Voces de la Ruralidad

Miradas, perspectivas y contextos de estudiantes en formación de Educación Básica Primaria



1/06

Erika Johana López Valiente | José Eriberto Cifuentes Medina
Andrea Catalina Bustamante Parra

INVESTIGACIÓN CIENCIAS SOCIALES

Erika Johana López Valiente

Doctorante en Ciencias de la Educación, cohorte XVI, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - RUDECOLOMBIA. Magíster en Educación, Especialista en Gerencia Educativa y Licenciada en Psicopedagogía con énfasis en asesoría educativa de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de la Escuela de Ciencias humanísticas y educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Investigadora grupo CIFES e Investigadora grupo SIEK - Categoría B - Colciencias

erikajohana.lopez@uptc.edu.co

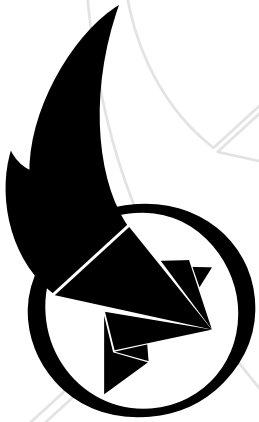
https//orcid.org/0000-0002-4820-3814

José Eriberto Cifuentes Medina

Doctor en Educación, Cohorte XII, Magíster en Educación, Especialista en Evaluación Educativa, Licenciado en Tecnología, Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, Universidad Santo Tomas, Especialista en Pedagogía y docenecia, Licenciado en Ciencias Sociales, Fundación Universitaria del Área Andina. Docente de la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
Líder grupo CIFES e Integrante Grupo de Investigación SIEK - Categoría B - Colciencias
Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación.

joseeriberto.cifuentes@uptc.edu.co

https://orcid.org/0000-001-5702-602x





Voces de la Ruralidad

Miradas, perspectivas y contextos de estudiantes en formación de Educación Básica Primaria

Erika Johana López Valiente
Andrea Catalina Bustamante Parra
José Eriberto Cifuentes Medina



Uptc®
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACIÓN

EDITORIAL UPTC

Voces de la Ruralidad

Miradas, perspectivas y contextos de estudiantes en formación de Educación Básica Primaria

Erika Johana López Valiente
Andrea Catalina Bustamante Parra
José Eriberto Cifuentes Medina

Subcomité Editorial
Facultad de Estudios a Distancia
FESAD

ENFOQUE: INVESTIGACIÓN
ÁREA: CIENCIAS SOCIALES
Subárea: Ciencias de la Educación
Colección Subcomité Facultad de Estudios a Distancia - FESAD

Voces de la ruralidad. Miradas, perspectivas y contextos de estudiantes en formación de educación básica primaria.
Voices of Rurality, views perspectives and contexts of students in primary basic education training.

Primera Edición,2025
Versión digital (ePub)

© Erika Johana López Valiente,2025
© Andrea Catalina Bustamante Parra, 2025
© José Eriberto Cifuentes Medina,2025
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2025

ISBN (ePub)978-958-660-962-3

Proceso de arbitraje doble ciego
Recepción: Septiembre de 2023
Aprobación: Octubre de 2023

Hecho en Colombia - Made in Colombia

Voces de la ruralidad. Miradas, perspectivas y contextos de estudiantes en formación de educación básica primaria./ Voices of Rurality, views perspectives and contexts of students in primary basic education training/ López Valiente, Erika J., Bustamante Parra, Andrea C. & Cifuentes Medina, José E., Tunja: Editorial UPTC, 2025.81 p.

ISBN (ePub) 978-958-660-962-3

Incluye referencias bibliográficas

1. Ruralidad, 2. Representaciones Sociales, 3. Educación Campesina.

(Dewey: 307.72) (Thema: JN - Educación / Ciencias de la Educación / Pedagogía)

Rector, UPTC
Enrique Vera López

Comité Editorial
Carlos Mauricio Moreno Téllez
Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez
Directora de Investigaciones

Óscar Pulido Cortés
Delegado Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín
Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez
Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez
Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez
Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal
Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar
Representante Área Artes

Edgar Nelson López López
Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sanabria
Representante Grupos de Investigación

Editora
Bertha Ramos Holguín

Corrección de Estilo
Felipe Chavarro López

Diagramación
Aura Patricia Sarmiento Hernández

Subcomité Especializado de Evaluación de obras de la FESAD

Hugo Hernando Mendoza Vargas
Presidente del Subcomité - Decano - FESAD

Yusely Johana Sánchez Hernández
Secretaria del Subcomité - Directora CIDEA - FESAD

Herberth Jesús Cárdenas Ramírez
Editor del Subcomité Editorial

Nelly Estella Pardo Espejo
Representante grupos de Investigación Facultad

Libro de investigación resultado del proyecto titulado: "Miradas, perspectivas y contextos en el proyecto de vida de los estudiantes en formación de Educación Básica Primaria UPTC-Unimonserrate desde los tiempos de la pandemia Covid-19. UPTC DIN-SGI 3407.

Citar este libro / Cite this book

López Valiente,Erika J. ,Bustamante Parra, Andrea C. & Cifuentes Medina,José E., (2025). *Voces de la ruralidad.Miradas, perspectivas y contextos de estudiantes en formación de educación básica primaria.* Editorial UPTC. Tunja

https://doi.org/10.19053/uptc.9789586609623

Libro financiado por el Subcomité de obras de la Facultad de Estudios a Distancia- FESAD. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Editorial UPTC
La Colina, Bloque 7, Casa 5
Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.edu.co
https://editorial.uptc.edu.co

Resumen

El presente libro de investigación aborda las visiones sobre la escuela campesina de un grupo docentes en formación en educación básica primaria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, indagación que se hace a partir de las categorías principales del modelo de representaciones sociales. Partiendo de las experiencias adquiridas en contextos educativos rurales y las prácticas asociadas a su proceso de formación profesional, el objetivo principal de la investigación fue identificar las representaciones sociales que los maestros en formación tienen respecto a la escuela rural. Para ello, se empleó una perspectiva cualitativa soportada por instrumentos como las entrevistas semiestructuradas, relatos orales y el modelo de sistematización de representaciones sociales. El proceso de interpretación y comprensión de las representaciones sociales se hizo a través de cuatro ejes de análisis para la recopilación y organización de la información, a saber, condiciones del campo de producción de la representación social, campo de información, campo de actitud y campo de la representación social.

Palabras clave: ruralidad, representaciones sociales, educación campesina.

Abstract

This research book addresses the understanding of social representations, in the training of teachers in primary basic education of the Pedagogical and Technological University of Colombia, about the peasant school, making an inquiry based on its main categories the model of social representations. Based on the experiences acquired in rural educational contexts and the practices associated with their professional training process, it is possible to understand the research from what was proposed in the main objective, which was to identify the social representations that teachers in training have regarding rural schools. For this, it is necessary to use research from a qualitative perspective supported by instruments such as semi-structured interviews, oral stories and the systematization model of social representations. In this way, the process of interpretation and understanding of social representations will be considered, understood through four axes of analysis for the collection and organization of information, which correspond to: conditions of the field of production of social representation, field of information, field of attitude, and field of social representation.

Keywords: rurality, social representations, peasant education.

Contenido

Prólogo.....15
Introducción.....17
Glosario.....21

Capítulo 1
Representaciones sociales.....23

Capítulo 2
Investigación basada en representaciones sociales.....31
2.1. Contexto.....34
2.2. Sujetos participantes.....34
2.3. Categorías y subcategorías de análisis.....36
2.4. Resultados preliminares.....38
2.5. Técnicas e instrumentos de investigación.....39

Capítulo 3
Espacio cultural.....43
3.1. Transcendencia cultural.....47

Capítulo 4
Lo rural frente a la educación formal.....49

Capítulo 5
Representaciones de la escuela rural.....55

Capítulo 6

Nuevas visiones de la escuela rural.....61
Consideraciones finales.....67
Referencias.....71

Índice Tablas

Tabla 1. Sujetos participantes.....35

Tabla 2. Preguntas condición de producción de las representaciones sociales.....43

Tabla 3.Género sujetos participantes.....44

Tabla 4.Última formación académica.....45

Tabla 5. Nivel de escolaridad de sus padres o cuidadores.....46

Tabla 6.Preguntas campo de la representación social.....57

Tabla 7. Preguntas campo de la actitud.....62

Índice figuras

Figura 1. Fases de la investigación.....33
Figura 2. Características sujetos de estudio.....35
Figura 3. Categorías de análisis.....37
Figura 4. Categorías y subcategorías de análisis.....38
Figura 5. Campo de información.....50
Figura 6. Codificación campo de la representación social.....56
Figura 7. Codificación campo de actitud.....62

Prólogo

El presente libro tiene como objetivo evaluar las experiencias educativas desde la recopilación de narrativas, con el fin de identificar las percepciones culturales de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Está estructurado en siete capítulos, en los cuales se hace un estudio de las representaciones sociales en contextos rurales, y está escrito con un lenguaje claro que permite una fácil compresión del sector campesino, con la intención de visualizar la necesidad de implementar nuevas estrategias que ayuden en el mejoramiento de su calidad educativa. La recopilación de experiencias educativas logra reflejar las inconsistencias y fortalezas de sectores que han pretendido ser homogenizados (lo rural y lo urbano), así como resaltar que ambos requieren suprema dedicación y trato diferenciado, teniendo en cuenta que su accesibilidad, sus climas, su transporte y sus necesidades son diferentes, lo que solicita adaptaciones curriculares.

Cabe destacar que este texto está dirigido a diversas poblaciones profesionales, entre ellas, educadores rurales, licenciados, sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos, psicólogos y, en general, a toda la población dedicada a la educación rural.

Introducción

Las experiencias de actores educativos en espacios rurales permiten recopilar y resaltar, desde la narración, prácticas propias que reflejan, sin lugar a duda, las fortalezas y desventajas de estos contextos. Por esta razón, el reconocimiento de su participación permite realizar un bosquejo de realidades sin voz, cotidianas y llenas de conocimiento, que deberían lograr penetrar los contenidos académicos, el accionar docente, el comportamiento de padres de familia y el ambiente administrativo de cada plantel educativo, más aún si se considera que estos actores cuentan con una inmersión total en el campo, de tal manera que sus perspectivas permiten que la alteración y la acomodación tengan más trascendencia a la hora de transmitir conocimientos.

El presente libro está centrado en las experiencias académicas de licenciados en educación básica primaria. En primer lugar, se hace una indagación sobre las diferencias entre la educación del sector rural y el sector urbano. Posteriormente, se expone el proceso metodológico que dio lugar a la construcción de esta investigación, que sigue el paradigma cualitativo mediante el uso de entrevistas semiestructuradas y relatos orales, en los cuales se hace un análisis de las prácticas educativas de personas del sector rural. Se contó con la intervención de un total de 38 sujetos participantes.

El tema de la inmersión e investigación en contextos educativos rurales es uno de los intereses del grupo de investigación Saberes Interdisciplinares

en Construcción (SIEK) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; el presente proyecto fue catalogado con código SGI 3407.

En concreto, se tiene como finalidad conocer la perspectiva social sobre la escuela campesina que tienen los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Cabe mencionar que los sujetos de investigación se encuentran inmersos en el espacio académico a través de las microprácticas que desarrollan en los diferentes semestres. Además, expresan su interés por ejercer la profesión docente en Colombia, lo que les llevará a involucrarse en las zonas rurales. Así, son ellos quienes cuentan sus propias historias sobre la experiencia académica y quienes discuten las diversas dificultades de acceso y de proyección de la escuela para un contexto rural.

El estudiante que se está preparando como licenciado en básica primaria enfrenta diferentes desafíos a nivel profesional, por lo cual la presente investigación pretende que los implicados reconozcan cuál es el rol de las representaciones sociales que se desarrollan en la escuela campesina, así como sus diferentes características: formas de pensar de la población del sector, cotidianidades, actividad laboral (productos de manufactura, cultivo o producción animal), creencias y sinnúmero de situaciones más; parafraseando a Banchs (2000a), las representaciones sociales son una forma de reconstruir mentalmente la realidad que se forma mediante el intercambio de información entre individuos.

En la actualidad, son pocas las investigaciones en torno a las representaciones sociales en la escuela campesina a nivel nacional, razón que motivó a un grupo de docentes pertenecientes a la Licenciatura en Educación Básica de la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación a realizar un estudios sobre las prácticas pedagógicas investigativas y de profundización en el sector rural; frente a esta decisión, es pertinente analizar lo que se espera, lo que se vivencia y los resultados de la experiencia. En este punto, conviene recordar que "los requerimientos sobre el individuo o un grupo social permiten que esas relaciones sociales provoquen una actuación de comunicación y las informaciones deben

llegar a ser, sin dilatación, fundamento de su conducta e instrumento de orientación" (Moscovici, 1979, p. 397).

Otro rasgo importante es el papel de los sistemas de representación sobre el proceso educativo, ya que involucran los procesos psicológicos y pedagógicos de la educación. No se trata simplemente de comprender los fenómenos en torno al rol del maestro en la escuela (actitudes, comportamientos), sino de realizar también un proceso de análisis relacionado con la comunidad pedagógica al interior de una clase en relación con la construcción de saberes y con lo que pasa después del proceso formativo, como la cotidianidad del estudiante al salir del colegio.

En consecuencia, este proyecto de investigación realizará una recopilación de experiencias de maestros en formación, ya que el programa desea formar estudiantes competentes, capaces de atender poblaciones estudiantiles de diversos orígenes socioculturales y étnicos, incluidas las comunidades educativas urbanas y rurales, así como las que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. También se propone trabajar con diferentes proyectos educativos y modalidades flexibles, como escuela nueva, aprendizaje acelerado, posprimaria, telesecundaria, servicios educativos rurales, entre otros. Por ello, es necesario conocer la perspectiva de los maestros en formación con relación a sus futuras prácticas profesionales en el sector rural.

Acorde con lo anterior, la investigación se encuentra organizada en siete capítulos. El primero de ellos presenta la conceptualización de las representaciones sociales desde el punto de vista de diferentes autores, lo que se constituye como el campo teórico de la investigación. Posteriormente, en el segundo capítulo, se fundamenta el diseño de la investigación con la descripción del problema, seguida por la delimitación de la propuesta. En este apartado se exponen los objetivos, la justificación y la ruta metodológica para la construcción de las representaciones sociales; asimismo, se define el proceso metodológico que coadyuva al alcance de los objetivos planteados y el tipo de investigación, que es de naturaleza cualitativa. En este punto debe advertirse que se establecieron

cuatro ejes de análisis: condición de producción de la representación social, campo de información, campo de la representación y campo de la actitud, propuestos por Moscovici (1979) y luego segmentados para su estudio por Cuevas (2016).

En el tercer capítulo se presenta un análisis del espacio cultural en el cual se desenvuelven los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria y se esbozan las categorías de investigación, haciendo énfasis en las condiciones de la representación social como campo de producción. En el desarrollo del capítulo cuarto se discute la segunda categoría de investigación, el campo de información, y se realiza un análisis de la transcendencia e incidencia de la escuela nueva en el sector rural.

En el capítulo quinto se enfatiza en la tercera categoría, el campo de la representación social, para lo cual es necesario tener en cuenta la comprensión de los significados que el estudiante asigna a la escuela rural valiéndose en este caso de su experiencia. Por su parte, en el capítulo sexto se expone la última categoría, el campo de actitud, donde se evidencia que los estudiantes asumen una voz de cambio frente al proceso educativo del sector rural. Por último, en el séptimo capítulo se exponen las reflexiones finales dejadas por los cuatro ejes de análisis de la representación social.

Glosario

Aprendizaje autónomo: Permite al estudiante responsabilizarse de su propio aprendizaje, participando de forma activa en función de sus necesidades, y a su vez motiva el desarrollo de sus habilidades de forma autónoma.

***Contextos rurales*:** Hace referencia a las características y particularidades de las zonas geográficas que se encuentran alejadas del casco urbano, cuyo estilo de vida se centra en la agricultura y ganadería; puede haber baja densidad poblacional por la extensión de las distancias físicas entre las familias.

***Educación básica primaria*:** Es un ciclo educativo que asegura la alfabetización frente a competencias básicas en la educación primaria de niños, niñas y adolescentes que se encuentran en la edad de cinco años en adelante, y es imprescindible para desarrollar habilidades, destrezas y competencias como parte fundamental de la educación.

***Entrevista semiestructurada*:** Instrumento de investigación cualitativa que consiste en realizar preguntas abiertas a los sujetos investigados y que permite al entrevistador tener un grado de flexibilidad a la hora de plantearlas preguntas atendiendo al objetivo o a categorías de análisis.

Escuelas rurales: Centros educativos ubicados en el sector rural que buscan, a través de los métodos flexible, brindar una educación de calidad

y de acceso a estudiantes de educación inicial, primaria y secundaria, potencializando espacios con recursos didácticos que se encuentran en el entorno. Enfrentan múltiples retos relacionados con las políticas públicas y sociales.

Experiencias educativas: Se refiere a las vivencias y situaciones que se pueden presentar en el campo educativo y que permiten aprendizajes del entorno en búsqueda de la trasformación social o educativa a través de las prácticas docentes.

Maestros en formación: Estudiantes de licenciatura que se encuentran motivados, capacitados, con habilidades y competencias propias del ejercicio profesional que les permiten responder a las tendencias del sector educativo, integrando material actualizado, dinámico, didáctico y tecnológico a su cotidianidad en el aula; asimismo, son personas que deben integrar, interpretar y comprender la realidad educativa desde lo local, regional e internacional.

***Relatos orales*:** Se refiere a la transmisión de historias, leyendas, mitos, cuentos, entre otros, de forma verbal, de generación en generación. Estos relatos se han utilizado como una forma de transmitir conocimientos de valor cultural.

Representaciones sociales: Constituyen formas de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación y comprensión de realidades de un contexto cultural.

Capítulo 1

Representaciones sociales

En relación con los maestros en formación, Ross (2019) afirma: "la formación del profesorado ha de orientarse a la preparación de docentes críticos, con conocimiento del saber enseñar y capacidad para transformar los conocimientos" (p. 40); en este sentido, la formación de maestros debe comprenderse desde su mismo contexto cultural e involucrar sus prácticas futuras. Por lo tanto, con este proyecto de investigación se desea conocer la construcción social de escuela campesina, teniendo en cuenta que se trata de un contexto donde probablemente los estudiantes ejercerán su profesión.

En primer lugar, es necesario destacar lo expuesto por Marín y Padierna (2020): "las relaciones valorativas del conocimiento entre los docentes y educandos, [permiten que se den] aprendizajes sociales y culturales que desajusten, discontinúen, [así como] nuevas configuraciones de la identidad del profesor" (p. 253). En consecuencia, es indispensable que los futuros licenciados en educación básica primaria identifiquen y reconozcan los posibles escenarios de proyección profesional y laboral,

dado que sus expectativas se focalizan en los concursos docentes del magisterio, que en su gran mayoría se proyectan para escenarios de carácter rural, lo que implica compromiso, disposición, fortalecimiento y reconstrucción de habilidades y conocimientos a partir de los retos dinámicos de la sociedad, y especialmente de este sector, que hoy en día requiere especial atención.

Por otro lado, sobre la conceptualización de las representaciones sociales, Jodelet (1986) afirma que "la representación social es un tipo de conocimiento específico, del sentido común, en el que el contenido refleja el funcionamiento de procesos generativos y funcionales caracterizados socialmente. Más ampliamente, denota una forma de pensamiento social" (p. 474). En razón a ello, desde el sentido común y propio de los estudiantes, es necesario el abordaje de su construcción social sobre el despliegue de sus acciones como docentes en un contexto rural, para lo cual es necesario diferenciar entre la significación del contenido y su proceso de construcción:

Las representaciones sociales se consideran tanto un producto como un proceso de apropiación de la realidad externa en el pensamiento y en el proceso psicológico y social de esa realidad. Es otras palabras, nos interesa una forma de pensamiento, tanto en sus aspectos constitutivos (procesos y constituyentes) como construidos (productos o contenidos). (Jodelet, 1986, p. 14)

Por su parte, Banchs (2000b) expone que "entendemos el proceso no solo en términos de mecanismos cognitivos, sino más bien en términos de un nodo de pensamiento. Podemos diferenciar entonces entre pensamiento constituyente, o basado en el proceso, y pensamiento constituido o contenido, que se organiza en torno a una estructura" (p. 4). De esta manera, para conocer el proceso por el cual se crea una modalidad de pensamiento entre los estudiantes, es necesario tener en cuenta la constitución del objeto, en este caso la escuela rural, a través de la derivación de campos tales como condición de la representación social, campo de la información, campo de representación social y campo de la actitud.

En principio, la representación social genera una reflexión sobre la historia particular en la que se soporta cada sujeto, que logra construirse por medio de su contexto. En este sentido, Cuevas (2016) considera que "los significados de las representaciones sociales no son neutrales, puesto que se construyen socialmente, se conforman en función de la singularidad del individuo y de su lugar en el mundo, donde intervienen la experiencia, la historia y el contexto social" (p. 121); en consecuencia con este carácter no neutral, la construcción de objetos y de significados logra realizarse por medio de la realidad propia que rodea al ser humano. A su vez, para Moscovici (1979), el campo de la información "está relacionado con la organización de conocimiento que un grupo tiene sobre un objeto social" (p. 45). Por ello es necesario conocer los factores que inciden en la estructuración propia del significado del objeto, es decir, conocer relatos propios de su familia, amigos, maestros, entre otros, con el fin de conocer la organización de conocimiento, en este caso de la escuela campesina.

En relación con el campo de la representación social, Jodelet (citado en Cuevas, 2016) señala que implica "comprender los significados que se asocian al elemento de representación y que pueden ser variados, como juicios, afirmaciones, tipologías, creencias, elementos culturales" (p. 71). De este modo, al preguntar sobre el objeto "escuela rural", se llega a la complejidad de conocer la propia asignación de códigos emitidos por el estudiante, lo que propicia el reconocimiento de significados propios de la escuela campesina. Por último, el campo de la actitud permite conocer expresiones con carácter evaluativo frente al objeto que se pretende investigar, proponiendo, desde este parámetro, transformaciones de la escuela respecto a su eficacia y su respuesta a las necesidades actuales.

En consecuencia con los diversos postulados expuestos sobre las representaciones sociales, y en relación con el propósito del proyecto investigativo, es posible afirmar que estas representaciones permiten identificar aquello que es factible, así como explicar y conocer la escuela desde perspectivas propias de los maestros en formación.

Además, las representaciones sociales logran recuperar la memoria sobre aspectos en los cuales se han visto inmersos los estudiantes, como paradigmas, enfoques e instrumentos. En este sentido, se revisaron

estudios desarrollados en el marco internacional, nacional y local con el fin de tener una perspectiva amplia de las investigaciones en el marco de las representaciones sociales sobre escuela campesina de los maestros en formación. En concordancia, se realizó un análisis orientado a recapitular los resultados de manera general.

Es necesario reconocer que, en las prácticas actuales de la educación campesina, la escuela nueva tiene cada vez más presencia; este enfoque "presenta vivencias y experiencias diarias, en donde [la escuela] se concibe no como un lugar, sino un espacio diverso donde se encuentran múltiples personalidades que se construyen desde la escuela rural" (Cifuentes, 2020, p. 16). Por esta razón, la escuela nueva promueve el proceso de aprendizaje autónomo y corporativo desde la conformación de valores, democracia y nuevos roles para el docente orientador, y facilita la adquisición de conocimiento desde textos que permiten una lectura apropiada a su contexto.

Frente a ello, se podría pensar que la escuela, de acuerdo con Colbert (2019), debe desarrollar un enfoque educativo centrado en el estudiante, un plan de estudios relevante basado en su vida diaria, un horario flexible, así como métodos de evaluación y nivelación. Además, es necesario establecer una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad, enfatizando la formación de valores participativos y democráticos. También es importante la implementación de estrategias de capacitación efectivas para los maestros y la utilización de nuevos recursos de aprendizaje interactivo que se ajusten al enfoque cooperativo y personalizado de la enseñanza.

En el ámbito internacional, conviene revisar un estudio realizado en Almería (España), denominado "La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula" (Álvarez *et al.* 2010), que pretende analizar en qué medida los futuros maestros de educación infantil y primaria conocen algunas herramientas fundamentales para mantener un buen clima de convivencia escolar. A través de un "cuestionario *ad hoc*", fueron evaluados 126 estudiantes de último curso de la Diplomatura de Magisterio de la Universidad de Oviedo.

Los resultados revelaron que muchos de los recursos evaluados eran poco conocidos por los estudiantes, y que expresaron una satisfacción limitada con la formación recibida. La evaluación incluyó a estudiantes de tercer año de diferentes especialidades: educación infantil, educación primaria, lengua extranjera, educación especial, educación física y educación musical, y evidencia que la mayoría carece de experiencia docente al margen de las prácticas. Los resultados también muestran que los maestros en formación de últimos cursos dicen no tener unas bases bien fundamentadas para implementar una buena convivencia escolar; por ejemplo, tienen pocos conocimientos sobre los cuestionarios de evaluación del clima social, así como de las normas y leyes que regulan la convivencia escolar.

Otro trabajo que conviene revisar es "La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica" (Baelo y Arias, 2015), que presenta una línea histórica y sustenta la presencia de varios paradigmas, como los *tradicionales*, en los que la experiencia se muestra como principal fuente de conocimiento; el paradigma *positivista,* que equipara el proceso al producto; o el paradigma *interpretativo,* que tiene una fuerte orientación hacia las ciencias naturales y la ecología. El artículo concluye que la formación de los maestros por competencias tiene muchos cambios metodológicos significativos a la hora de enseñar.

A nivel nacional, se puede consultar un estudio denominado "Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822 y 1868" (Zuluaga, 2010), donde se da una visión de las metodologías que rigieron en ese periodo para la formación de maestros, que oscilaban entre la enseñanza mutua, planteada por el inglés Joseph Lancaster, y la enseñanza objetiva, con base en la pedagogía de Juan Enrique Pestalozzi. Con la reforma de Mariano Ospina, en 1844, se dio una trasformación de las escuelas primarias que se enfocaban en la enseñanza mutua a instituciones dedicadas a la formación de maestros, denominadas "escuelas normales". Durante este proceso coexistieron las ideas de Lancaster y Pestalozzi, pero también se ampliaron las materias enseñadas y se estableció que la formación del maestro se basaría en principios pedagógicos y habilidades para enseñar de manera precisa los

contenidos fundamentales. La diferencia radicaba en que el conocimiento del maestro abarcaría más que simplemente los procedimientos de la enseñanza mutua.

A partir de 1844, el saber pedagógico del maestro estaría basado en los principios y la práctica de la pedagogía, entre los cuales se incluía, por ejemplo, la figura de monitores, jóvenes que recibían un entrenamiento por el maestro y que ayudaban a otros jóvenes con menores rendimientos académicos; la escuela normal se consolidó, entonces, como una institución que servía para las prácticas de los futuros docentes y superó la enseñanza mutua como único método de estudio. El método de enseñanza mutua propuesto por Lancaster pretendía abarcar la mayor cantidad de niños con la menor cantidad de maestros, y que por medio de la repetición e inspección se lograra fijar la atención y obtener así una memorización. Pestalozzi, por su parte, funda una práctica nueva de la pedagogía con la idea de escuela normal, asociada al aprendizaje mutuo.

A nivel local, Espejo (2010) expone las representaciones sociales sobre identidad de género de docentes en formación de la Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Esta investigación se encuentra metodológicamente enmarcada en principios hermenéuticos-interpretativos, y aborda el discurso propio de 73 sujetos investigados, a partir de lo cual destaca tres aspectos esenciales: la información y las actitudes expresadas por los colaboradores jugaron un papel crucial al relacionarlos con los principios teóricos, pues permitieron ampliar conceptos como *externalización, objetivación* e *internalización*; el segundo aspecto se refiere a las interrelaciones entre los diversos elementos involucrados, que configuran el *anclaje*; por último, se enfatiza en la importancia de determinar el grado de control del *núcleo central* presente en las prácticas sociales analizadas. A partir de esta investigación se puede reflexionar cómo la estructuración adecuada del campo de las representaciones sociales logra tener una conveniente implementación de la objetivación, el anclaje y el núcleo central.

Es necesario revisar las representaciones y construcciones sociales de los estudiantes de licenciaturas en educación básica primaria respecto

a su futuro ejercicio en ámbitos rurales, ya que por ejemplo, como lo manifiestan Álvarez *et al*. (2010), los docentes en formación no cuentan con bases para el desarrollo de la convivencia escolar. Por su parte, Espejo (2010) señala la pertinencia del estudio de las representaciones sociales desde la objetivación, el anclaje y el núcleo central, partiendo del conocimiento propio de cada estudiante como base fundamental. Con base en estos y otros antecedentes, esta investigación resalta la importancia de fundamentar, en términos teóricos y prácticos, las competencias del educando frente al contexto rural.

Capítulo 2

Investigación basada en representaciones sociales

El objetivo de la teoría de las representaciones sociales es estudiar las diversas formas en que los distintos grupos construyen la realidad social. Por esta razón, se propuso la investigación desde un enfoque cualitativo, que permite al investigador partir de un planteamiento hipotético desde el conocimiento disponible, el contexto y el momento histórico. Así, un estudio de las representaciones sociales desde la investigación cualitativa es aquel "que aborda la cuestión de cómo el conocimiento social y culturalmente compartido se enfoca en la comprensión de los fenómenos y puede centrarse en las percepciones, experiencias o sentimientos" (Loayza, 2020, p. 57).

Asimismo, la investigación cualitativa permite presentar resultados basados en la narración textual de cada uno de los participantes, con el propósito de ayudar a comprender:

1. Los sentidos y las perspectivas de las personas estudiadas, esto es, ver el mundo desde sus puntos de vista en lugar de acudir, simplemente, al punto de vista propio del investigador.

2. Cómo estas perspectivas están definidas por sus contextos físicos, sociales y culturales a la vez que, también, contribuyen con la definición de esos contextos.

3. Los procesos específicos involucrados en el mantenimiento o la modificación de estos fenómenos y relaciones. (Maxwell, 2019, p. 14)

En este sentido, el enfoque cualitativo propicia una construcción social de la realidad mediante el conocimiento propio, por lo cual resulta muy pertinente para esta investigación, que busca comprender las representaciones sociales de los maestros en formación sobre la vida cotidiana en la escuela.

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, ya que focaliza y pretende explorar las diversas comprensiones de cada individuo en particular. Así pues, el punto de partida serán las experiencias vividas y reflejadas en representaciones sociales sobre la escuela campesina. El enfoque interpretativo, además, permite abordar uno de los intereses principales de este libro: comprender la escuela desde las propias concepciones de los maestros en formación.

Además, este enfoque es necesario ya que coadyuva a desentrañar las concepciones sociales y culturales que se han formado sobre la escuela. A este respecto, Durán (2021) señala:

> El investigador interpretativo parte del principio de que existen significados que merecen ser comprendidos, y que los seres humanos actúan de acuerdo con el significado que las cosas tienen para ellos, considerando además que el significado que se le otorgue a los fenómenos es el resultado de la interacción social. (p. 102)

En el campo de las dinámicas educativas, el propósito es contemplar los acontecimientos desde adentro, sin realizar abstracciones, fragmentaciones o distanciamientos previos, para así comprender las reglas que los rigen. El conocimiento teórico que se obtiene no se considera científico en el sentido tradicional, sino más bien un conocimiento práctico.

Para efectos de reconocer las experiencias e interpretar los procesos de socialización de conocimientos y prácticas, es pertinente sistematizar las experiencias en un proceso que se articula con la metodología expuesta, que consta de las siguientes fases:

Figura 1. *Fases de la investigación*



Nota. En la figura se muestran las fases de la investigación propuestas por Elliott (1993). Fuente: elaboración propia.

A continuación se describen cada una de las fases propuestas:

1. *Punto de partida.* Se realiza una revisión bibliográfica para delimitar la propuesta con referentes conceptuales.
2. *Preguntas orientadoras.* Se postulan interrogantes que guían y fundamentan las prácticas investigativas de la representación social.
3. *Recuperación de las enseñanzas obtenidas.* Se hace la recopilación mediante los instrumentos de investigación (relatos de vida, entrevistas semiestructuradas).
4. *Reflexiones para la realimentación.* Se analizan los datos recopilados, se categorizan las entrevistas y relatos de vida, se elaboran las matrices y se lleva a cabo el análisis crítico del contenido compilado.

5. *Puntos de llegada.* Presentación del informe con publicación de artículos de investigación y exposición en ponencia internacional; es así como se da por culminado el proyecto de investigación.

Las representaciones sociales permiten una reivindicación del conocimiento propio de cada estudiante, ya que logran compilar su construcción social respecto a la escuela campesina y lo posicionan como gestor tanto de su formación docente como también de sus funciones futuras en el ejercicio de su cargo. Asimismo, la sistematización y la interpretación crítica de las experiencias de los sujetos investigados propician el ordenamiento y el reconocimiento del proceso vivido, razón por la cual motivan la producción de nuevo conocimiento relacionado con la escuela campesina.

2.1. Contexto

Los participantes de la investigación fueron 38 estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. El parámetro de escogencia es el muestreo intencional, método que se caracteriza por "buscar con mucha dedicación el conseguir muestras representativas cualitativamente, mediante la inclusión de grupos aparentemente típicos" (Hernández-Ávila y Carpio, 2019, p. 78). De igual forma, en este tipo de muestreo "la selección de los participantes se realiza mediante expertos que establecen criterios a seguir" (Hernández González, 2021, p. 2). Así pues, la muestra se delimitó teniendo en cuenta el acceso que se tiene a la población, las experiencias de los estudiantes del sector rural y la disponibilidad de tiempo, ya que sus labores son variadas y no tienen horarios laborales establecidos.

2.2 Sujetos participantes

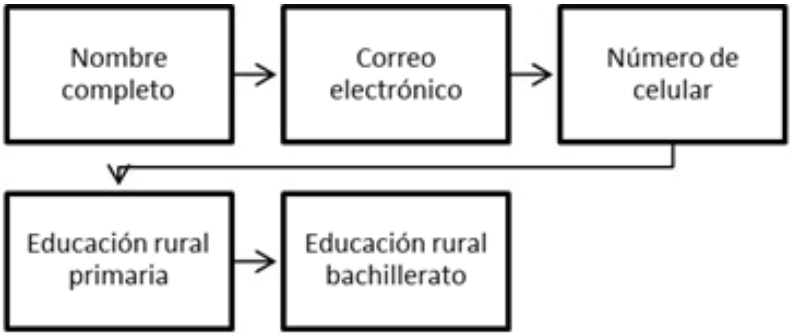
Como se ha mencionado, el tipo de muestreo utilizado es el intencional, mediante el cual se busca obtener, de manera meticulosa, muestras que sean representativas cualitativamente, incluyendo grupos que se consideran típicos, es decir, que cumplen con las características de interés para el investigador; además, se seleccionan intencionalmente

individuos de la población que generalmente son fácilmente accesibles (Hernández-Ávila y Carpio, 2019).

Su escogencia se realizó en aras de permitir la recolección de experiencias del sector rural, para lo cual se hizo un mapeo de la población considerando que es necesario el estudio con estudiantes que han vivido inmersos en una educación formal rural.

Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñó un formulario en Drive donde se incluyeron algunas características especiales para escoger la muestra, como se ilustra en la figura 2:

Figura 2. *Características sujetos de estudio*



Nota. En la figura se evidencia la información de los sujetos participantes que se tuvo en cuenta. Fuente: elaboración propia.

A partir de este muestreo, se logró reconocer la inmersión en el mundo de la educación rural de los participantes en algún momento de su vida académica, tras lo cual se realizó la siguiente segmentación por seccionales:

Tabla 1. *Sujetos participantes*

Chiquinquirá	
Primer semestre	4
Quinto semestre	1

Duitama	
Primer semestre	5
Quinto semestre	3
Tunja	
Primer semestre	5
Segundo semestre	8
Tercer semestre	2
Cuarto semestre	1
Quinto semestre	1
Sogamoso	
Primer semestre	8
Total de estudiantes	**38**

Nota. En la tabla se observan los participantes de la investigación de acuerdo a las diferentes sedes de la UPTC donde se oferta el programa académico. Fuente: elaboración propia.

Téngase en cuenta que estos datos son de estudiantes pertenecientes a la segunda cohorte de la Licenciatura en Educación Básica Primara de la Universidad Pedagógica y Tecnología de Colombia del año 2020, en las seccionales de Chiquinquirá, Tunja, Duitama y Sogamoso, quienes componen una muestra de 38 participantes que reúnen las características de haber estudiado primaria o bachillerato en el sector rural.

2.3 Categorías y subcategorías de análisis

La recopilación de datos cualitativos tuvo como base cuatro categorías de análisis, a partir de la perspectiva de Moscovici (1979) y Cuevas (2016) sobre la puesta en práctica del proceso de investigación. Así pues, las entrevistas semiestructuradas y los relatos de vida se asociaron con los cuatro ejes de análisis para lograr recopilar las representaciones sociales; estos cuatro campos son: condición de la producción de la representación social, campo de información, campo de la representación social y campo de actitud, como se sintetiza en la figura 3.

Figura 3. *Categorías de análisis*

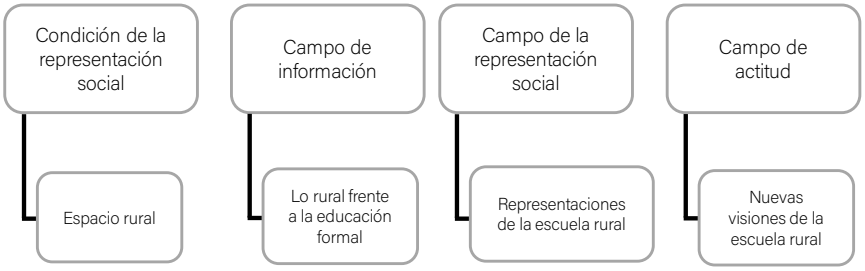


Nota. En la figura se evidencian los campos de la representación social según Moscovici (1979) y Cuevas (2016). Fuente: elaboración propia.

Es preciso mencionar que el análisis de los datos fue sistematizado por medio del *software* ATLAS.Ti, que permite el análisis cualitativo de datos y tiene la capacidad de identificar temas, buscar, encontrar y codificar categorías, y descubrir patrones y relaciones, pudiendo marcarlos para utilizarlos como base en la creación de redes semánticas. Estas características brindan dos beneficios al investigador: en primer lugar, facilitan que el proceso de investigación se mantenga organizado y concentrado en un solo lugar (en este caso los datos recolectados de los sujetos); en segundo lugar, proporcionan una visión clara y ordenada, así como la oportunidad de visualizar de manera integrada el progreso del trabajo en diferentes formatos, como texto, gráficos o multimedia. Esto facilita el proceso de triangulación de datos al combinar y contrastar información proveniente de diversas fuentes o documentos (Cipollone, 2022).

Un siguiente momento de la investigación fue la definición de subcategorías de análisis en cada categoría, como se ilustra en la figura 4

Figura 4. *Categorías y subcategorías de análisis*



Nota: En la figura se evidencian las subcategorías encontradas en el análisis de los datos abordados en la investigación. Fuente: elaboración propia.

Se deja ver, entonces, que la condición de la representación social se refiere al contexto en que se origina y se desarrolla la representación, en este caso el espacio cultural donde se relacionan los sujetos participantes; por otro lado, el campo de la información hace referencia al conjunto de conocimientos y datos disponibles con relación a un tema específico, en este caso, lo rural frente a la educación formal; en cuanto al campo de la representación social, se refiere al conjunto de creencias, ideas y conceptos que conforman una representación social en particular, en este caso la representación de la escuela rural; por último, el campo de actitudes se refiere a las percepciones y valoraciones que están asociadas a una representación social específica, en este caso las nuevas visiones de la escuela rural.

2.4. Resultados preliminares

Los resultados que se esperaba obtener al inicio del proyecto de investigación giran en torno a recopilar información teniendo en cuenta los cuatro ejes de análisis de las representaciones sociales: la condición de producción de la representación social, el campo de información, el campo de representación social y el campo de la actitud, con el fin de analizar y establecer las perspectivas de maestros en formación sobre la escuela rural, teniendo en cuenta las expresiones, historias de vida y entrevistas semiestructuradas que se plantearon.

2.5 Técnicas e instrumentos de investigación

Con el fin de alcanzar los objetivos de la investigación, se utilizaron instrumentos como la entrevista semiestructurada y los relatos orales, que se describen continuación.

La entrevista semiestructurada es un instrumento que se define desde el campo de la representación social como "una herramienta que posibilita adentrarse en el universo de pensamiento del individuo y explorar el contenido de la representación social" (Cuevas, 2016, p. 118). En ese mismo sentido, Nils y Rimé (citados en Cuevas, 2016) afirman que:

> La entrevista implica la creación de un conjunto de preguntas relacionadas con el tema de investigación, con el propósito de establecer una especie de guía durante su realización. Sin embargo, estas preguntas son flexibles, lo que significa que se puede modificar su orden, solicitar aclaraciones al entrevistador y generar nuevas preguntas a medida que avanza la conversación. (p. 15)

En el campo investigativo de las representaciones sociales, el uso de instrumentos como la entrevista semiestructurada es sumamente pertinente, toda vez que permite reconocer y recopilar la experiencia del sujeto y la naturaleza de su pensamiento.

Autores como Moscovici (1979) y Jodelet (2003) consideran la entrevista como una herramienta esencial en cualquier estudio de representaciones sociales, ya que se enfoca en conocer el discurso de los individuos, donde se expresan las representaciones. Por esta razón, la naturaleza discursiva de la entrevista le otorga una singular riqueza y profundidad. Además, este instrumento implica un diálogo cuyo propósito es recopilar información sobre un tema en específico. En otras palabras, se enmarca en un contexto discursivo donde se produce un proceso dinámico inherente al lenguaje oral (Cuevas, 2016, p. 118).

Para este caso, el diseño de la entrevista semiestructurada tuvo en cuenta las recomendaciones dadas por Cuevas (2016), quien logra desagregar los ejes principales de análisis de las representaciones sociales, ya

comentados: condiciones de producción de las representaciones sociales, campo de información, campo de la representación y campo de actitud. Cada uno de estos ejes de análisis se encuentra orientado por preguntas que logran profundizar en los campos de la representación social. Por otra parte, Abad (2018) afirma que la entrevista es "una herramienta poderosa para obtener descripciones del mundo vivido por los entrevistados. La posibilidad de asir, comprender e interpretar la experiencia de los sujetos participantes desde su propia perspectiva emerge desde la aproximación del entrevistador y el entrevistado" (p. 53). Así pues, este instrumento permite un mayor acercamiento, así como adaptarse a la población de estudio, ya que ofrece flexibilidad en cada una de las preguntas previamente estructuradas.

El segundo instrumento utilizado en la investigación es el relato de vida. Antes de definirlo, es necesario distinguir la diferencia entre historia de vida y relatos de vida, ya que se pueden presentar errores de significados por ser términos considerados sinónimos. Así, según Lejeune (citado en Mendoza *et al.*, 2008), el relato oral "se puede entender como 'la representación de uno a uno', evento donde el narrador se encuentra constantemente cuestionando el sentido y la coherencia de su propia vida" (p. 31). En este sentido, el relato posibilita que cada persona se apropie subjetivamente de su propia historia y lleve a cabo una resignificación que impulsa la transformación personal; en consecuencia, y a diferencia de la historia de vida, el relato no es estático, es decir, lo dicho no se queda para siempre. El relato está en constante evolución, al igual que el individuo que cuenta, en un proceso de cambio y transformación permanente.

De este modo, y como lo señala Pujadas (en Aguirre *et al*., 2014):

> Los relatos de vida tienen la función de establecer conexión, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, así como sumergirse empáticamente en la experiencia de otros, incluso obtener una visión sistemática de un grupo social en particular. Su característica principal radica en su naturaleza dinámica y diacrónica, es decir, su capacidad de evolucionar y abarcar un amplio periodo de tiempo. (p. 11)

Por su parte, Moiraghi (2018) considera que los relatos de vida "pueden considerarse un enfoque epistemológico para el estudio de las realidades sociales" (p. 39), ya que en la construcción de historias de vida, el análisis implica un proceso de recopilación y ensamblaje de relatos que reflejan los sentimientos, la forma de ver y perspectivas de la persona en cuestión. De igual forma, García *et al.* (2018) señalan que el relato de vida

> [...] se trata de una técnica cualitativa a partir de la cual un investigador recoge la narración biográfica de un sujeto. El objetivo del relato de vida no es necesariamente la elaboración de una historia de vida (aunque sí puede serlo, sobre todo si la narración es excepcional o muy representativa del mundo real y representacional de un grupo de sujetos), sino más bien sirve como método para la obtención de información para cualquier tipo de estudio, más aún el de contenido cualitativo. (p. 10)

En la presente investigación, los relatos de vida permitieron captar la narración biográfica de cada uno de los maestros en formación, logrando recapitular las experiencias vividas en torno a las costumbres y perspectivas desarrolladas dentro de la escuela rural a partir de sus prácticas y sus ideales de escuela.

Capítulo 3

Espacio cultural

Se debe tener en cuenta que en la producción de la representación social todo sujeto cuenta con una historia relacionada con el entorno que lo rodea. En palabras de Cuevas (2016), "los significados de las representaciones sociales no son neutros dado que, al ser construidos socialmente, se conforman a partir de la singularidad del sujeto y desde el lugar que ocupa en el mundo, donde intervienen la experiencia, la historia y el contexto social" (p. 121).

Por esta razón, el campo de análisis del espacio cultural se basó en la construcción de interrogantes que permitieran la indagación sobre las condiciones de producción de la representación social. En este sentido, el contexto de esta investigación tiene directa relación con el concepto de escuela rural, por lo que se realizaron los siguientes cuestionamientos:

Tabla 2 *Preguntas condición de producción de las representaciones sociales*

	Preguntas
	¿De qué colegio de educación primaria es egresado?

	Preguntas
Condición de producción de las representaciones sociales	¿Quién ha sustentado económicamente sus estudios?
	¿Cuál es su última formación académica?
	Además, de esta formación, ¿cuenta con alguna otra?
	¿Qué lo llevó a decidirse por la profesión de licenciado en educación básica primaria?
	¿Cuál es el nivel de escolaridad de sus padres o cuidadores?
	¿Cómo se ve en los próximos cinco años en su vida profesional?

Nota. En la tabla se presentan las preguntas relacionadas con la *condición de la producción de las representaciones sociales*. Fuente: elaboración propia.

Así pues, a partir del diseño y aplicación de los instrumentos relacionados con la estructura de condiciones de producción de las representaciones sociales (primer eje de análisis), se logró la contextualización poblacional de los sujetos participantes en el estudio, obteniendo una recopilación narrativa sobre su trascendencia cultural en el proceso educativo; a su vez, se pudo observar que todos los participantes son de la Licenciatura en Educación Básica Primaria y que se encuentran segmentados como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 3. *Género sujetos participantes*

Seccional	Mujeres	Hombres
Tunja	13	4
Sogamoso	7	1
Duitama	7	1
Chiquinquirá	5	0
Total	**32**	**6**

Nota. En la tabla se relaciona el género de los sujetos participantes según la seccional de la UPTC en que se encuentran. Fuente: elaboración propia.

Como se deja ver, hubo una participación de 32 mujeres y 6 hombres, todos estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de las diferentes seccionales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Respecto a la pregunta sobre el colegio de donde son egresados, de las respuestas de los participantes se obtienen grupos poblacionales en departamentos como Boyacá, Cundinamarca, Santander y Casanare. Por otra parte, sobre el interrogante de ¿Quién ha sustentado económicamente sus estudios?, la mayoría de los estudiantes, sin importar su conformación familiar, afirman que en su niñez, adolescencia y parte de su juventud, su educación fue solventada por su padre, madre o cuidador. Además, afirman que al crecer y alcanzar una independencia económica, han tenido que suplir por ellos mismos los gastos de su educación, tal y como se puede evidenciar en el siguiente relato: "Al principio, mi primaria y secundaria mis papás [pagaban mis gastos de educación] y en el momento pues yo" (entrevista T3, julio de 2020). Algunos factores asociados a la independencia económica son la organización familiar de los estudiantes, así como la búsqueda de horizontes más allá de su hogar.

En relación con la pregunta ¿Cuál es su última formación académica?, se identificaron los siguientes datos:

Tabla 4. *Última formación académica*

Técnica	Tecnólogo	Secundaria	Normalista
3	2	26	7

Nota. En la tabla se evidencian los últimos estudios realizados por los sujetos participantes. Fuente: elaboración propia.

Según lo manifestado por el grupo muestral, se deja ver que el mayor porcentaje cuenta con estudios de educación secundaria. A la pregunta de si además de esta formación contaban con alguna otra, la totalidad de estudiantes afirmó no tener otro grado de formación académica.

Respecto al interrogante de ¿Qué lo llevó a decidirse por la profesión de licenciado en educación básica primaria?, se destaca la siguiente respuesta:

> Fue lo que siempre quise, pero al mismo tiempo es para cambiar la forma en que fui formada, de acuerdo con el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque en el área rural se veía mucho que uno no tiene la oportunidad de poder hablar o decir o siquiera expresar, sino simplemente el profesor se dedicaba a decir "¡Haga esto, haga esto y ya!", y nosotros no teníamos la opción de decir que no. Es así como yo tomé la decisión de estudiar mi licenciatura. (Entrevista D30, julio de 2020)

En el anterior relato es importante advertir que las imprecisiones del espacio rural han servido para crear imaginarios positivos en grupos poblacionales que visualizan el campo con una perspectiva ideal y optimista. Por otra parte, también es evidente la decisión de cambiar su contexto rural y encontrar sectores más amigables y coherentes con sus fortalezas y particularidades, en donde puedan suplir sus necesidades.

Por otra parte, el cuestionamiento de ¿Cuál es el nivel de escolaridad de sus padres o cuidadores? arrojó los siguientes datos:

Tabla 5. *Nivel de escolaridad de sus padres o cuidadores*

Preescolar	Primaria	Secundaria
23	51	2

Nota. En la tabla se evidencia el nivel de escolaridad de los padres o cuidadores de los sujetos participantes. Fuente: elaboración propia.

La tabla anterior refleja la realidad actual en el país, donde el grado de escolaridad con mayores indicadores en el espacio rural es el de básica primaria. Sobre este asunto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018), en el *Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*, expone:

> En el ámbito educativo, aún persiste una disparidad entre las áreas rurales y urbanas, ya que el nivel educativo más alto alcanzado en las zonas rurales en su gran mayoría es el de Educación básica primaria, seguido por el nivel de Ninguno. Además, según el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), solamente el 2,1% de las personas que viven en zonas rurales poseen educación universitaria o de posgrado. (p. 11)

Por último, respecto a la pregunta de ¿Cómo se ve en los próximos cinco años en su vida profesional?, se destaca la siguiente narrativa:

> En cinco años yo me veo ejerciendo mi profesión y contribuyendo en los procesos de formación campesina, asumiendo cada uno de los retos porque sé que tengo las capacidades para enfrentar los retos que se presenten en el contexto campesino. (Entrevista S14, julio de 2020)

De nuevo se evidencia la incasable búsqueda de mejora para el contexto campesino, donde sus actores visualizan transformaciones desde su vocación docente, que parte desde su experiencia como estudiantes y se enriquece con los conocimientos académicos.

3.1. Transcendencia cultural

En el análisis anterior se deja ver la importancia de tener en cuenta la trascendencia cultural. A este respecto, una definición tradicional de cultura la relaciona con un conjunto de objetos que poseen un valor particular y que contribuyen a construir la identidad de un grupo y a establecer significados estéticos o políticos en la vida personal y colectiva. Desde esta perspectiva, la cultura se entiende como un capital simbólico (Vich, 2019). Por esta razón, el componente cultural es sumamente relevante para esta investigación, toda vez que logra una trascendencia de los saberes y arraigos culturales, junto con las perspectivas de formación de los licenciados.

Es importante destacar que la cultura no se limita únicamente a objetos materiales, sino que también abarca los hábitos que hemos adquirido a través de la socialización. Es decir, comprende los espacios comunes en los que participamos, los estereotipos que perpetuamos, las

experiencias de disfrute, trasmitidas a través de los sentidos, las formas en que interactuamos con los demás y cómo todo esto influye en nuestra percepción del mundo y en nuestra comprensión de la realidad social (Vich, 2019). Así pues, además del espacio en concreto, las tradiciones y los antepasados se arraigan en la cultura e influyen en la representación social. Cabe advertir que en el contexto poblacional de esta investigación, las edades oscilan entre los 24 y los 56 años.

Como se ha señalado, la representación está estrechamente vinculada a la percepción del entorno externo, donde se añaden significados sociales a través del conocimiento sensorial: se escucha lo que se dice, se observa lo que se hace y se aprende a apreciar ciertas cosas. La madre, por ejemplo, enseña al niño a distinguir lo sabroso, lo bueno, lo mejor. Sin embargo, la lógica racional de los individuos también influye en la construcción cognitiva, de modo que las sensaciones llevan consigo una información racional (Fernández Espinosa *et al.*, 2020). Para finalizar, conviene resaltar las consideraciones de Meneses *et al.* (2022) sobre la relación entre cultura y educación:

En la educación, desde sus orígenes y hasta la actualidad, la diversidad cultural puede ser pensada como eje de tensión, entre políticas pensadas e impuestas desde un tipo de lógica monocultural, que mantuvo una visión parcial y radicalizada de las necesidades a contemplar en las políticas empleadas en las escuelas argentinas. Intentando reconocer esta complejidad, la cultura podría entenderse como esa construcción social y dinámica que adquiere presencia y visibilidad diferenciadas en las formas de habitar y significar el mundo, las relaciones y la producción singular que surge de estas relaciones. (p. 15)

Capítulo 4

Lo rural frente a la educación formal

Desde la mirada de las representaciones sociales, la relación entre el ámbito rural y la educación formal se debe abordar a partir de un análisis del campo de información. Según Cuevas (2016), en este campo "se comprende que la selección que realizan las personas consiste en cierta parte de la información disponible acerca del objeto que están representando" (p. 121). Asimismo, Moscovici (1979) señala que este campo "se refiere a la manera en que un grupo organiza y estructura el conocimiento que tiene sobre un objeto social específico" (p. 45). Al realizar la codificación de este campo con el *software* ATLAS.Ti 9.1.3, surgieron los siguientes códigos:

Figura 5. *Campo de información*



Nota. En la figura se evidencia la codificación realizada con ATLAS.Ti 9.1.3 del componente *campo de la información*. Fuente: elaboración propia.

Como se deja ver, los códigos del campo de información correspondiente a la categoría "lo rural frente a la educación rural" son necesidades, campo, comunicación y proyección. En este sentido, es necesario realizar un análisis de la incidencia de lo rural en la educación formal, y para ello tendríamos que remontarnos al año 1975, cuando aparece el modelo educativo *escuela nueva* como respuesta a una situación problemática vivida dentro de la educación primaria rural, que se presentó como un programa de innovación educativa (Colbert, 2019).

> La escuela nueva surgió en el Ministerio de Educación liderado por la primera directora nacional Vicky Colbert, quien lideró su implementación en escuelas rurales, como piloto en municipios de Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca. Con el tiempo, el programa se expande a otras regiones. Los resultados de las evaluaciones de los programas fueron tan positivos que escuela nueva se convirtió en una política pública. Esto se ve reflejado en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1982-1986. (p. 39)

En el mismo documento, Colbert (2019) añade:

> Gracias al Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria, el programa de escuela nueva pudo alcanzar aproximadamente 20 000 escuelas, más de 40 000 docentes y cerca de un millón de niños en 1991.

> Este plan se afianzó hasta 1995 y facilitó la implementación masiva de escuela nueva, con el apoyo técnico y financiero del Ministerio de Educación Nacional (MEN), utilizando recursos del crédito internacional 3010 BIRF-CO. Además, contó con contrapartidas nacionales, así como contribuciones de los gobiernos departamentales y municipales. (p. 39)

Así pues, este plan creó una posibilidad de educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes que viven en lugares apartados de nuestro país, y estuvo direccionado a la creación de ambientes de aprendizaje cooperativo, donde el estudiante aprende haciendo. La escuela nueva se definió como un modelo educativo flexible (MEF), que emplea una pedagogía incluyente para estudiantes que viven en zonas rurales y favorece todos los niveles educativos; entre sus ejes se encuentran el trabajo en equipo y el aprendizaje mediante la experimentación y la aplicabilidad. Además, este MEF cuenta con otra característica particular, definida por el MEN (2010):

> La escuela nueva es un modelo educativo dirigido, principalmente, a la escuela multigrado de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población; por tal razón, en estas sedes educativas los niños y niñas de tres o más grados cuentan con un solo docente que orienta su proceso de aprendizaje. (p. 5)

De tal manera, la escuela nueva posee unas características muy particulares que la diferencian en gran medida de otras propuestas educativas y que la hacen exitosa siempre y cuando se aplique de manera correcta: "las estrategias fueron diseñadas específicamente en términos de recursos (guías, rincones escolares, manualidades para maestros, mesas, mapas escolares, promoción flexible, entre otros), así como capacitaciones de corto tiempo con una estructura eficaz para su práctica de forma eficiente" (Villar, 1995, p. 370).

A través de la historia han surgido diferentes iniciativas pedagógicas que buscan mejorar la calidad educativa en las instituciones del país, teniendo en cuenta como eje fundamental el contexto real de la población

estudiantil, así como sus características, necesidades y habilidades en su contexto cultural, regional y nacional, ya que en Colombia conviven grupos poblacionales con características muy diversas.

Al respecto, la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (2019) afirma: "las particularidades y circunstancias únicas de las comunidades rurales requieren una adecuada concepción educativa que se ajuste a su nivel de desarrollo, necesidades, recursos y, en particular, a las condiciones de vida de los niños y niñas" (p. 33). Las escuelas rurales tienen características como poco número de estudiantes por grado, lo que hace que cuenten con uno o dos docentes que dirigen los procesos educativos de todos los niños y niñas de la básica primaria, así como calendarios flexibles que responden a los requerimientos y necesidades del contexto cultural y ambiental.

En 1961, el Ministerio de Educación de Suiza impulsó la organización de escuelas rurales con un solo docente responsable de varios grados. A raíz de esta disposición, Colombia, como país de América Latina, hizo parte del proyecto piloto de la Unesco con una escuela del departamento de Santander, proyecto que, teniendo en cuenta los resultados, se expandió rápidamente a 100 escuelas del mismo departamento, y para finales del año 1967 a todo el país. En este contexto, la escuela nueva empezó a consolidarse como un modelo sistemático, organizado y práctico para las escuelas de las zonas rurales del país, con necesidades y características específicas. Como lo expresa el Ministerio de Educación Nacional (2010):

> Es una opción educativa formal, estructurada, con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país. (p. 8)

El modelo de escuela nueva proporciona principalmente un aprendizaje activo, centrado en el estudiante y un aprendizaje comprensivo, promoviendo a su vez una relación más cercana entre la escuela y la comunidad; también busca promover el sentido de la democracia y el

liderazgo en funciones dedicadas al cuidado y progreso de la escuela. Colbert (1999) señala que el modelo

> [...] fomenta un enfoque educativo colaborativo e individualizado que se enfoca en el estudiante, así como el desarrollo de valores y actitudes democráticas, en un papel transformador del maestro como guía y facilitador, y en un nuevo concepto de materiales interactivos o recursos de aprendizaje. (p. 116)

Asimismo, en relación con el componente curricular, Colbert (1999) agrega:

> Un componente esencial del currículo es la guía de aprendizaje autoinstructiva o los materiales interactivos del estudiante. Estos recursos fomentan un aprendizaje colaborativo y participativo centrado en el estudiante, conectan las experiencias de aprendizaje con la familia y la comunidad, y estimulan el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas. (p. 119)

Sin embargo, actualmente estas guías de aprendizaje no están alineadas con los estándares básicos de competencias, por lo que hace falta una actualización de estos textos teniendo en cuenta la base curricular; también es necesario vincular más actividades de carácter dinámico mediado por materiales que los mismos niños construyan y por herramientas tecnológicas que puedan estar al alcance.

Por otro lado, este modelo propone una serie de instrumentos con el propósito de crear un ambiente de aprendizaje basado en participación, democracia, solidaridad y disciplina. Entre ellos encontramos el uso del "cuaderno viajero, correo amistoso, libro de participación, entre otros que motivan la participación directa y activa de los estudiantes" (Colbert, 1999, p. 121).

Como complemento del modelo pedagógico de escuela nueva, conviene entonces reflexionar sobre la teoría del aprendizaje significativo propuesta por David Ausubel (1983), que hace énfasis lo que realmente le interesa aprender al estudiante, y no solo en lo que se le presenta.

Este enfoque considera fundamental que el aprendizaje tenga sentido, de manera que los nuevos conocimientos se integren en la estructura cognitiva del estudiante; asimismo, el autor reafirma que esta postura busca "formar sujetos competentes y con las mentes abiertas, que sean investigativos y les importe indagar más sobre diferentes temas, creando clases más activas" (p. 70).

Este enfoque resalta la importancia de que lo que se le presente al estudiante esté conectado con sus conocimientos previos, de manera que se fomente el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan un mejor desenvolvimiento en la vida cotidiana, relacionarse con su entorno, con el mundo del trabajo, de la producción y del estudio mismo.

Capítulo 5

Representaciones de la escuela rural

Este eje de análisis se relaciona principalmente con el tercer componente, la representación social. Al respecto, Moscovici (1979) considera que "nos lleva a pensar en la noción de imagen o modelo social, que se refiere al contenido específico y limitado de las afirmaciones que se relacionan con un aspecto particular del objeto representado" (p. 46). Por su lado, Jodelet (1989) afirma que en el ámbito de las representaciones sociales "se engloban los significados atribuidos al objeto representado, los cuales pueden manifestarse de diversas formas, tales como juicios, afirmaciones, tipologías, creencias y elementos culturales" (p. 20). En consecuencia, las representaciones se podrían interpretar, en nuestro caso, como aquellos significados sobre la escuela que los estudiantes construyen.

Ahora bien, de acuerdo con Cuevas (2016), en esta dimensión "es posible formular preguntas que evocan las asociaciones del sujeto con respecto al objeto de representación, sus significados y las conexiones que establece con elementos de su vida diaria" (p. 122). Por ejemplo, en

las representaciones de la escuela rural se visualiza la escuela como una oportunidad de inmersión en el contexto rural, pero también participan las experiencias y motivaciones de los estudiantes con relación a este tipo de escuela.

Figura 6. *Codificación campo de la representación social*



Nota. En la figura se evidencia la codificación realizada con ATLAS.Ti 9.1.3 del componente *campo de la representación social*. Fuente: elaboración propia.

Entre las representaciones de la escuela rural se logran establecer siete categorías: acceso, campo, necesidades, escuela, crítica, adaptaciones y acompañamiento, como se evidencia en la figura 6. Respecto al acceso, se considera que es difícil debido a las vías inestables y a la falta de transporte constante para llegar a la escuela. Además, en relación con el acompañamiento, se evidencia un grado de personalización en cada una de las clases, ya que se cuenta con aulas multigrados donde se tienen diversidad de poblaciones variantes en edades, géneros, culturas y grado escolar. Es por ello que se plantearon las siguientes preguntas, en aras de establecer indicadores que ayuden a comprender el campo de la representación social:

Tabla 6. *Preguntas campo de la representación social*

Campo de representación	¿Cuáles fueron las razones para que estudiara en esta escuela campesina?
	¿Qué representación le viene a la mente cuando le mencionan la escuela campesina?
	¿Qué significa para usted la escuela campesina?
	¿Que decían sus compañeros sobre ir a la escuela?
	¿Sabe si sus compañeros siguieron sus estudios? ¿Qué están haciendo actualmente?
	¿Puede mencionar aspectos que son para usted importantes sobre la escuela?
	Cuando terminó sus estudios, ¿qué educación superior le ofrecían?

Nota. En la tabla se evidencian las preguntas que se abordaron respecto al *campo de la representación*. Fuente: elaboración propia.

El análisis procedente a la recopilación de respuestas tuvo como fin la búsqueda de significados que se le asignan a la escuela rural, siendo esta el objeto de representación; este sentido, vale la pena destacar el siguiente testimonio:

> El compartir con los compañeros o incluso sembrar una planta... o incluso a veces había personas que nos prestaban animales, entonces, de acuerdo con eso las profesoras decían "Esto es lo que tiene una vaca" o "Esa es forma en que se le puede hacer la aplicación de algún medicamento", o cosas por el estilo, teniendo en cuenta las experiencias reales de nuestro contexto. (Entrevista T07, julio de 2020).

En esta perspectiva, los recuerdos de la escuela tienen connotaciones positivas relacionadas con espacios seguros, amplios y adaptados a sus condiciones. Sin embargo, esta visión se desintegra cuando se exponen los medios para el ingreso a su escuela, aspecto en el que las percepciones varían debido al deterioro de las vías y formas de acceso:

> Yo vivía como a cuarenta minutos de la escuela, y no pasaba bus o carro, entonces me tocaba caminar y cuando llovía llegaba tarde, cansada y supermojada. Una vez se le pidió al alcalde que nos facilitara el bus y pues eso fue imposible porque decía que eran muy poquitos niños y que el bus para la escuela no pasaba, entonces lo que nos tocaba hacer era caminar si queríamos estudiar. (Entrevista C23, julio de 2020)

Relatos como el anterior reflejan la realidad campesina respecto a la educación que se imparte. A este respecto, Giordano *et al.* (2021) señalan:

> Los caminos rurales son las vías de transporte que aseguran la conexión y movilidad de individuos y mercancías. Son a través de estas que los estudiantes y profesores se trasladan a las escuelas rurales, se accede a servicios de salud y se transportan insumos y productos agropecuarios e industriales en el país. (p. 134)

En este sentido, una comunicación vial óptima en los espacios rurales permite un acceso fácil y armonioso para la comunidad en general, pero en el caso específico de la comunidad educativa, contribuye a la disminución de la deserción escolar. Sin embargo,

> Las circunstancias que garantizan el ingreso, la excelencia, continuidad y relevancia de la educación en el área rural aún no se han aprobado de manera satisfactoria, lo que representa un problema sin resolver y una deuda pendiente que perpetúa la disparidad y viola el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes que viven en zonas rurales. (Guardia López, 2021, p. 40)

Por otra parte, la tecnología también juega como un factor en contravía en los sectores campesinos, a pesar de encontrarnos en un siglo que requiere procesos tecnológicos especializados y donde pareciera que todo se resuelve de manera momentánea por medio de WhatsApp, correo electrónico, formularios Drive, entre otros. Los mecanismos que facilitan el acceso a estas aplicaciones son lejanos e inestables en el contexto campesino, de modo que aún no se cuenta con espacios dinamizadores e idóneos para orientar y acercar a los estudiantes a la era tecnológica. Al respecto, una de las participantes relata:

> Pues yo creo que es complicado, por ejemplo, en algunas veredas de Socotá no hay luz todavía, entonces implementar la tecnología es un poco complicado, y en otras escuelas no hay internet o los profesores toman la decisión de no utilizarlo porque se daña, y eso es así, profe, nos implementan mucho la tecnología pero no se le da el uso que se debería y no se aprovechan las utilidades que nos abre la tecnología. (Entrevista C24, julio de 2020)

En resumidas cuentas, como lo señala Correa (2016), a pesar de los esfuerzos de las políticas públicas en favor de las comunidades rurales, existen limitaciones para mejorar el acceso al conocimiento en estas poblaciones. Además, la realidad impone desafíos en las áreas rurales, donde la falta de recursos, como la electricidad, obstaculiza cualquier avance tecnológico. Tal es el caso de algunos municipios en el departamento de Boyacá, donde el suministro y el acceso electrónico son inestables. En este orden de ideas, y como lo plantean Soto y Molina (2018):

> Quizá, lo que se percibe es la necesidad de reubicar y transformar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en un espacio de empoderamiento para las comunidades rurales, donde la escuela rural pueda recibir el respaldo de políticas gubernamentales que promuevan el uso generalizado de recursos como el acceso a internet a través del wifi. (p. 286)

Proyectar una escuela campesina con mejores vías de acceso, didáctica, adaptada a las necesidades de las poblaciones, con acceso a las tecnologías y al internet, aportaría en cierta medida al mejoramiento de la calidad educativa del sector campesino, ya que hemos visto que, sin importar el pasar del tiempo, las dinámicas parecieran no cambiar y se continúa con las mismas prácticas educativas, lo cual afecta la calidad de la educación. Este fenómeno contribuye, a su vez, a la apertura de brechas educativas urbano-rurales en términos de equidad y calidad de la educación en Colombia, que aún persisten (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE, 2016). Sobre esta problemática, conviene revisar el siguiente testimonio:

> La diferencia es bastante, pues yo tengo la oportunidad de trabajar en un colegio privado y también vivo en el campo, y se ve cómo los niños del campo son un poco más agradecidos, valoran más las cosas, y claro, en cuanto a avances tecnológicos, el nivel de idiomas y todo eso, es totalmente diferente. Recuerdo ahora lo que pasó en pandemia: los profesores del área rural solamente le llevaron guías a los niños, nunca tuvieron una clase como tal por vía Zoom o por otras plataformas, como por lo menos lo han tenido en la parte urbana, Los niños apenas se dedican a desarrollar esas guías y a tratar de enviar fotos por WhatsApp. Por eso pienso que no están aprendiendo lo suficiente, porque de todas maneras no cuentan con ninguna señal, muchas veces se dedican a decirle al vecino que estudiaba en lo urbano que les ayude a desarrollar las tareas, pero como tal no están aprendiendo prácticamente nada. (Entrevista C33, julio de 2020)

Desde una perspectiva más general, y teniendo en cuenta el relato anterior, en la zona rural se debe robustecer la conectividad.

> [...] para que sea efectiva y permita que los estudiantes de estas zonas tengan un acercamiento al mundo externo. En este sentido, se comprende la necesidad de la creación de políticas públicas encaminadas a fortalecer la educación en zonas rurales con garantías y calidad de vida y equidad sin desconocer su modo de vivir. (Fernández *et al.*, 2022, p. 62)

Para finalizar, al estudiar la relación entre la educación y la vida rural es importante reconocer el papel activo y transformador de los habitantes rurales en el desarrollo de sus comunidades. En este sentido,

> [...] vale la pena intentar aproximarse a una mirada inquietante por la ruralidad [...] y, al mismo tiempo, es necesario llevar a cabo un enfoque educativo que promueva una nueva manera de interpretar, escribir y acercarse al mundo local, permitiendo así la narración de las tradiciones orales y la experiencia de las prácticas de una comunidad que ha sido históricamente marginada. En los últimos años, esta comunidad ha empezado a cobrar un sentido de dignidad y a exigir el reconocimiento de sus derechos. (Arias-Gaviria, 2021, p. 173)

Capítulo 6

Nuevas visiones de la escuela rural

Según Moscovici (1979), el campo de la actitud se conforma por aquellos comportamientos de carácter evaluativo relacionados con el objeto de representación; para su análisis, se parte de la información propia y espontánea de la comunidad, con el fin de apropiar los significados y posturas en torno al objeto de representación. Por esta razón, la estructura de cada una de las preguntas estuvo encaminada a la recolección de información concerniente a las apreciaciones de los estudiantes sobre la escuela. Según Cuevas (2016), para explorar esta dimensión "es necesario formular preguntas que busquen conocer las valoraciones que los individuos tienen, las posturas que adoptan y las acciones que desean emprender frente al objeto de la representación social" (p. 112).

Así, con este eje de análisis se logró capturar la versión propia de los estudiantes sujetos de estudio, quienes mencionan los aspectos positivos y negativos de la escuela rural y proponen transformaciones para su estructuración adecuada. El campo de actitud se abordó a partir de los siguientes interrogantes:

Tabla 7. *Preguntas campo de la actitud*

Campo de la actitud	Si pudiese volver a la escuela, ¿qué transformaciones realizaría?
	¿Como estudiante en formación de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, qué opina sobre las posibilidades de educación campesina que ofrecen actualmente?
	¿Piensa que existen diferencias entre la educación rural y urbana? ¿Cuáles? ¿Por qué?
	Mencione aspectos positivos y negativos de la escuela.
	¿En qué puede mejorar la escuela rural para la educación de sus hijos e hijas?

Nota. En la tabla se evidencian las preguntas que se plantearon con relación al campo de la actitud. Fuente: elaboración propia.

Estas preguntas permiten conocer nuevas visiones sobre la escuela rural desde la narrativa de estudiantes que han estado inmersos en ella en su educación primaria o secundaria. El análisis de este campo arrojó la siguiente codificación:

Figura 7. *Codificación campo de actitud*



Nota. En la figura se evidencia la codificación realizada con ATLAS. Ti 9.1.3 del componente *campo de la actitud*. Fuente: elaboración propia.

El análisis del campo de la actitud de los estudiantes ofrece nuevas visiones sobre la escuela rural, ya que son ellos quienes proponen principios para el crecimiento de su escuela; las categorías que se lograron establecer fueron crítica, campo, metodologías, tecnología y escuela. Por ejemplo, los estudiantes proponen nuevas metodologías en el campo de las tecnologías que se correspondan con su contexto cultural, entre otras estrategias que les permitan adaptar al ámbito rural la experiencia profesional vivida en el entorno urbano.

De acuerdo con la discusión, resulta evidente que es necesario un replanteamiento de la escuela rural, para lo cual es útil la noción de *nueva ruralidad*, que se refiere al hecho de que "las actividades agropecuarias han perdido el peso que tenían en las sociedades rurales y que los individuos y hogares en el campo han diversificado sus actividades económicas y fuentes de ingreso a través de la migración, el trabajo en los sectores secundario y terciario, y la pluriactividad" (Lorenzen, 2021, p. 2). En este sentido, Sotomayor (2002) considera que "la escuela rural está experimentando una pérdida de reconocimiento, reputación y relevancia, lo cual lleva a que un número considerable de niños y niñas sean trasladados a instituciones educativas ubicadas en las zonas urbanas cada año" (p. 43). Al respecto, y con una mirada crítica de la ruralidad, uno de los participantes relata:

> Las estrategias de enseñanza deben estar de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y referirse al contexto donde se vive; por ejemplo, en el municipio donde vivo hay un museo que hasta hace poquito conocí; fue para un trabajo de la universidad que supe la historia y no tuve la oportunidad de conocerlo en mi colegio. Entonces, por eso digo que ojalá el conocimiento sea de acuerdo con el lugar donde vivimos. (Entrevista D38, julio de 2020)

En la actualidad, presenciamos una desintegración cada vez más patente entre la escuela y su contexto sociocultural, que resulta preocupante y problemática teniendo en cuenta que:

> Tanto la familia como la escuela desempeñan un papel activo como intermediarios entre el individuo y la sociedad. Existe una relación mutua

> entre las construcciones familiares y escolares, en la cual tanto niños, niñas y adolescentes como madres, padres y maestros se transforman a través de las prácticas pedagógicas y familiares que se llevan a cabo diariamente tanto en el ámbito familiar como en el escolar. (Rodríguez *et al.*, 2018, p. 210)

Debemos resaltar que la educación no se limita solo a aumentar los conocimientos, sino que desarrolla habilidades, actitudes y capacidades. Por ejemplo, el analfabetismo puede resultar ser una discapacidad que afecta por generaciones. En este sentido, emergen propuestas de cambios y restauración de la educación rural, como se expresa en el siguiente testimonio:

> Yo transformaría la manera de enseñar que hay ahora, empezaría a ganarme a los niños nuevamente, porque cuando yo estudiaba había bastantes, desde que yo salí empezaron a cambiar de profesores y al día de hoy en esa escuela, después de haber casi sesenta niños, al día de hoy solamente quedan ocho, porque cada profesor que llega como que tiene una metodología de enseñar que al papá no le agrada o que el niño no quiere. Entonces se ve el desinterés por las cosas, ya que el profesor a cada rato le dice "Estoy ocupado con otro niño" o "Estoy ocupado con otro grado", o quiera enseñarle lo mismo de un grado que a otro, entonces como que eso desmotiva al mismo niño y a los papás y empiezan a retirarlos. Pues yo llegaría a cambiar eso, a enseñar con amor y a ganarme a esos niños para de cierta manera ayudarles a que continúen, a motivarlos para que tengan un mejor futuro. (Entrevista T2, julio de 2020)

Ahora bien, como lo plantea Sotomayor (2002), "la escuela rural aparece como una instancia que está perdiendo valor, trayectoria y prestigio, por ello cada año una cantidad significativa de niños y niñas son trasladados a centros educativos urbanos" (p. 43). Además, de acuerdo con lo planteado por los entrevistados, la escuela rural enfrenta algunas inconsistencias, como la inserción de las aulas multigrado, que

> [...] se presentan debido a la necesidad de atender a los niños y niñas que, por lo general, viven en sectores rurales pequeños y aislados, con

> pocos recursos económicos y sin acceso a tecnologías; de ahí la importancia de ser muy creativos y recursivos en estos centros pedagógicos y lograr una formación digna e integrada para los estudiantes. (Parra y Rojas, 2022, p. 1)

En este escenario, la inclusión de enfoques lúdicos y creativos que se centren en el juego como medio de enseñanza, junto con el uso de materiales didácticos adaptados al entorno rural, fomenta la participación de los estudiantes en las actividades y produce impactos positivos en el proceso de aprendizaje (Freré y Saltos, 2013).

Bajo estas perspectivas, no se trata solo de pensar la escuela desde la incorporación de nuevas metodologías o estrategias pedagógicas, sino que esta debe responder también a las necesidades físicas de su contexto poblacional, tal como lo indica el siguiente relato:

> Cambiaría los pupitres, esos pupitres eran superincómodos y me gustaban más los pupitres del colegio porque eran de a dos, se puede compartir más con los compañeros... y pues sí, también a la maestra, yo le tenía como miedo. Bueno, pues tuvimos una maestra que tenía una regla que medía como cien centímetros, era de madera, les pegaba a los estudiantes, les jalaba las orejas, y no era agradable, a mí me castigó una vez solo porque tenía pareja, y otra maestra les gritaba mucho a los estudiantes hasta el punto de hacerlos llorar porque los creía inútiles. (Entrevista T2, julio de 2020).

En todo caso, la planta física dinamiza los procesos académicos del contexto educativo rural, siendo estos medios y fuentes para la aproximación a un conocimiento de calidad. En este sentido, Molina-Briceño y Rodríguez-Barragán (2022) señalan que "la infraestructura de las escuelas rurales tiene un alto atraso frente a las escuelas urbanas, debido a las condiciones precarias en las que se encuentran, poniendo en desventaja la educación que se puede brindar en los recintos" (p. 11). De acuerdo con esto, y sin pretender homogenizar lo rural y lo urbano, existen indicadores de desventaja que impiden la igualdad de calidad y eficacia en el servicio educativo.

Por último, es necesario e importante resaltar que la condición de ruralidad es una de las características del territorio colombiano y, por lo tanto, los procesos formativos que allí se adelantan tienen un impacto en el desarrollo social de la nación. Sin embargo, el apoyo y la inversión estatal en el sector rural aún no satisface sus necesidades y, por esto, el potencial que tiene la ruralidad no logra desarrollarse a la par de lo que se espera (Amaya *et al*., 2022).

Consideraciones finales

La presente investigación planteó cuatro componentes importantes de la información relacionados con el campo de la representación social: el espacio cultural de los sujetos, la educación formal en el espacio rural, las representaciones de la escuela rural y nuevas visiones de la escuela rural, que se describen a continuación.

En cuanto al espacio cultural, se reconocieron las diversas poblaciones de los sujetos participantes, provenientes de municipios como Chiquinquirá, Duitama, Sogamoso y Tunja, lo que enriquece sus percepciones sobre la escuela rural. A su vez, este conocimiento de la población de origen ayuda a la compresión de los antecedentes de los estudiantes, que son aspectos importantes e influyentes en la construcción de la representación social.

En relación con lo rural frente a la educación formal, se logró realizar una recopilación de la implementación de la metodología de la escuela nueva en el contexto rural, haciendo énfasis en las diferentes iniciativas pedagógicas que buscan mejorar la calidad, en búsqueda de la actualización de guías y demás medios que coadyuven al mejoramiento de la educación. En consecuencia, desde la perspectiva de Colbert, es importante resaltar la necesidad de abordar de manera integral y contextualizada los desafíos de la educación rural, promoviendo la equidad, la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes. Es necesario también seguir trabajando en políticas y acciones que garanticen el acceso, la calidad y la pertinencia de la educación en el contexto rural, con el fin de superar

las desigualdades existentes y asegurar el pleno ejercicio del derecho a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes del campo.

Desde el componente de las representaciones de la escuela rural se puede observar la carencia de vías en buen estado, que impide el acceso fácil y constante del estudiantado, lo que genera deserción. Otro aspecto inquietante es el escaso uso de las tecnologías, lo que crea en los estudiantes deficiencias de apropiación de la información e impide un conocimiento riguroso en cada una de las áreas del conocimiento.

En el componente de nuevas visiones de la escuela rural se destaca el campo de actitud, pues los estudiantes asumen una postura retadora a su contexto rural, proponiendo cambios en movilización, metodologías, dinámicas e interacción con una era que amerita un acercamiento tecnológico constante. Otro importante aspecto es que los estudiantes, como futuros licenciados, tomen la decisión de ejercer su profesión en espacios rurales, ya que al haber sido formados en estos desean volver para contribuir con metodologías nuevas que fomenten aprendizajes significativos en cada uno de los niños y niñas. Igualmente, hay casos de padres de familia que añoran que sus hijos puedan estudiar en las aulas que antes los vieron crecer a ellos mismos, con el fundamento de que son zonas seguras y tranquilas, muy diferentes al entorno urbano.

Los testimonios recogidos denotan un conocimiento del contexto rural, así como también una descripción tanto física como emocional de este entorno, que permite a los estudiantes apropiarse de esa realidad y participar en procesos de mejora para las futuras generaciones.

El análisis de las subcategorías derivadas de las representaciones sociales revela la diversidad de significados y perspectivas que los sujetos atribuyen al objeto de representación. Estas subcategorías reflejan las diferentes valoraciones, posiciones y acciones que los estudiantes adoptan frente al tema de la escuela rural. Asimismo, se evidencia la complejidad y riqueza de las representaciones sociales, ya que abarcan los juicios, aserciones, tipologías, creencias y elementos culturales.

La experiencia de investigación con los sujetos participantes permite comprender que las representaciones sociales ofrecen una mirada profunda y detallada de los significados y posiciones de las personas respecto a un objeto de representación, teniendo en cuenta la realidad social que vivieron y que marcó su formación personal, social y académica.

Para abordar los desafíos de la educación rural, es fundamental incorporar estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan la participación activa de los estudiantes. La inclusión de enfoques lúdicos y creativos, como el uso del juego como mediador de la enseñanza, así como la utilización de materiales didácticos contextualizados al entorno rural, son herramientas efectivas para motivar e involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Las estrategias educativas centradas en el juego y en materiales didácticos contextualizados al medio rural tienen impactos positivos en el aprendizaje de los estudiantes. Estas prácticas fomentan el interés y la participación de los niños y niñas, y facilitan la comprensión y aplicación de los contenidos académicos. Además, promueven un ambiente de aprendizaje más inclusivo y motivado que se adapta a las necesidades del estudiante que se encuentra en zonas rurales.

Referencias

Abad, P. (2018). La entrevista semi-estructurada reflexiva, una técnica cualitativa alternativa para explorar la contribución del liderazgo a los equipos de trabajo en el campo de la educación. En: *Memorias del Cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador. La formación y superación del docente: desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI* (pp. 118-126). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.

Aguirre García-Carpintero, A., Doménech Vidal, A. e Higueras Parra, F. (2014). Tomar conciencia de la realidad: una mirada transformadora y formativa de los relatos de vida como recurso didáctico. *Tendencias pedagógicas, 24*, 185-198. https://doi.org/10.15366/tp2014.24.012

Álvarez García, D., Rodríguez, C., González Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Jornal of Education and Psicology, 3*(2), 187-198.

Amaya Herrera, Y. A., Arango Zapata, S. G., Cano Arcila, L. J., García Patiño, V., Peña Arango, E. D. y Vélez Lopera, A. A. (2022). La escuela rural, un camino lleno de retos y escenario de una educación inmersa en la cultura del olvido. *Cuadernos Pedagógicos, 24*(34), 1-13. https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/351563

Arias-Gaviria, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, *54*, 171-185. https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555

Ausubel, D. (1983). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas.

Baelo Álvarez, R. y Arias Gago, A. R. (2015). La formación de maestros en España, de la *teoría a la práctica. Tendencias Pedagógicas, 18,* 105-131. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1989

Balduzzi, M. M. y Corrado, R. E. (2010). Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 12*(2), 65-83.

Banchs, M. (2000a). Alternativas de apropiación teórica: abordaje procesual y estructural de las representaciones sociales. *Revista Educação e Cultura Contemporânea, 1*(2), 39-60.

Banchs, M. (2000b). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representation. 9,* 3.1-3.15. https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/269

Cifuentes Medina, J. E. (2020). Educación campesina y rural: en el escenario de formación de licenciados en educación básica. *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad-ITEES, 4*(4), 1-22.

Cipollone, M. D. (2022). Atlas.ti como recurso metodológico en investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa, 5*, 122-133. http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/5280

Colbert, V. (2019) Escuela nueva activa: de las escuelas rurales "invisibles" a la educación para el futuro. *Revista Javeriana, 86*(853), 38-41.

Correa, O. (2016). *Expansión de la red eléctrica para el área rural del municipio de La Capilla – Boyacá* [Trabajo de especialización,

Universidad Militar Nueva Granada, Facultad de Ingeniería]. http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/15688/1/CorreaMenesesOscarEduardo2016.pdf

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales, 11*(21), 109-140. https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00109.pdf

Durán, L. E. (2021). El enfoque interpretativo: una nueva manera de ver la contabilidad. *Actualidad Contable Faces*, *24*(42), 95-112.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Ediciones Morata.

Espejo Lozano, E. (2010). Representaciones sociales sobre identidad de género, en docentes en formación como licenciados en educación básica. *Entre Comillas, 13,* 62-80. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3365953

Fernández Beltrán, E. K., Morales, D. M. y Ortiz Gil, J. T. (2022). El impacto de la pandemia en los resultados de la prueba Saber 11° en los contextos rurales del municipio de Jamundí. *Revista Dialogus, 9*, 54-66. https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/715

Fernández Espinosa, C., Villavicencio, C., Jiménez, I. y Mendoza Torres, G. (2020). La realidad cotidiana: forma de representación social. *ACADEMO*. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, 7*(1), 11-21.

Freré Franco, F. L. y Saltos Solís, M. M. (2013). Materiales didácticos innovadores estrategia lúdica en el aprendizaje. *Ciencia UNEMI, 6*(10), 25-34. https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/72

Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. (2018). *Escuela nueva activa*. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.

García Artuñedo, C., Ramos Monteagudo, A. M. y Revelo Álvarez, P. (2018). Historia de vida de un adulto mayor institucionalizado en un

hogar de ancianos en Camagüey, Cuba. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social, 15*, 53-83. https://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/7354

Giordano, D., Pochat, S. y Rodulfo, M. B. (2021). Caminos y transporte rural: abordaje colaborativo para una estrategia sostenible. En: A. Naser (ed.), *Gobierno abierto y ciudadanía en el centro de la gestión pública: selección de artículos de investigación* (pp. 121-141). Documento Cepal LC/TS.2021/114. https://repositorio.cepal.org/entities/publication/4d5aba1f-6b79-4bfb-952d-bc0e93f0b656

Guardia López, J. (2021). Significados de la educación rural. Una sistematización de experiencia. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia, 20*, 39-58.

Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, *37*(3). https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/1442

Hernández-Ávila C. E., Carpio Escobar, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista Científica del Instituto Nacional de Salud, 2*(1), 75-79. https://camjol.info/index.php/alerta/article/view/7535

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Paidós.

Loayza Maturrano, E. F. (2020). La investigación cualitativa en ciencias humanas y educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et Comunicare. Revista de investigación de la Facultad de Humanidades, 8*(2), 56-66. https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536

Lorenzen, M. (2021). Nueva ruralidad y migración en la Mixteca Alta, México. *Perfiles latinoamericanos*, *29*(58). https://doi.org/10.18504/pl2958-011-2021

Marín Castaño, J. P. y Padierna Cardona, J. C. (2020). Representaciones sociales sobre formación profesional en estudiantes de actividad física y deporte en Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, *60*, 251-270. https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n60a13

Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.

Mendoza, F., Rojas, R. y Cornejo, M. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe, 17*(1), 29-39.

Meneses, M. A., Nava Guaymas, V. A., & Oyarzú, C. M. (2022). *Prácticas educativas de los docentes en escuelas rurales* [Tesis de grado, Universidad del Gran Rosario]. https://rid.ugr.edu.ar/bitstream/handle/20.500.14125/218/Inv.%20D-118%20MFN%207323%20tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación – MEN. (2010). *Manual de implementación transición y 1°grado.* MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf

Ministerio de Educación – MEN. (2018). *Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

Moiraghi, E. del C. (2018). Los relatos de vida como recurso de investigación de problemáticas vocacionales. *De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*, *7*(9), 39-54. https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/2800

Molina-Briceño, J. F. y Rodríguez-Barragán, C. M. (2022). *Estudio de estrategias constructivas sostenibles para instituciones educativas rurales en Colombia* [Tesis de grado, Universidad Católica de Colombia]. https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/77432b52-88ae-4dd1-83b1-44717066c777

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público.* Huemul.

Moscovici, S. (1986). *Psicología social II*. Paidós.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE. (2016). *La educación en Colombia*. OCDE. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Parra Amaya, M. E. y Rojas Velázquez, O. J. (2022). La enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en el aula multigrado de primaria: una caracterización. *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática, 2*(3), e202208. https://reviem.com.ve/index.php/REVIEM/article/view/35

Rodríguez Bustamante, A., López Arboleda, G. M. y Echeverri Álvarez, J. C. (2018). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas, 5*(1), 206-223. https://doi.org/10.21501/23461780.2243

Ross, E. W. (2019). The challenges of teaching social studies: What teachers? What citizenship? What future? A tribute to Joan Pages. En: M. Ballbé, N. González-Monfort, A. Santisteban (Eds.), *Quin professorate, quina ciutadania, quin future? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 39-52). Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (Gredics), Universitat Autònoma de Barcelona.

Soto Arango, D. E. Molina Pacheco, L. E. (2018). La escuela rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, Ciencia y Libertad, 13*(1), 275-289. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/2086

Sotomayor Candia, E. (2002). La escuela rural desde la mirada de madres y padres de familia. *Pensamiento Pedagógico, 43*, 41-45. https://www.tarea.org.pe/images/Tarea53_41_Ernestina_Sotomayor.pdf

Vich, V. (2019). *Desculturalizar la cultura: la gestión cultural como forma de acción política*. Siglo XXI Editores.

Villar, R. (1995). El programa escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía, 7*(14-15), 357-382. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5596

Zuluaga Garcés, O. L. (2010). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868. *Revista Educación y Pedagogía, 13*(29-30), 39-49. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7505



Este libro se terminó de editar en el mes
de Julio de 2025, en la Editorial UPTC.
Tunja - Boyacá - Colombia.

Andrea Catalina Bustamante Parra

Magíster en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de la Rioja. Especialista en docencia universitaria, Universidad Piloto de Colombia. Licenciada en Psicopedagogía con énfasis en asesoría educativa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Investigadora grupo CIFES e Investigadora grupo

SIEK Categoría B - Colciencias

andrea.bustmante@uptc.edu.co

https://orcid.org/0000-0002.-1387-866X

Las prácticas de las nuevas ruralidades en Colombia requieren un reconocimiento a los cambios y transformaciones de cada territorio, lo que aleja la mirada de áreas con exclusividad agrícola y las hace en tal sentido destacar por su diversidad académica, socioeconómica, cultural y ambiental entre otras cosas. En esencia disciplinas como la psicología, la antropología y la sociología, toman gran relevancia al reconocer las complejidades de los comportamientos humanos y las interacciones sociales con una comprensión más allá de resultados cuantificables. En tal sentido, las voces de docentes en formación, particularmente los que vienen de espacios rurales, permiten trascender en la escuela de las nuevas ruralidades, ya que se comprenden las prácticas y transformaciones de nuestros territorios campesinos, desde los retos pedagógicos reales, hasta las dinámicas culturales de su región. De tal manera, esto implica un enfoque más amplio y holístico que transciende el simple acto de la enseñanza académica, reconociendo y valorando las voces de las comunidades rurales, las cuales reflejan un rostro autentico de diversidad cultural y académica.

EDITORIAL UPTC

Uptc
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACIÓN

ISBN 978-958-660-962-3