío por Bogotá, porque es que el trabajo en ruralidad hay tantas cosas tan valiosas, mucho más importantes, como mucho más, digamos los niños generan esos lazos de afecto con el maestro de una manera mucho más precisa, más especial, como, el respeto hay niños que en realidad son muy, hay niños que de pronto se zafan por ahí, pero en general los niños son muy respetuosos. Se maneja una dinámica, a mí me ha pasado que yo estoy trabajando en el aula y muchas veces entra el rector y yo no me he dado cuenta quien entró, de pronto hasta se sienta en la parte de atrás a escucharme la clase, a lo que estoy haciendo, porque estamos en esa dinámica en ese interés, es muy interesante, no digo que acá se logre, si se logra, pero el hecho de tener unos grupos más pequeños, eso es una gran ventaja a pesar que yo soy maestra multigrados pero sin embargo, yo me disfruto cada momento, me gusta mucho mi trabajo, me encanta lo que hago, de pronto no estudié para ser rica, pero si soy rica en experiencias, y me he sentido a gusto, mis hermanos todos son profesionales y tienen un

nivel de vida mucho más alto que el que yo tengo pero me siento a gusto con lo que hecho, me gusta porque yo disfruto mi trabajo, me gusta lo que hago y eso es muy importante, que a uno le guste lo que hace que se identifique con lo que hace, que esa vocación de maestro no se improvisa, la vocación es algo que nace con uno, y que uno la va desarrollando, interesante que uno se sienta a gusto con esto, a mí me gusta mucho mi trabajo y sé que he logrado dejar huella en muchas personas, huellas positivas, donde yo me encuentro con un estudiante y que me diga “profe usted fue maestra cuando yo estaba en tercero de primaria” yo sí, y es un abogado que fue a dictarme una conferencia, allí en Romeral, de verdad donde, y todo el mundo “uy Laura” me dijeron viejita, pero no lo que pasa es que yo era muy joven porque yo era normalista, yo empecé a los 17 años a trabajar, entonces tengo una gran experiencia, y no por viejita, sino porque he trabajado siempre, me gusta mucho mi quehacer.

Entrevistadora Stefany: Profe ¿Consideras que es importante la ética en el quehacer docente, en este camino de la educación?

Narrativa: Claro, la ética creo que es fundamental como manejar una disciplina, como manejar el saber una disciplina, que se yo la especialidad mía en lengua castellana, es tan fundamental porque la ética es el diario vivir, el trabajo con los chicos, el trabajo con la comunidad, el trabajo con los compañeros, la vida personal y la crisis de valores es por eso, porque no se tiene en cuenta la ética, la ética va de la mano con los valores fundamentalmente, entonces es fundamental es necesario la ética es creo que, hace que las cosas sean tengan mucha significación ¿sí? porque a pesar de que uno vea dificultades y la gente diga “no pero es que ocurre tal situación” yo tuve un estudiante un estudiante que me decía “ay profe” me acuerdo mucho de once que le dictaba lengua castellana y me dijo “ay profe y eso para que me sirve para sembrar papas” y yo le decía “es que si tu terminas el bachillerato y tienes una habilidad comunicativa y en la prueba te va super y obtienes un buen puntaje, vas a ser un buen administrador” ¿sí? eso es lo ético que tenga sentido, y no decirle “ay no, entonces pierda el año y ya” “no me gusta el español y la literatura” ¿sí? lo ético es darle sentido a las cosas, pero con la verdad... ¿sí?

Anexo 2. Entrevista al rector de la Institución Educativa Departamental Romeral.

"Llamemos 'intencionalidad ética' a la intencionalidad de la 'vida buena' con y para otro en instituciones justas" (Ricoeur, 1996)

Formato de guía de entrevista narrativa para cinco docentes rurales pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Romeral - Sibaté

Investigación: Currículo y educación rural como campo de tensiones éticas: Una mirada a través de las narrativas pedagógicas de cinco docentes pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Romeral.

Fecha: 15 de enero de 2021

Lugar: Plataforma Zoom

Tiempo de la entrevista: 9:30 a.m. - 10:30 a.m.

Entrevista realizada por: Stefany Avendaño; Luz Angela Forero; Lizeth Carolina Trujillo

Objetivo: El siguiente instrumento está orientado a la recolección de datos necesarios para indagar acerca de las tensiones éticas existentes en la praxis educativa de cinco docentes del sector rural con relación al currículo institucional.

Categoría de análisis: **Tensiones éticas**

Consideración inicial.

Buen día respetado docente. Queremos comentarle inicialmente que la entrevista narrativa que se desarrollará a continuación permitirá obtener una información detallada respecto a los objetivos del estudio que le fueron informados al momento de realizarle la invitación a ser partícipe de la presente investigación. Es importante señalar que esta entrevista iniciará con un tópico central que marcará su inicio y el desarrollo de su narrativa sin ser interrumpida, al finalizar se realizarán las preguntas que se consideren necesarias de acuerdo al interés investigativo.

Así mismo, debido a la contingencia que nos lleva a desarrollar la presente entrevista desde la virtualidad y para efectos de volver sobre aspectos que puedan escapar a la toma de notas de las investigadoras se hará uso de la video grabación ¿Está de acuerdo?

Si

No

1. Datos de identificación del docente entrevistado

Nombre del docente entrevistado: Rector IED Romeral

Rango de edad: 20 - 30 30 - 40 40 - 50 50+

Título de pregrado:

Otras titulaciones:

Años de antigüedad en la Institución:

Realiza actualmente actividad docente en la IED Romeral:

2. Sobre el tópico central

Desde hace varios siglos la ética ha sido un tema polémico, sensible y a la vez muy pertinente dentro de las construcciones de sociedad. Así como estas sociedades se han modificado con el pasar del tiempo, su concepción ética también lo ha hecho. Algunos académicos han mencionado que conservar una actitud ética ha sido importante para el fortalecimiento de los vínculos sociales, así como para el desarrollo de muchas profesiones. Por ejemplo, la filósofa española Adela Cortina menciona que “A la ética le ocurre lo que a la estatura, al peso o al color, que no se puede vivir sin ellos. Todos los seres humanos son más o menos altos o bajos, todos son morenos, rubios o pelirrojos, todos pesan más o menos, pero ninguno carece de estatura, volumen o color. Igual sucede con la ética, que una persona puede ser más moral o menos según determinados códigos, pero todas tienen alguna estatura moral.” (Cortina, 2013, p.11).

Consideramos como investigadoras que, así como desde Cortina y otros académicos, pero también desde la misma experiencia, hemos evidenciado que la ética se nos manifiesta de forma necesaria, entendemos

también que en sí misma devienen en ella contradicciones, conflictos, tensiones, brechas, etc., sobre todo, por ejemplo, como menciona el filósofo Edgar Morin, cuando existen dos deberes imperiosos pero antagonistas a los cuales se debe responder; situación que en el ámbito profesional se evidencia a menudo. Por ejemplo, algunos docentes han mencionado que según las particularidades contextuales en las que desempeñan su ejercicio hallan diversas tensiones de carácter ético que en ocasiones le interpelan no sólo a nivel profesional sino además personal. En este sentido, como licenciadas en formación consideramos fundamental la construcción de conocimiento colectivo a partir del diálogo, la narración de experiencias y trayectorias vitales, que permitan el abordaje de lo que implica ser docente - rector en un contexto educativo rural, que en efecto en Colombia tiene unas características propias según las regiones, las creencias, culturas y demás, y que se ven reflejadas en el diseño curricular de las instituciones educativas. Por ello, nos gustaría conocer acerca de su experiencia en esta institución, qué caracteriza su quehacer pedagógico como rector rural, cuáles son las concepciones éticas que tiene a nivel personal y profesional, cómo estas concepciones inciden en su praxis educativa, pero sobre todo, qué tensiones éticas ha podido identificar con respecto al diseño curricular, y qué estrategias emplea cuando encuentra estas tensiones, si el currículo apoya, tensiona o permite ambas cosas frente a dichas concepciones que usted tiene.

Narrativa: Bárbaro, bueno les digo yo bárbaro porque definitivamente ustedes se meten con un tema bastante complejo, que en determinados momentos toca ciertas fibras y no sólo desde la parte académica que es desde donde ustedes lo están abordando pues a partir de la información que ustedes están manejando, sino que yo creo que definitivamente toca la integralidad del ser humano ¿sí?, hablar o referirnos a ética pues se hace bastante complejo, a mí pareció supremamente interesante el referente de la escritora Cortina que ustedes plantean, porque sí, definitivamente pues queramos o no siempre tenemos una serie de características que nos acompañan y pues obviamente haciendo un símil, una comparación con la ética, pues también los niveles de ética que de pronto nosotros podemos llegar a tener y que siempre serán diferentes a partir de las concepciones que de pronto nosotros podamos llegar a tener, en la formación que hayamos tenido, en el entorno en que nosotros nos desempeñemos pues lo convierte en un tema como bastante subjetivo, lo que para mí puede llegar a ser definitivamente ético para otra persona no lo es o tiene un nivel de importancia puede ser de pronto inferior, desde este punto es muy interesante el abordaje de esta temática, sin embargo, reitero no deja de ser una situación bastante compleja que a la vez la hace pues muy interesante.

Para mí es definitivamente importante tener en cuenta el contexto en el cual el ser humano se está desempeñando o el individuo sobre el cual de pronto nosotros vamos a tener como referente para hablar de ética o trabajar sobre esos referentes éticos, que reitero pues varían a partir de la formación que yo haya podido tener, de los intereses que quiera manejar, del entorno social y la incidencia que él tenga en mí, incluso referentes religiosos, referentes económicos y tantas otras cosas que de una u otra manera entran a afectar, sin necesidad de considerar que sean buenos o malos, la concepción de ética que yo pueda estar manejando y obviamente la que yo pueda estar demostrando en el entorno en el cual estoy trabajando. Yo siempre he considerado que hay una frase pues muy común, un adagio que se maneja a nivel Colombia y es que, a donde fueres haz lo que vieres ¿sí?, me parece que se hace absolutamente necesario que los profesionales y en nuestro caso profesionales de la educación tengamos en cuenta, de pronto algunos elementos de esta frase ¿sí? y es que la necesidad imperante de conocer el entorno sobre el cual nosotros vamos a estar trabajando ¿cierto?, empezar o llegar como con un proceso de observación, a determinar cuáles serían esos referentes éticos, que ellos tienen, cuál es ese concepto, pues sin necesidad de estarlo preguntando pero si, siendo como muy objetivo a la hora de manejar un proceso de observación, poder llegar a determinar el análisis de diferentes situaciones o comportamientos que ellos manifiesten las respuestas, bueno en fin, a ciertos hechos cotidianos.

Entonces yo veo la capacidad de determinar cuál puede ser ese nivel de eticidad que ellos manejan para de pronto yo empezar a hacer un agente transformador de ser necesario o empezar asumir, manifestar o actuar con diferentes manifestaciones a la par con lo que ellos tienen, o sea sería como un proceso de equilibrio entre lo que ellos tienen y lo que yo tengo y buscar siempre pues lo mejor, entonces desde ese punto, cuando yo llego ya al contexto de la Institución Educativa Romeral, pues encuentro una serie de características éticas, que son comportamientos, obviamente tienen sus elementos éticos bastante particulares, entonces encuentro yo una población definitivamente honesta, muy correcta, distante, de pronto lo que uno encuentra a nivel ciudad, una comunidad en donde situaciones mínimas se presentan y que para nosotros en ocasiones entran ya a ser como no incómodas, pero sí extrañas, como es el simple hecho del saludo, -profe cómo está, muy buenos días- ¿sí?, y de pronto uno aquí en ciudad, en el ambiente urbano, tú te cruzas con muchas personas en el día y de esa cantidad de personas que te cruzas no saludas ni al 10% o ese 10% tampoco te saluda o te responde con un saludo.

Encontrar también allí elementos como muy importantes para ellos como lo son el respeto, como lo es tratar de conservar aquellas normas que desde familia y a nivel de valores de pronto se han venido preservando a lo largo de la historia de esta comunidad, pues como que lo que lleva a uno a implementar o apropiarse muchos de esos elementos y pues lamentablemente se da ese choque, en algunos momentos los choques de las personas que no hacemos parte de ese entorno, que de pronto residimos en el sector urbano y solo accedemos a ese espacio para una situación de tipo laboral, entonces entra uno como al menos a pensar en ciertos momentos, miércoles pero a estos chicos les falta como esa malicia, término que definitivamente nos tiene o nos lleva como a situaciones o a comportamientos adversos porque cuando uno habla de malicia, habla de acciones para pues tratar de superar algunas dificultades y muchos momentos sin tener en cuenta el sentir de las personas que uno puede estar afectando positiva o negativamente, entonces en ellos ese cuento de la malicia no está, en ellos está el acatar una orden o el hecho de actuar a partir de lo que desde casa pues han venido viviendo. Entonces es una situación bien interesante, que definitivamente trasciende o llega al aula, ¿cierto?, teniendo en cuenta pues que los entornos educativos son también como ese punto de encuentro de una comunidad.

Si tú quieres conocer las realidades de la comunidad sobre la cual vas a actuar, entra en un salón de clases e interactúa, plantea situaciones y vas a conocer allí, a viva voz, lo que es la comunidad en general, con el hecho de que tú interactúes con los chicos ya sabes cómo son los padres, ya sabes dónde trabajan ¿cierto?, sin necesidad de hacer la pregunta ¿cierto?, el hecho de ver cómo se están vistiendo, ya inmediatamente tú te haces una idea de muchos aspectos a nivel social, a nivel moral, a nivel religioso ¿sí?, entonces esa posibilidad que de pronto los docentes tenemos no solo de conocer el entorno sino de ser agentes transformadores del mismo o con la capacidad de preservar esas cosas tan buenas, tan bonitas, pues es un lujo que pocos profesionales se pueden llegar a dar, sobre el cual tenemos nosotros que entrar a trabajar.

Ahora bien, ser muy conscientes nosotros como docentes que absolutamente todo lo que se haga, se diga, se actúe, se muestre en la escuela y que obviamente lo podríamos conocer técnicamente como un currículo, como es todo, entra a ser determinante para el proceso de formación integral de los chicos, de la comunidad, para sus avances, para tantas cosas que si de pronto y reitero teniendo en cuenta lo que Cortina nos menciona que fue el referente que ustedes desde un principio lanzaron pues entra uno a darse cuenta que los niveles, ajeno a que sean valederos, los niveles de importancia que le da uno a los diferentes aspectos que de pronto hacen parte del término ética, pues la idea sería optimizarlo absolutamente todos, teniendo en cuenta la subjetividad que el término también nos dé a partir de las tantas variables que a nivel social se pueden llegar a presentar.

3. Preguntas Complemento

(Se encuentran en este apartado preguntas formuladas previamente a la entrevista, con el fin de profundizar en aspectos que no se hayan abordado en la narrativa de la docente.)

Entrevistadora Lizeth: En nuestro rastreo conceptual hemos encontrado posturas de algunos académicos que indican que el currículo busca homogeneizar a toda la población, indistintamente de zona rural o urbana, clase alta o baja. ¿qué opina usted de esto?

Narrativa: Puede ser un concepto general que gracias a Dios y gracias a la capacidad y a las características de los maestros que de pronto trabajan en Romeral y del cual afortunadamente tuve la posibilidad de conocer en estos cuatro años, pues es un discurso que de pronto no tiene la total validez ¿sí?, porque pues allí no tratamos de homogeneizar, sencillamente tratamos de destacar cuales son las cosas muy buenas, las características que tienen cada una de las personas que interactúan con nosotros en el marco de la comunidad educativa, nosotros tenemos perfectamente claro y hace parte como de los discursos que en este momento manejamos de las características de cada uno de los miembros de esa comunidad educativa tienen, refiriéndome al rol padres, al rol maestros, al rol de estudiantes, al rol sector productivo, al rol de exalumnos, ¿sí?, y lo que tratamos de hacer nosotros es una forma muy tácita pero si evidente, es conformar como una especie de comunidad de aprendizaje en la cual todos vamos a aprender, a robar esas acciones positivas y empezar a apropiarnos para poder tener una sana interacción, sin ningún afán de que parte del profesor se haga desde los estudiantes a su cargo lo que el maestro quiere, sino aprovechándonos tal vez del potencial que cada uno de esos actores tiene, pues tratar de construir sociedad, tratar de construir comunidad y seguir creciendo, entonces creo que nosotros apuntamos hacia ello, esa es una de las características muy lindas que tiene nuestro entorno, nuestro sector y que definitivamente pues marca diferencia y cuando digo marca diferencia es que de pronto también en el proceso de investigación si ustedes en algún momento tienen la posibilidad de hacer esa confrontación de ahora lo que es Romeral en cuanto a sector rural versus algunas características del sector urbano del mismo Sibaté, notarán inmediatamente la diferencia, entonces pues eso es algo que nos llena como de orgullo, no solo por lo que estamos haciendo, sino porque ya nosotros el grupo de maestros se permite aprender y desaprender muchísimas cosas a partir de esa interacción con ese entorno con esas características sociales, culturales de las personas con las que entre comillas están a nuestro cargo, pero yo lo podría ver en cuanto a que somos nosotros los que estamos a cargo de esta comunidad, somos nosotros los grande ganadores por la interacción que tenemos con ellos.

Entrevistadora Stefany: En ese mismo abordaje conceptual hemos encontrado algunas disposiciones del Ministerio de Educación Nacional desde las cuales se brindan lineamientos para la elaboración de los currículos institucionales, a lo cual muchos autores refieren que estos lineamientos que se sitúan como orientaciones pre-diseñadas son rígidas y no permiten una real autonomía institucional y mucho menos cumplir con la elaboración de currículos contextualizados ¿Qué piensa al respecto de ello?

Narrativa: El documento está escrito, el documento está allí y pues de pronto lo que marca definitivamente la diferencia puede ser la manera en la cual yo aborde ese documento ¿sí?, no significa que me vaya como un rebelde, significa es que tenga yo la capacidad de poder interpretar esas pautas, esos lineamientos que nos están dando, esos referentes que nos generan desde el mismo Ministerio y es mirar a ver la esencia de ese referente o de ese lineamiento para a partir de ello tratar de implementar lo que definitivamente de allí puede ser trascendente en los procesos de formación integral de no solo los niños, sino de la comunidad en general y desear o desligar un poco aquellos que definitivamente por cuestión de entorno o de contexto pues no son definitivamente aplicables ¿cierto?, entonces yo creo que el término priorización aquí cabe perfectamente, nosotros como grupo de trabajo y estoy seguro que ustedes lo podrán ir evidenciando con el marco del proceso de investigación, encontrarán que esas priorizaciones están presentes y nosotros tenemos relativamente claro y a partir del conocimiento y de las posibilidades de interacción que nos ha brindado la comunidad, hemos empezado a tratar de ser

relativamente asertivos porque no puedo decir que woos somos mejor dicho los magos en cuanto a esos procesos, pero sí hemos tratado de manejar situaciones de asertividad, en cuanto a la priorización de todos estos lineamientos que desde el ministerio reitero nos dan y que es profesor usted tiene que enseñar tal cosa porque es que sobre eso lo vamos a evaluar y efectivamente sobre eso evalúan, en pruebas externas, lo que nosotros conocemos como pruebas Icfes en los diferentes niveles, pero creo que estamos trascendiendo un poquitico y si ese es el término nos está, estamos dejando como en un segundo orden esas evaluaciones externas, estamos tratando de preservar esas cositas muy particulares que en verdad marcan una diferencia a nivel social y a nivel de formación de las personitas que están interactuando con nosotros. Entonces reitero mi termino allí es priorización, nosotros no estamos encasillados o enmarcados en esos referentes que desde el ministerio nos emiten a todas las instituciones, sin importar si son públicas o privadas, si son rurales o urbanas ¿sí?, conociendo obviamente nuestras dificultades, pero ante todo los potenciales que el sector nos entrega, nos ofrecen, hacemos esa priorización y sé que estamos avanzando.

Entrevistadora Angela: ¿Cuál es la participación que tiene usted en la construcción del currículo? Y, ¿Participar en esta construcción le ha generado algún tipo de tensión ética?

Narrativa: Claro que sí, y más que una tensión ética yo creo que es cuestionar, es un cuestionamiento a muchas situaciones, actividades, acciones, planteamientos, que a partir del desarrollo en otros entornos en los cuales he tenido la posibilidad de participar, pues como que chocan con esa realidad que se vive allí arriba en Romeral, reitero del pasar de vivir nada más en un ambiente urbano en el cual se manejan esas concepciones como, lo que toque hacer para conseguir el fin, que son cosas que definitivamente arriba no se encuentran, el ser abeja, desde ese punto eso ha sido como lo más complicado, es ese cuestionamiento, que yo me tengo que hacer y en cuanto a mi rol, allí en todos estos procesos de formación que obviamente involucra lo ético, pues sí, la responsabilidad es altísima, porque de una u otra forma soy el abanderado, el que socialmente todos determinan y -él es el rector-, uno se encuentra como en ese referente social, ¿cierto?, pero sí reiteró, que en ese referente lo que haga el rector se supone que debe estar bien hecho y si el rector no lo hace bien también se convierte usted en ese punto de crítica y en esa personita que uno dice -ese man a qué juega, sino lo debería estar manejando así- entonces por eso yo desde un principio les mencionaba a ustedes sobre la importancia de donde fueres haz lo que vieres y sobre ello cotejado con tu formación ética ¿cierto? y busca ante todo un deber ser ¿sí?, qué es lo que tú de pronto deberías estar siempre demostrando, entonces reitero, mi respuesta a esta pregunta es súper complejo liderar una institución educativa, súper complejo, pero a la vez es muy chevere cuando tú lo asumes desde el rol de líder, más no director, más no de jefe, porque sencillamente tú te permites también hacer parte de esa comunidad y crecer con ellos, entonces eso es algo supremamente mágico, y es allí donde se obtiene la gran ganancia, porque las cosas se empiezan a dar, tu entras a aportar a algunas cosas, incluso de pronto el aporte es el quedarte quieto, el guardar silencio, ese puede ser el aporte más representativo que tú puedes llegar a tener en algunos instantes, para que todos crezcamos.

4. Preguntas emergentes

(En este apartado se ubican las preguntas que surgen en torno de la narrativa de la docente)

Entrevistadora Angela: ¿Se ha cruzado en el ámbito educativo con alguna experiencia que más allá de lo profesional le haya interpelado en lo personal?

Narrativa: Yo creo que a diario esa situación se da porque pues de pronto algunos aspectos de la formación como muy humanista que siempre he tenido, a diario los niños me enseñan muchas cosas a nivel de formación y pues eso no refleja otra cosa que la respuesta a lo que de pronto nosotros o en lo personal, Javier Castro como educador también maneja con los chicos, el darse la posibilidad de

interactuar con ellos, no como rector sino como un amigo más, o no un amigo, porque definitivamente también tengo muy en claro el juego de roles y yo allá soy el rector y ellos son los estudiantes, pero si es ese acercamiento de esos roles en pro de la construcción, de la sana convivencia y del aprendizaje que yo tengo de ellos, ¿cierto?, entonces, ejemplo cuando yo llegue a Romeral hace cuatro años ya casi cinco, tuve la posibilidad de en esa misma semana interactuar con los profes que nos invitaron a un partido de fútbol de salón con los estudiantes de grados superiores, bueno, listo me cambie y salí y jugué, yo me las tiro de arquero, soy pésimo pero bueno que hijuemachicas me divierto y utilizo esa actividad como elemento de integración eso lo que yo gano.

Al terminar el partido, porque eso fue el boom, porque el rector iba a jugar, el rector nuevo, el que nadie conocía, ya llegaba a jugar, terminó el partido estaba llenísimo ese polideportivo y se me acercaron una niña y un niño, yo considero tendrían por ahí que unos 7 u 8 años, y entonces me dice la niña, -jugaste muy bien-, yo ah bueno muchísimas gracias y me dice el niño - yo pensaba que los rectores no podían jugar y que siempre tenían que venir en corbata- después de escuchar eso, yo ¿ahhh? O sea es absurdo de pronto la concepción que en muchos momentos nosotros como presuntos líderes o como representantes de una institución, puedo decirlo yo, sin necesidad de que suene como tan fuerte y tan, o que haya un señalamiento hacia mi antecesor pero, pues digo yo definitivamente a mí me da mayor empoderamiento del rol de directivo y de pronto mayor ganancia el hecho de interactuar con los míos y o escudarme o esconderme detrás de una corbata ¿sí?, es algo que definitivamente me marca y a partir de ese día nada más con esa interacción, con menos de ocho días de estar yo trabajando en la institución empieza uno a darse cuenta que la ganancia que se tuvo en cuanto a ese acercamiento del rol rector con las personitas a su cargo, como que entro a facilitar muchísimas cosas, el simple hecho de que yo después salía al descanso y saludaba a los chicos todo ese cuento y entonces salía uno y veían los chicos - ay si está el rector, camine lo saludamos- entonces pues interesante y la verdad me llevo hasta recordar cuando yo era estudiante y pues yo al rector era una cosa impresionante y que miedo y pues miedo de frente de espaldas viejo hijuemadre porque bueno en fin, porque definitivamente no me congraciaba con él, pero este jueguito es muy bonito y definitivamente lo que hay que hacer es tener como esa humildad y ese respeto hacia las personas con las cuales uno está trabajando para poder tener una interacción muy interesante, entonces que esa ha sido una de las tantas lecciones que yo creo semanalmente uno no dejaba de llegar aquí , con una lección a la casa y yo le decía a mi esposa figúrate lo que me pasó, empezaba yo a echarles unas historias impresionantes que definitivamente lo llenan de orgullo a uno y dice uno, no miércoles y eso para ustedes niñas, nosotros los que estamos metidos en el cuento del trabajo con comunidades y desde el punto de vista docente, definitivamente el mejor salario, es el salario emocional, obviamente el salario económico o la parte económica es lo que le permite a uno solventar muchas cosas pero el hecho de que tu estés realizando tu trabajo, estés súper cansada para hacer una organización de una salida pedagógica con los chicos en el caso de allí es Romeral bajarlos aquí al pueblo a visitar la Maloka, y dice uno pero cuando ya los chicos se regresan, llegamos al colegio y todos nos bajamos y lleguen los niños y las niñas lo abracen a uno y le digan - uy profe que cosa tan chevere cuando usted se le pararon esos pelos con esa bola y esa vaina- dice uno mierda, allí es donde está de verdad la esencia del trabajo de nosotros como educadores que estamos desempeñando, entonces eso es algo genial, las invito a ustedes para que continúen viviendo, porque esa vaina no lo paga es nada.

Yo creo que al igual, que como le he reseñado a ustedes la relación o el trabajo que tratamos de manejar con los estudiantes con ellas (profesoras), creo que ha sido más fácil, porque creo que estamos hablando entre profesionales y entre profesionales de la educación, aparte de ello cuento con un grupo humano impresionante, tengo a cargo mío, mejor, estoy acompañado de un grupo de profesionales de la educación impresionante, el cual ustedes pues poco a poco se irán dando cuenta en las interacciones que con ellas tengan y son un grupo de viejas las cuales mire, yo aprendo a diario, yo lo único que hago es.. se me vino una locura, la locura la trato de contextualizar, les digo bueno viejas ¿cómo nos sentimos para esto, esto y esto? apenas se miran, -no sí está genial, ensayemos, miremos a ver cómo jalamos ese proceso, pues

miremos a ver- por mucho no funcionará y retomamos en lo que vamos que ha sido bueno, entonces desde ese punto, el término sería sinergia ¿sí? y hemos encontrado ese puntico en el cual ese momento preciso en el cual, como que hacemos es una sumatoria de ideas, de muy buenas energías que apuntan exclusivamente al desarrollo y beneficio de nuestros niños a cargo, entonces desde ese punto las cosas no tienen por qué fallar, ¿sí? cuando aparecen, que más que inconvenientes lo vemos más como retos para superar, no lo vemos como una dificultad, algo que sea imposible y pues obviamente a nivel de pronto donde nos cruzamos un poquito, pero tenemos yo creo que ya los niveles de respeto suficiente y creo que eso sería una manifestación ética, tenemos la capacidad y la posibilidad de hacernos las sugerencias y de recibir las sugerencias por parte del par de la mejor manera y siempre de una forma definitivamente constructiva, entonces creería yo que lo que ha hecho mi Dios conmigo es una bendición, de ponerme en ese sitio a trabajar con esa calidad de funcionarios, de formadores que lo único que yo puedo hacer es seguir aprendiendo y creciendo al lado de ellas, son maravillosas, son excelentes seres humanos y el mayor reto de ellas no son los cartones sino la felicidad y la alegría que sienten los niños y sienten los papás por llegar todos los días a la escuela , entonces sino es eso, qué otra cosa podría llegar a ser, el gusto y el afán que tienen los chicos por llegar a estudiar en Romeral en cualquiera de sus sedes.

Entrevistadora Angela: Uno puede ver que allí afuera, en diversos ámbitos profesionales, existen una serie de códigos que se han denominado de alguna manera deontológicos, códigos morales, códigos éticos, etc., códigos que en últimas hablan de unas orientaciones que debe seguir un profesional para ejercer su labor, sin embargo, cuando uno revisa detalladamente encuentra que esos mismos códigos no existen en el campo educativo, específicamente en la profesión docente. ¿Usted a qué cree que se debe este fenómeno de la no existencia de una normatividad o código ético respecto a la ética docente?

Narrativa: Creo tenerla relativamente clara y es que nosotros cuando trabajamos en el aula definitivamente estamos trabajando es el factor humano, cuando las cosas se humanizan, cuando sencillamente cada uno hace lo que toca hacer de la manera correcta yo creo que los códigos entran a desaparecer ¿sí? porque el simple hecho de que tú te sientas bien cuando haces o dices algo y se refleja la aceptación en la sonrisa del interlocutor, yo digo chao códigos y chao vainas ¿sí?, nosotros en Romeral creo que esa partesita la tenemos muy claro, mire yo no tengo necesidad de decirles a mis profes, vea profe venga timbraron hace diez minutos, profe usted por qué no trajo tal cosa, usted no me entregó hoy tal actividad sino llega el momento en el cual si de pronto tenemos algunas fechas fijadas para la entrega de ciertos requisitos, el mismo maestro no solo conmigo sino con sus pares, lo menciona, - compañeros mire que pena anoche estuve hasta tarde tratando de realizar tal actividad y no lo he podido hacer- entonces como que se llena uno de tranquilidad porque empieza uno encontrar una serie de coherencias en esas interacciones, si llegan a permitirle a la persona tener la confianza pero a la vez el compromiso, de adelantar y de realizar una serie de acciones y actividades que definitivamente permiten el crecimiento en común ¿sí?, tanto así que mire nosotros tenemos una apuesta y yo creo que siempre lo he soñado desde cuando era maestro de aula y este sitio, y yo se los manifiesto a mis maestros y ha sido desde el cual más nos hemos acercado, más me he acercado a ese sueño y es que yo sueño con tener un colegio que no necesite manejar un manual de convivencia, esos códigos, esas cosas que toca hacer sino que cada uno haga lo que sabe que toca hacer en pro de la muy buena convivencia, de la interacción de todos los actores, entonces pues, eso ha sido algo súper interesante y no, no hemos tenido choques, definitivamente no los hemos tenido, diferente pues efectivamente algunas discusiones propias del rol, del cargo y que definitivamente también se tienen que hacer presentes, porque es que yo estoy hablando con profesionales de la educación, con agentes transformadores que no tienen por qué tragar entero ¿sí? pero si hemos encontrado en esos procesos de, como muy humanos el hecho de poder reconocer nuestras falencias, poder reconocer la de los demás, ponerme en los zapatos en el momento de yo lanzar una crítica o un comentario hacia alguien, que siempre tendría que ser de una forma pues definitivamente constructiva.

Entrevistadora Stefany: Usted y las docentes han mencionado que el currículo lo manejan de acuerdo al contexto en el que están y buscan atender a las necesidades de la población y de los chicos, bueno, ¿quisiéramos saber ¿cuáles son esas necesidades que buscan atender?

Narrativa: Hay una situación y es que bueno, desde cuando yo tuve la posibilidad de llegar, yo normalmente ya por esa experiencia de que todos los años la interacción con diferentes comunidades pues como que otorgan, siempre he llegado a ser muy observador, o sea es difícil - uy llego el rector nuevo, ahora que nos van a poner a hacer - no, sígan es lo mío, sí, es como el manejo normal de un proceso de investigación ¿sí?, entonces trato de observar, de tomar nota y de manejar, con base en todo ello pude llegar a una conclusión y gracias a Dios sí fue respaldada por el grueso de maestros y pues contando con el apoyo de algunas autoridades municipales, determinamos que todo nuestro aspecto curricular tiene que apuntar a algo muy necesario en el sector rural y es el proyecto de vida, porque definitivamente es en esos espacios, en esos entornos donde se determina esa gran falencia, de pronto en un principio dijimos - es que esos chicos no quieren estudiar- listo, otros dicen - pero es que mire, esa niña se enamoró de aquel y claro, por amor se dejó embarazada y se fue de la casa-, listo, empezamos a encontrar una serie de particularidades.

Los chicos allá son, o eran, porque eso han mermado lo que tú quieras imaginarte...eran muy dados también a irse con los papás los fines de semana a tomarse unas cervezas, eso hacía parte del plan familiar, chicos de 14 o 15 ya con su botellita en la mano y dele, gracias a Dios la parte de sustancias psicoactivas diferentes al alcohol no se da, entonces analizando todas esas situaciones, nosotros nos pudimos dar cuenta que la vaina era, reitero, falta de un proyecto de vida, que entrara a ser una situación determinante y le diera como una razón, al porqué es importante de pronto estar en la escuela o por qué es importante hacer las cosas bien, por qué es importante interactuar con x personas ¿cierto? por qué vale la pena vivir, y pues sencillamente estamos con base en ello, haciendo permanentemente todas las adecuaciones a nivel de currículo formal y de currículo oculto apuntando a que efectivamente todas las personas que nos rodean, incluidos padres de familia, redireccionen o encaminen en una forma muy coherente lo que es su proyecto de vida.

¿Eso qué nos ha permitido?, ya llevamos tres años con embarazos no deseados cero, no significa que las niñas no vayan y se echen su canita al aire al igual que los pelaos, ¿cierto?, pero pues ya la tienen un poquitito más clara y si ese es el término va a sonar como fuerte, ellas ya pueden llegar a ser conscientes y ellos a su vez que de pronto el tener un chico, pero hay que tenerlo en el momento justo porque si no sus sueños se van a cortar, entonces ya el chico no podrá ir a la universidad o al menos al SENA porque tiene que ponerse a trabajar para llevarle los elementos mínimos que necesita esa futura mamá y ese chico, en donde nosotros haciendo proyecto de vida, apuntamos siempre usando como argumento los incentivos para aquellos chicos que académicamente les va bien, miramos a ver cómo los sacamos bimestralmente que es cuando hacemos los cortes nosotros en la entrega de boletines, a los mejores de cada uno de los diferentes grupos, a un teatro o a diferentes sitios para que vean y aprendan diferentes cosas en cualquier tipo de programa, entonces termina esa parte y yo les digo, hey señoritas o futuras maestras de Universidad Pedagógica ¿ustedes me pueden hacer un favor? pueden pasar por el salón de sexto, de octavo o de noveno y le cuentan a los chicos en una hora por qué es importante estudiar, qué tiene de bonito la universidad pedagógica, por qué tal vaina, ustedes que hacen.

Entonces esos acercamientos, pues definitivamente nos han empezado a generar unos resultados, el primero, el más evidente la deserción se me ha bajado, o sea los chicos están llegando con gusto al colegio, lo segundo la situación de los embarazos, tercero, la disminución de bebidas alcohólicas, lo cuarto y es algo loquísimo y es el interés que están teniendo algunos padres de familia por empezar su proceso de alfabetización, entonces ese es el cuento, la vaina es que se requiere mucho tiempo, en ocasiones la paciencia no le da a uno para tanto, pero creo que dentro del discurso que nosotros hemos manejado con el grueso de maestros, está en que si tenemos que trabajar sobre proyecto de vida, pero

que los resultados no los vamos a ver sino hasta la siguiente generación, cuando los que están hoy no sino nuestros estudiantes que ya han adelantado y han desarrollado parte de su proyecto de vida, o sea lo que quieren hacer realmente y lo que los va a hacer felices teniendo en cuenta un referente y es que yo a ellos les meto muchísimo el término de ser exitosos, pero de ser exitosos no dé también desde el concepto social que tenemos en este instante y lamentablemente apunta a que una persona exitosa es una persona que tiene plata, sino llevando el éxito como al hecho de ser feliz, al estar satisfecho por lo que se hace. Entonces hacia allá vamos, el camino está largo, pero pues largo y no, porque es una generación, ya cuando esos chicos sean papás pues yo creo que sencillamente los hijos de ellos van a llegar a la casa, van a poder compartir de pronto un almuerzo con sus papás o al menos con uno de los dos o en algún momento del día se van a encontrar por situaciones laborales de pronto no se pueda, pero van a encontrar un - ¡quipo mijo, cómo le fue hoy, qué hicimos, no se le olvide que usted tiene que seguir estudiando, no se le olvide que usted tiene que seguir dedicado a la música, porque no necesariamente la academia los hace exitosos, ¿sí? uno puede ser triunfador y exitoso en los negocios, en las artes, en los deportes o en la academia.

Entonces tú te vas por cualquiera de esas líneas y lo importante es que tu seas feliz. eso tiene muchísimos elementos éticos ¿sí?, hacer las cosas bien, hacer las cosas con compromiso ¿cierto? priorizar muchísimas cosas, respetar al par, en fin. Entonces cómo por ese lado es que apuntamos, ya te digo y creo que te has dado cuenta de tanta carreta que he hablado que nosotros apuntamos mucho a la humanización de los procesos de la escuela.

Entrevistadora Angela: Hasta este punto que nos has hablado ¿Consideras que vivir situaciones tensionantes a nivel ético es necesario o no dentro del ejercicio docente?

Narrativa: Yo creo que esos son los elementos que lo hacen a uno crecer, definitivamente porque para mí es supremamente importante el cuento de tocar fondo, el llegar abajo, tú tienes una reacción y esa reacción no es otra diferente al de la otra persona o de lo que tu pretendes hacer, entonces son esos momentos que para otros son conflictos los que para mí pueden ser esas oportunidades de continuar afianzando los vínculos, las relaciones de las personas que me rodean.