



Modelo pedagógico axiológico con enfoque holístico para la implementación de didácticas inclusivas en el contexto rural en el municipio de Soracá - Colombia en el año 2025

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Luz Jeidy Cruz Guzmán

ASESOR

Dra. Erika Severeyn Varela

México, 2025

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Cruz Guzmán, Luz Jeidy (2025). Modelo pedagógico axiológico con enfoque holístico para la implementación de didácticas inclusivas en el contexto rural en el municipio de Soracá – Colombia en el año 2025 [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

La presente investigación doctoral aborda la problemática de la descontextualización en los procesos de actualización docente en el contexto rural del municipio de Soracá, Colombia, derivada de la aplicación de modelos pedagógicos homogéneos que desconocen las dimensiones culturales, afectivas y éticas del territorio. Desde un enfoque cualitativo y mediante la metodología de Investigación-Acción Participativa, se diseñó e implementó un modelo pedagógico-axiológico con enfoque holístico e inclusivo, orientado a fortalecer la pertinencia y calidad de la educación primaria rural. El estudio se sustentó en el pensamiento complejo de Morin, la educación holística de Gallegos Nava y la pedagogía de la liberación de Freire, reconociendo a los maestros como coautores del conocimiento. Del análisis temático de entrevistas, bitácoras y diarios de campo emergió la categoría central denominada efecto volcán, que simboliza el malestar docente transformado en energía creativa y en motor de cambio educativo. Como resultado, se formuló la teoría de la antropofomación holístico-axiológica, la cual concibe la actualización docente como un proceso integral de desarrollo del ser y de construcción ética y comunitaria. La aplicación del modelo generó transformaciones en la autovaloración profesional, en las dinámicas institucionales y en la conciencia educativa local, evidenciando que la educación rural puede constituirse en un espacio de humanización, justicia y sentido cuando se edifica desde la vida y la ética del cuidado.

Palabras clave: *Educación rural, actualización docente, modelo pedagógico-axiológico, enfoque holístico, didáctica inclusiva, ética del cuidado.*

Abstract.

This doctoral research addresses the problem of decontextualization in teacher professional development processes within the rural context of Soracá, Colombia, caused by the application of homogeneous pedagogical models that overlook the cultural, affective, and ethical dimensions of rural territories. Using a qualitative approach and the Participatory Action Research methodology, a pedagogical-axiological model with a holistic and inclusive approach was designed and implemented to strengthen the relevance and quality of rural primary education. The study was grounded in complex thinking (Morin), holistic education (Gallegos Nava), and the pedagogy of liberation (Freire), recognizing teachers as co-authors of knowledge. Thematic analysis of interviews, journals, and field diaries revealed the central category known as the volcano effect, symbolizing teacher discomfort transformed into creative energy and a driving force for educational change. As a result, the Theory of Holistic–Axiological Anthropoformation was formulated, conceiving teacher development as an integral process of personal, ethical, and community growth. The implementation of the model generated transformations in professional self-worth, institutional dynamics, and local educational awareness, demonstrating that rural education can become a space of humanization, justice, and meaning when built upon life and the ethics of care.

Keywords: Rural education, teacher professional development, pedagogical-axiological model, holistic approach, inclusive didactics, ethics of care.

Agradecimientos.

Agradezco profundamente a Dios, fuente de sabiduría y fortaleza, por iluminar cada paso de este proceso y permitirme culminar con éxito esta etapa de mi vida.

A la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX) y a mis compañeros y colegas del doctorado, por abrirme las puertas del conocimiento, ofrecer crecimiento académico y humano, y compartir aprendizajes y apoyo que hicieron de este camino un viaje de desarrollo integral.

A la Dra. Erika Severeyn Varela, mi directora y asesora de tesis, por su acompañamiento, orientación y guía constante; su exigencia académica y calidez iluminaron esta investigación. Mi gratitud al Dr. Denix Rodríguez, por creer en este proyecto desde el inicio, y al Dr. Jorge Andrés Sosa, por su apoyo constante.

A los docentes rurales participantes, por abrirme sus puertas y su corazón; este trabajo es también suyo, porque en cada palabra e historia encontré el sentido de la educación que humaniza.

A la rectora de la institución educativa Simón Bolívar, profesora Rosa Natalia, y a la coordinadora académica, profesora Claudia, por su apertura y disposición. Gracias también a los bomberos voluntarios de Soracá y a su comandante José Alberto Leguizamo Uribe, así como a la E.S.E. Centro de Salud de Soracá y a su psicóloga Zonia Edith Caldas Afanador, por apoyar este proyecto en etapas clave.

A las autoridades locales de Soracá —concejo municipal, personería y alcaldía— por reconocer el valor de la educación rural y abrir espacios de diálogo sobre la transformación educativa.

Finalmente, a mi familia, por su amor, paciencia y fe en mí. Cada palabra escrita, cada desvelo y cada logro llevan su huella. Gracias por ser mi refugio y mi raíz. Y vamos por más... gracias, ustedes son todo, los amo infinitamente.

Dedicatorias.

A Dios, mi luz y mi guía

Cada palabra escrita, cada esfuerzo realizado y cada triunfo alcanzado llevan Tu huella divina. Que este trabajo sea reflejo de Tu amor, de Tu infinita paciencia y de la fe que habita en mi corazón gracias a Ti. Toda la gloria y la honra sean para Ti, porque sin Tu presencia y Tu guía nada de esto habría sido posible.

“Deléitate en el Señor, y Él te concederá los deseos de tu corazón.”

— Salmos 37:4

A mi hija, Karen Liseth, mi princesa. Desde el momento en que Dios me dio la bendición de ser tu mamita, mi vida se transformó en lo más hermoso. Gracias por ser mi motivo diario, mi fuerza y mi alegría. Te amo profundamente; este logro es, y siempre será, por ti.

A mi adorado esposo, Carlos Andrés Arias Vargas, gracias por apoyarme, acompañarme y por hacerte cargo de tanto mientras yo perseguía este sueño. Gracias por darme el tiempo, la calma y la confianza para lograrlo. Amor, lo logramos juntos. Este triunfo también es tuyo.

A mis padres, Edith Guzmán y Alfonso Cruz García. Mamita, eres mi más grande sostén; papito, cada día es una oportunidad para honrar todo lo que me has enseñado. Los amo con el alma y espero que se sientan profundamente orgullosos de mí.

A mi hermano, Alfonso Cruz, gracias por darme el impulso que necesitaba para estudiar el doctorado. Tus palabras se transformaron en una fuerza silenciosa que me motivó a seguir adelante y a creer en mí misma.

Y a mi ángel en el cielo, cuya presencia invisible acompaña mis días y mis noches. Sé que desde lo alto me guías, me cuidas y celebras conmigo este logro. Tu luz vive en mí, en cada paso y en cada sueño cumplido.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 15 |
| CAPÍTULO I. Proyección de la investigación. | 19 |
| 1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio. | 20 |
| 1.2. Planteamiento del problema. | 22 |
| 1.2.1. La deuda con la educación rural: un eco global y nacional | 23 |
| 1.2.2. La formación docente: epicentro de la desconexión | 24 |
| 1.2.3. La situación problemática en Soracá: el estallido del efecto volcán | 25 |
| 1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación). | 26 |
| 1.3.1 Preguntas sistematizadoras | 26 |
| 1.4. Justificación. | 27 |
| 1.4.1. Desde el punto de vista teórico: | 28 |
| 1.4.2. Desde el aspecto práctico: | 28 |
| 1.4.3 Desde el aspecto social: | 29 |
| 1.4.4 Desde el punto de vista metodológico: | 29 |
| 1.4.5 Desde el punto de vista personal (del área de estudio): | 30 |
| 1.5. Objeto de estudio. | 30 |
| 1.6. Campo de acción. | 31 |

| | |
|--|----|
| | 7 |
| 1.7. Objetivos. | 32 |
| 1.7.1. Objetivo General. | 32 |
| 1.7.2. Objetivos específicos. | 32 |
| 1.8. Hipótesis. | 33 |
| 1.9. Alcance temático. | 33 |
| 1.9.1. Alcance teórico | 34 |
| 1.9.2. Alcance metodológico | 34 |
| 1.9.3. Alcance práctico | 35 |
| 1.10. Delimitación Espacial y Temporal. | 36 |
| 1.10.1 Delimitación Espacial: | 36 |
| 1.10.2 Delimitación Temporal: | 36 |
| CAPÍTULO II. Fundamentos Teóricos Referenciales. | 38 |
| 2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual). | 39 |
| 2.1.1 Eje 1: El Diagnóstico: El Abandono Estructural y el "Efecto Cascada" | 39 |
| 2.1.2. Eje 2: La Respuesta Insuficiente: La Incertidumbre y el Abandono Programático | 47 |
| 2.1.3. Eje 3: La Alternativa: Los Cimientos de un Modelo Situado, Comunitario y Emocional | 51 |
| 2.2. Marco Teórico. | 57 |
| 2.2.1. La formación docente como raíz ética y territorial: la voz del maestro frente al efecto cascada | 59 |

| | |
|---|-----|
| 2.2.2. Hacia un enfoque holístico: pensamiento complejo, vida escolar y didáctica inclusiva | 66 |
| 2.2.3. La formación axiológica del docente: sentido, cuerpo, justicia epistémica | 74 |
| 2.2.4. Los frutos: comunidades de aprendizaje como territorio de validación | 81 |
| 2.2.5 Teoría de la antropoformación holístico–axiológica en contextos rurales | 87 |
| 2.3. Marco Conceptual. | 89 |
| 2.3.1. El efecto cascada: Categoría emergente de análisis — la lógica de la imposición | 89 |
| 2.3.2. El efecto volcán: categoría central de análisis y transformación: categoría central de análisis y transformación | 90 |
| 2.3.3. Modelo pedagógico-axiológico: la propuesta de canalización | 92 |
| 2.3.4. Categorías centrales del modelo y su operacionalización | 92 |
| 2.4 Marco Contextual | 94 |
| 2.4.1 La educación rural en Boyacá: retos históricos y actuales | 94 |
| 2.4.2 Políticas e iniciativas recientes en educación rural | 95 |
| 2.4.3. Situación educativa reciente: matrícula y permanencia | 96 |
| 2.4.4. Implicaciones para la investigación | 97 |
| 2.5. Marco legal y normativo. El andamiaje jurídico de la formación docente en Colombia | 98 |
| 2.5.1. Marco internacional: el compromiso global con la calidad docente | 99 |
| 2.5.2. Marco nacional colombiano: entre la ley y la práctica | 100 |

| | |
|--|-----|
| 2.5.3. Marco territorial: la política educativa en Boyacá y Soracá | 105 |
| CAPÍTULO III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación. | 108 |
| 3.1. Cuadro Operacionalización de variables. | 108 |
| 3.2. Diseño metodológico. | 112 |
| 3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis. | 113 |
| 3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos. | 116 |
| 3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos. | 120 |
| 3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección | 121 |
| 3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde). | 123 |
| 3.3.1. Aplicación de los instrumentos. | 123 |
| 3.3.2. Procesamiento de la información. | 126 |
| 3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos. | 128 |
| 3.4.1. Perfil y Trayectoria Docente | 130 |
| 3.4.2. Manifestaciones del Efecto Cascada | 130 |
| 3.4.3. Manifestaciones del Efecto Volcán | 132 |
| 3.4.3.1. Autogestión de recursos y espacios | 132 |
| 3.4.3.2. Demanda de formación pertinente y significativa | 133 |
| 3.4.3.3. Crítica fundamentada y conciencia colectiva | 133 |
| 3.4.4. Necesidades de Formación Priorizadas | 134 |
| 3.4.5. Valoración de la Comunidad y el Trabajo en Equipo | 135 |

| | |
|---|------------|
| | 10 |
| 3.4.6. Síntesis Interpretativa | 136 |
| 3.4.7. Triangulación de Hallazgos | 137 |
| 3.5. Redacción de resultados y discusión. | 140 |
| 3.5.1. El efecto cascada: la materialización de la violencia epistémica y la metronormatividad | 141 |
| 3.5.2. El efecto volcán: de la resistencia a la propuesta, encarnando la agency docente y la antropoformación | 142 |
| 3.5.3. La comunidad de aprendizaje: la solución deseada y el camino hacia la justicia epistémica | 143 |
| 3.5.4. Síntesis discursiva: holismo, axiología e inclusión como claves de un nuevo contrato formativo | 144 |
| CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN | 146 |
| 4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación | 146 |
| 4.1.1. Del efecto cascada a un enfoque sistémico y complejo | 147 |
| 4.1.2. Del efecto cascada a una formación axiológica | 147 |
| 4.1.3. Del efecto cascada al aprendizaje colaborativo y comunitario | 148 |
| 4.1.4. Del efecto cascada a la contextualización y co-diseño participativo | 148 |
| 4.1.5. Del efecto cascada a una evaluación situada y formativa | 149 |
| 4.2. Descripción de la propuesta de transformación | 150 |
| 4.2.1. Eje 1. Cuidado y bienestar docente | 151 |
| 4.2.2. Eje 2. Reflexividad pedagógica | 151 |

| | |
|---|-----|
| | 11 |
| 4.2.3. Eje 3. Comunidad y colaboración profesional | 151 |
| 4.2.4. Eje 4. Axiología y sentido ético | 152 |
| 4.3. Objetivos de la propuesta | 154 |
| 4.3.1. Objetivo general | 154 |
| 4.3.2. Objetivos específicos | 155 |
| 4.4. Actividades, fases y/o etapas | 155 |
| 4.4.1. Fase I. Acercamiento institucional y legitimación del proceso | 156 |
| 4.4.2. Fase II. Escucha activa y construcción del diagnóstico participativo | 156 |
| 4.4.3. Fase III. Formulación y coevaluación del modelo | 157 |
| 4.4.4. Fase IV. Prueba piloto y validación en contexto | 158 |
| 4.4.5. Síntesis del proceso operacional | 159 |
| 4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta | 160 |
| 4.5.1. Recursos humanos | 160 |
| 4.5.2. Recursos institucionales | 161 |
| 4.5.3. Recursos materiales y didácticos | 161 |
| 4.5.4. Recursos financieros | 162 |
| 4.5.5. Síntesis de recursos | 163 |
| 4.6. Resultados | 163 |
| 4.6.1. Resultados o productos obtenidos | 164 |
| 4.6.2 Indicadores, criterios de evaluación o de instrumentación | 167 |

| | |
|--|-----|
| | 12 |
| 4.7 Valoración / evaluación / validación de la propuesta | 168 |
| 4.7.1. Valoración por parte de los docentes | 169 |
| 4.7.2. Valoración por parte de autoridades y aliados institucionales | 169 |
| 4.7.3. Valoración desde la investigación | 170 |
| CONCLUSIONES | 171 |
| RECOMENDACIONES | 175 |
| BIBLIOGRAFÍA | 177 |
| ANEXOS | 184 |

Índice de figuras.

| | |
|---|-----|
| Ilustración 1 Matrícula oficial 2025 en Soracá, por nivel educativo | 97 |
| Ilustración 2 Fases del proceso de investigación–acción participativa en la Institución Educativa Simón Bolívar (Soracá, Boyacá) | 116 |
| Ilustración 3 Tensión entre el efecto cascada y el efecto volcán en la docencia rural | 129 |
| Ilustración 4 Metáfora del efecto volcán en la actualización docente rural | 153 |
| Ilustración 5 Replicación espontanea de actividades | 166 |

Índice de tablas.

| | |
|---|-----|
| Tabla 1 Cuadro de síntesis de categorías | 88 |
| Tabla 2 Matrícula oficial 2025 en Soracá, por nivel educativo | 96 |
| Tabla 3 Ejemplo de estructura de la matriz de evaluación de la prueba piloto | 119 |
| Tabla 4 Características de los instrumentos | 120 |
| Tabla 5 Subcategorías efecto volcán | 136 |
| Tabla 6 Matriz de triangulación de hallazgos | 138 |
| Tabla 7 Hallazgos empíricos y contraste con el marco teórico | 140 |
| Tabla 8 Estructura del modelo pedagógico . axiológico “raíz y volcán” | 152 |
| Tabla 9 Fases, objetivos, actividades y productos del modelo “raíz y volcán” | 159 |
| Tabla 10 Recursos necesarios para la implementación del modelo “raíz y volcán” | 163 |
| Tabla 11 Indicadores y criterios de evaluación del modelo “raíz y volcán” | 168 |

INTRODUCCIÓN

La educación rural en Colombia enfrenta una serie de desafíos interrelacionados que limitan el acceso a una enseñanza de calidad. Entre los más relevantes se encuentran la desigualdad estructural entre campo y ciudad, la escasez de recursos, la insuficiencia de infraestructura escolar y, de manera especial, una formación docente diseñada para contextos urbanos que desconoce las realidades rurales. Estos factores reducen sistemáticamente las oportunidades de los estudiantes y perpetúan ciclos de pobreza y exclusión, como confirman cifras del DANE (2021) y de la Encuesta Longitudinal de Colombia (ELCA, 2017). A nivel global, la UNESCO (2020, 2021) ha advertido que la pandemia profundizó estas brechas, cuestionando la posibilidad de garantizar el derecho universal a la educación en territorios apartados.

En los últimos años, diversos estudios han abordado la formación docente rural desde perspectivas de inclusión, sostenibilidad y justicia educativa. Investigaciones internacionales como las de Reimers (2020), Gadotti (2021) y Torres (2022) destacan la urgencia de repensar la profesionalización docente con enfoque territorial. En América latina, trabajos recientes de Martínez-Maldonado y Espitia (2019), Trujillo (2021) y Parra Bernal (2023) evidencian la necesidad de modelos formativos que reconozcan la identidad y el saber local del maestro rural. A nivel nacional, tesis doctorales como las de Obino (2018) y Moreno (2022) aportan referentes sobre didácticas inclusivas en contextos rurales, mientras que estudios de la Universidad Pedagógica Nacional (2020–2024) analizan los desafíos de la actualización docente desde un enfoque comunitario. Estos antecedentes sustentan la pertinencia y actualidad del presente trabajo.

En este contexto, la formación de los docentes se convierte en el eje de cualquier transformación educativa. El aula rural es un espacio singular: reúne estudiantes de diferentes edades, refleja una amplia diversidad cultural y exige estrategias pedagógicas flexibles. Sin embargo, los programas de actualización docente en Colombia continúan

respondiendo a lógicas metropolitanas, generando una desconexión entre la formación recibida y las necesidades reales del campo. Esta distancia, más que un desfase técnico, constituye una tensión acumulada que esta investigación denomina efecto volcán: la erupción del malestar docente cuando el sistema educativo ignora sus realidades.

La elección del tema no es casual, sino fruto de una trayectoria profesional y vital. Como docente e investigadora en contextos rurales, he sido testigo de las dificultades que enfrentan maestros y estudiantes en territorios como Soracá (Boyacá). He escuchado relatos de frustración frente a programas que nunca llegan, pero también testimonios de dignidad y compromiso a pesar de la precariedad. Estas experiencias motivaron una búsqueda investigativa orientada no solo a describir carencias, sino a proponer soluciones construidas desde y con la comunidad educativa.

El concepto de efecto volcán se propone como categoría emergente que visibiliza esa tensión acumulada. A diferencia del burnout docente —centrado en el desgaste individual— o de la resiliencia —enfocada en la adaptación—, el efecto volcán plantea una mirada distinta: entender el malestar no como síntoma, sino como potencia transformadora. Se diferencia también de la resistencia docente, pues no se aborda desde lo político-sindical, sino desde lo pedagógico y comunitario. Así, el efecto volcán se concibe no como amenaza, sino como una energía latente capaz de reorientar la formación docente rural.

Este enfoque dialoga con el marco internacional. El objetivo de desarrollo sostenible 4 (ODS 4) promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, pero informes de la UNESCO (2021, 2024) y de la OCDE (TALIS, 2019) advierten que los docentes rurales suelen quedar al margen de las políticas efectivas de formación continua. Por ello, los compromisos globales de equidad solo podrán cumplirse si se atiende con urgencia a quienes enseñan en contextos vulnerables. En ese sentido, esta investigación ofrece una propuesta situada, nacida desde la ruralidad colombiana.

A nivel local, el estudio se ubica en el municipio de Soracá, cercano a Tunja, pero con los mismos desafíos del sistema educativo rural: precariedad en infraestructura, débil conectividad y ausencia de programas diferenciados para maestros de primaria. El

impacto de la investigación trasciende lo local, pues al construir y validar un modelo pedagógico-axiológico con enfoque holístico e inclusivo, se busca contribuir tanto al fortalecimiento institucional como al debate académico sobre la educación rural en América latina.

La pregunta que orienta el trabajo es:

¿Cómo fortalecer el proceso de actualización docente desde un enfoque holístico, sustentado en una didáctica inclusiva para el contexto educativo rural en la institución educativa Simón Bolívar del municipio de Soracá, Colombia en el año 2025?

De esta pregunta se derivan objetivos específicos: diagnosticar la situación actual de los docentes rurales, diseñar un modelo pedagógico-axiológico, implementarlo mediante investigación-acción participativa y evaluar su pertinencia en la práctica real.

El documento se estructura en cuatro capítulos. El capítulo 1 presenta la proyección de la investigación: planteamiento del problema, objetivos y justificación. El capítulo 2 desarrolla los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan el modelo. El capítulo 3 describe los fundamentos metodológicos, el diseño y el trabajo de campo. Finalmente, el capítulo 4 expone la propuesta de transformación, donde se concreta el modelo pedagógico-axiológico y su validación. La tesis concluye con las consideraciones finales y recomendaciones derivadas del proceso investigativo.

Esta investigación se enmarca en la línea de investigación innovación educativa y perspectivas tecnológicas del doctorado en educación e innovación de la universidad de innovación e investigación de México (UIIX). Desde esta perspectiva, el estudio asume la innovación no solo como incorporación de recursos tecnológicos, sino como un proceso ético, creativo y humanizador orientado a transformar las prácticas pedagógicas.

En coherencia con esta línea, el Capítulo 2 desarrolla los aportes teóricos y conceptuales del modelo pedagógico-axiológico “Raíz y Volcán”, los cuales articulan la innovación educativa con un enfoque holístico, axiológico e inclusivo que responde a los desafíos de la formación docente rural en Colombia.

Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cualitativo bajo el diseño de investigación-acción participativa, que permite construir conocimiento de manera colaborativa con los docentes rurales. Esta elección responde al propósito ético y epistemológico de la tesis: reconocer que la transformación educativa no se impone desde fuera, sino que emerge desde las voces y saberes del territorio.

CAPÍTULO I. Proyección de la investigación.

La investigación propuesta se centra en el desafío de fortalecer el proceso de actualización docente en el contexto educativo rural de la república de Colombia, un ámbito que enfrenta múltiples incertidumbres y limitaciones. A medida que se observa una creciente necesidad de mejorar la calidad educativa en las zonas rurales, surgen preguntas fundamentales sobre cómo implementar un enfoque holístico que incorpore una didáctica inclusiva, capaz de responder a las particularidades culturales y sociales de estas comunidades. La falta de recursos, la escasa formación continua y las disparidades en el acceso a oportunidades de aprendizaje son algunas de las limitaciones que se identifican. Con el propósito general de fortalecer la práctica pedagógica de los docentes del nivel de primaria en la institución educativa Simón Bolívar (Soracá, Colombia), a través del diseño e implementación de un modelo pedagógico-axiológico de actualización docente con enfoque holístico e inclusivo, para contribuir a la mejora de la calidad y pertinencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su contexto.

Se plantean propósitos específicos que incluyen el diagnóstico de la situación actual de la actualización docente en básica primaria para la ruralidad en la institución educativa Simón Bolívar, el análisis de fortalezas y debilidades encontradas en el proceso de formación docente en básica primaria en la ruralidad de la institución, el diseño de un programa de actualización docente que promueva la adquisición de competencias pedagógicas y valores axiológicos en los docentes del contexto rural, la implementación a través de una estrategia de investigación – acción participativa con los docentes de la institución y finalmente la valoración de los alcances de un modelo de actualización docente que integre los aspectos pedagógicos, axiológicos y de inclusión, para el contexto educativo rural de primaria del colegio Simón Bolívar del municipio de Soracá en Colombia. A través de esta investigación, se busca no solo mejorar las prácticas educativas, sino también contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y sus comunidades, promoviendo así un cambio significativo en la educación rural colombiana.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

La realización de una tesis doctoral exige un diálogo riguroso entre la problemática observada en la realidad y el marco académico que ofrece la institución formadora. La elección de una línea de investigación no es un acto accidental, sino una decisión fundamental que articula la experiencia profesional, la vocación investigativa y los objetivos del programa doctoral.

Para el presente estudio, se ha seleccionado la línea de investigación “innovación educativa y perspectivas tecnológicas”, ofrecida por el doctorado en educación e innovación de la UIIX, por su pertinencia para abordar los complejos desafíos de la formación docente en el contexto rural colombiano.

La problemática central de esta tesis —la desconexión entre los modelos de actualización docente estandarizados y las necesidades pedagógicas, culturales y socioemocionales de los maestros rurales— demanda soluciones que trasciendan los enfoques tradicionales. Dicha problemática encuentra eco en varios ámbitos de estudio propuestos por esta línea de investigación. En primer lugar, la tesis se inscribe en el análisis de modelos innovadores y flexibles, pues busca configurar y evaluar un modelo pedagógico-axiológico que constituya una alternativa frente a las prácticas existentes. Asimismo, el pilar de las didácticas inclusivas se relaciona con el ámbito de “inclusión, comunicación y tecnología”, orientado a garantizar una educación de calidad para todos en contextos de diversidad.

En este sentido, la presente investigación asume la innovación no solo como un proceso tecnológico, sino como una transformación integral del pensamiento y la práctica pedagógica. Desde la perspectiva holística y axiológica que la fundamenta, la tecnología se concibe como un medio al servicio de la innovación educativa, no como su fin.

Como advierte Jacques Ellul (1954) en la sociedad tecnológica, la técnica moderna ha pasado de ser un medio para convertirse en un fin autónomo, indiferente a los valores y orientada únicamente hacia la eficiencia. Ellul señala que cuando la técnica se absolutiza, el ser humano corre el riesgo de subordinar su pensamiento crítico y ético al imperativo del rendimiento, generando una forma de deshumanización progresiva. Esta reflexión es esencial para comprender que innovar en educación no significa tecnificarla, sino humanizarla: transformar la enseñanza desde la conciencia, la ética y la creatividad, en lugar de depender exclusivamente de dispositivos o plataformas.

Desde esta perspectiva, el modelo pedagógico-axiológico propuesto en esta tesis se postula como una técnica pedagógica humanista, entendida no como la mecanización del acto educativo, sino como una praxis reflexiva, ética y creativa que resignifica la técnica al servicio del ser humano. De este modo, se alinea plenamente con la línea “innovación educativa y perspectivas tecnológicas”, al ampliar el concepto de tecnología hacia una dimensión humana, simbólica y relacional. La verdadera innovación surge cuando el maestro logra integrar saberes locales, recursos disponibles y valores axiológicos en una práctica crítica e inclusiva que reconfigura el aprendizaje en la ruralidad.

Si bien el municipio de Soracá presenta desafíos de conectividad, esta investigación parte de la premisa de que, incluso en escenarios de baja tecnología, es posible innovar mediante estrategias creativas, el uso crítico de los recursos disponibles y la construcción de comunidades de aprendizaje docente mediadas por prácticas colaborativas, presenciales o digitales. De esta manera, la innovación pedagógica se articula con la perspectiva tecnológica al promover una cultura digital adaptativa, ética y pertinente con el territorio, que valora la tecnología como herramienta para fortalecer el tejido educativo y no como fin en sí misma.

Finalmente, el concepto del efecto volcán, entendido como una manifestación de transformación desde la base, se vincula con la idea de autogestión de la educación, al reconocer el poder de las comunidades para generar sus propias soluciones y apropiarse críticamente de las herramientas tecnológicas y pedagógicas a su alcance.

La decisión de inscribir el estudio en esta línea se fundamenta, además, en la experiencia profesional acumulada como docente, desde donde se ha sido testigo directo de las tensiones y frustraciones que aquí se conceptualizan como efecto volcán. Esta vivencia impulsa la necesidad de superar la simple denuncia para avanzar hacia una solución propositiva: el diseño y validación de un modelo de actualización docente contextualizado, innovador y éticamente sustentado.

De esta manera, la investigación responde a una demanda del contexto práctico y, al mismo tiempo, contribuye con una propuesta transformadora, tal como lo exige la orientación del programa doctoral de la UIIX. La línea “innovación educativa y perspectivas tecnológicas” ofrece, por tanto, el marco institucional idóneo para desarrollar un proyecto que constituye una apuesta por la innovación pedagógica, axiológica y tecnológica entendida en su sentido más amplio: una tecnología humanizada al servicio de la justicia educativa en la ruralidad.

1.2. Planteamiento del problema.

La comprensión de la problemática educativa rural presentada en la introducción permite reconocer que el principal desafío radica en la descontextualización de la formación docente frente a las realidades del territorio. Este vacío entre la política educativa y la práctica cotidiana del aula constituye el punto de partida del presente planteamiento.

La educación contemporánea enfrenta una paradoja global: nunca se habían producido tantos discursos, políticas y recursos orientados a mejorar la calidad educativa, y, sin embargo, las brechas entre lo que se proyecta en el nivel normativo y lo que se vive en las aulas siguen creciendo. Esta distancia revela una carencia estructural de los sistemas educativos, centrada en la fragmentación entre las políticas de formación docente y las realidades territoriales, especialmente en contextos que demandan respuestas contextualizadas, flexibles y humanistas.

En Colombia, esta carencia se manifiesta con particular intensidad en la formación y actualización docente, donde los programas oficiales —pese a su buena intención— reproducen un modelo de capacitación estandarizado, urbano y homogéneo. Este modelo deja de lado la diversidad cultural, territorial y pedagógica del país, debilitando la pertinencia del maestro como agente de transformación social. En lugar de fortalecer la autonomía docente y la innovación contextual, las políticas suelen promover la aplicación de estrategias verticales, con escasa conexión con las realidades de las escuelas rurales.

A partir de este contexto general, emerge una profunda paradoja en el sistema educativo colombiano: mientras el discurso oficial y las políticas nacionales promueven la calidad y la equidad, la realidad vivida en contextos rurales como el de Soracá revela una desconexión creciente y una tensión acumulada en la formación docente. Esta fractura entre la política y la práctica constituye una situación problemática que aquí se ha denominado efecto volcán: una manifestación de la necesidad urgente de transformar los modelos de actualización docente desde la base, para que respondan, de una vez por todas, a las verdaderas necesidades del territorio.

1.2.1. La deuda con la educación rural: un eco global y nacional

La formación continua o actualización docente ha sido objeto de estudio y debate durante décadas a nivel global, pues desempeña un papel crucial en la calidad de la educación. Sin embargo, la pandemia de COVID-19, iniciada en 2019, no solo aceleró la transformación de los sistemas educativos, sino que expuso de manera dramática sus brechas más profundas, golpeando con especial fuerza a la educación rural.

La afirmación de que la educación es un derecho universal se vio cuestionada cuando millones de estudiantes en estas zonas quedaron marginados del proceso. Como señala el informe de seguimiento de la educación en el mundo de la UNESCO (2020), los sistemas educativos son inclusivos solo en la medida en que lo son sus políticas. Al no

considerar las necesidades específicas de los estudiantes rurales, estos sistemas perpetúan desigualdades preexistentes.

En su informe educación rural: lecciones y desafíos hacia el 2021 (UNESCO, 2021), se plantea la pregunta de si el 2020 fue un año perdido para la ruralidad, marcada por una desconexión abismal frente a sus pares urbanos. Si bien se lograron avances en áreas como seguridad alimentaria o apoyo en salud mental, la brecha educativa estructural se mantiene.

Las cifras para Colombia son elocuentes. Según el DANE (2021), aunque el 67,6 % de las sedes educativas son rurales, estas solo albergan al 24,4 % de la matrícula nacional. Estos datos, sumados a los resultados de la encuesta longitudinal de Colombia (ELCA, 2017), que revelan un rezago significativo en los aprendizajes rurales, sugieren una dura realidad: la cobertura ha aumentado, pero la calidad de la enseñanza en el campo sigue siendo inferior.

1.2.2. La formación docente: epicentro de la desconexión

En el corazón de esta brecha se encuentra la formación de los maestros. La experiencia de campo evidencia un abismo entre la preparación que reciben los docentes y las demandas reales de los contextos rurales. Las instituciones formadoras, como universidades y escuelas normales superiores (ENS), continúan operando bajo un modelo predominantemente urbano, que no prepara para las aulas multigrado, la diversidad cultural ni las dinámicas sociales propias del campo.

Esta problemática ha sido reconocida, al menos en el papel. El ministerio de educación nacional (MEN), en su nota técnica de 2022, y diversos estudios, coinciden en la necesidad de una política de formación docente diferenciada para el sector rural. Sin embargo, a pesar de los marcos normativos como la ley 115 de 1994 o los comités

territoriales de capacitación, la actualización para maestros rurales sigue siendo insuficiente.

Programas como todos a aprender (PTA/FI 3.0), aunque bien intencionados, no establecen una diferenciación clara entre necesidades urbanas y rurales, perpetuando soluciones genéricas para problemas específicos.

Así, se configura una paradoja: Colombia tiene numerosos “maestros con experiencia”, pero, como advierte Wasserman (2021), esto no equivale a “maestros expertos”. La experiencia, sin acompañamiento y sin formación continua, reflexiva y contextualizada, no es suficiente para transformar la práctica pedagógica.

1.2.3. La situación problémica en Soracá: el estallido del efecto volcán

Para comprender cómo esta problemática nacional aterriza en lo concreto, es necesario mirar a Boyacá y, en particular, al municipio de Soracá. A pesar de ser uno de los municipios más cercanos a la capital, Tunja, presenta las mismas complejidades del sistema educativo rural del departamento, que cuenta con 1.710 instituciones en estas zonas.

Soracá, un municipio de sexta categoría, depende directamente de las directrices de la secretaría de educación de Boyacá, que con frecuencia carecen de un enfoque diferencial. La falta de confianza en la educación local lleva a muchos padres a enviar a sus hijos a la ciudad, limitando el desarrollo comunitario.

Es en este escenario, marcado por frustraciones acumuladas y políticas poco pertinentes, donde se manifiesta el efecto volcán. No es un problema de falta de compromiso docente, sino de dignidad, cansancio y resistencia. Es la muestra de que el modelo actual está agotado y de que una transformación debe surgir, de manera ascendente, desde las propias escuelas.

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).

¿Cómo fortalecer el proceso de actualización docente desde un enfoque holístico, sustentado en una didáctica inclusiva para el contexto educativo rural en el nivel de primaria en la institución Simón Bolívar del municipio de Soracá – Colombia en el año 2025?

1.3.1 Preguntas sistematizadoras

A partir de la pregunta de investigación, se derivan las siguientes preguntas sistematizadoras que guiarán la indagación en la práctica docente rural:

¿Cuáles son las percepciones, necesidades y desafíos de los docentes rurales de la institución educativa Simón Bolívar en relación con su actualización profesional y práctica pedagógica?

¿Qué fundamentos teóricos, metodológicos y axiológicos deben considerarse para diseñar un modelo de actualización docente que responda a las particularidades del contexto rural?

¿Cómo puede una estrategia de investigación-acción participativa contribuir al co-diseño y validación del modelo pedagógico-axiológico con los docentes?

¿De qué manera se puede evaluar la pertinencia, coherencia y viabilidad del modelo pedagógico-axiológico en la práctica docente rural, considerando las valoraciones de los maestros participantes?

¿Cómo perciben los docentes rurales la experiencia del piloto del modelo pedagógico-axiológico y qué aprendizajes emergen de su participación directa en las actividades de actualización?

1.4. Justificación.

La educación rural en Colombia requiere de enfoques innovadores que permitan superar las limitaciones existentes y garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes. Esta investigación se centra en la propuesta de un modelo pedagógico-axiológico que, desde una perspectiva holística, integre aspectos pedagógicos, didácticos y socioculturales para fortalecer la formación docente en el contexto rural.

Al explorar las particularidades de este contexto y al analizar y validar un modelo de actualización docente que promueva la inclusión y la equidad, se busca contribuir al avance del conocimiento en el campo de la educación. Los hallazgos de este estudio serán de gran relevancia para la comunidad académica, ya que permitirán validar teorías y modelos existentes, así como generar nuevas líneas de investigación.

Asimismo, los hallazgos de esta investigación tendrán un impacto directo en la práctica educativa, al ofrecer herramientas y estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las zonas rurales. Además, se espera que a partir de este proceso investigativo se pueda generar un beneficio importante a docentes, estudiantes, comunidades educativas y tomadores de decisiones, al proporcionar una base sólida para el diseño de políticas públicas y programas de formación que promuevan el desarrollo educativo en Colombia.

1.4.1. Desde el punto de vista teórico:

Esta investigación nace de la convicción de que no se puede, y realmente no se debería, seguir hablando de mejorar la educación rural con modelos pensados desde un escritorio. Responde así a la crítica de autores como Gómez Londoño & Betancur Valencia, 2014, quienes ya han puesto sobre la mesa cómo estas políticas, a menudo, se preocupan más por los indicadores que por las personas.

Precisamente por eso, el principal aporte de esta tesis es que se atreve a hacer lo contrario: propone un modelo pedagógico-axiológico que emerge desde las verdaderas necesidades del territorio. Al hacer esto, la contribución es doble: por un lado, se amplía el corpus teórico existente sobre la formación continua en contextos rurales y, por otro, se generan nuevas categorías de análisis, como la del efecto volcán, para nombrar y comprender la realidad que viven los maestros.

Esta aproximación no solo profundiza el entendimiento de la enseñanza en la ruralidad, sino que abre nuevas y necesarias líneas de investigación que, sin duda, enriquecerán el debate académico a nivel nacional e internacional.

1.4.2. Desde el aspecto práctico:

Convencidos de que la investigación debe impactar la práctica, el objetivo de esta tesis es entregar soluciones concretas a los desafíos que, como documenta Bautista (2019), los docentes rurales enfrentan a diario. No se trata solo de un modelo en el papel; se trata de equipar a los maestros con herramientas que de verdad les sirvan para sus clases, de fomentar la inclusión para que cada niño y niña tenga la oportunidad que merece, y de hacerlo con estrategias que sean sostenibles, sin pedirles a las escuelas inversiones imposibles. Fundamentalmente, la propuesta busca fomentar la participación

corresponsable de la comunidad educativa en el diseño de proyectos que revitalicen la institución escolar.

1.4.3 Desde el aspecto social:

Bajo la convicción personal de que cuando un maestro se fortalece, el impacto va mucho más allá del salón de clases; reverdece en toda la comunidad. Una escuela rural no es un edificio aislado; es el corazón del territorio, un punto de encuentro y de esperanza. Por eso, al diseñar un modelo que sea flexible y que respete la realidad de cada vereda, no solo se busca promover la autonomía de la escuela. Como lo han señalado autores como Boix (2014), el verdadero fin es fortalecer esos lazos que unen a la escuela con su gente, para que la educación sea un motor que ayude a reducir la deserción y, más importante aún, a mejorar la vida de las familias que componen nuestras comunidades rurales.

1.4.4 Desde el punto de vista metodológico:

Para entender un problema tan complejo y humano como este, no se podían ni se debía considerar el uso de herramientas frías o distantes. La decisión, por tanto, fue elegir un camino metodológico que permitiera un acercamiento real y profundo a las voces y sentires de los docentes. Por eso, esta tesis se sustenta en un enfoque cualitativo, combinando elementos de la pedagogía, la psicología y la sociología para obtener una perspectiva verdaderamente multidimensional del fenómeno.

Este abordaje se considera un aporte en sí mismo: una forma de demostrar que, para generar conocimiento riguroso sobre la realidad de las aulas rurales, es indispensable escuchar desde la cercanía.

Se tiene confianza absoluta en que esta manera de investigar pueda enriquecer el campo y servir a otros que, como la investigadora de la presente tesis, busquen comprender los desafíos educativos desde adentro.

1.4.5 Desde el punto de vista personal (del área de estudio):

Como investigadora y docente, he sido testigo de las desigualdades educativas que persisten en las zonas rurales de Colombia. La falta de oportunidades y la limitada calidad educativa en estos contextos me han impulsado a buscar soluciones innovadoras. Esta investigación representa una oportunidad única para contribuir a la transformación de la educación rural, al proponer un modelo de formación docente que responda a las necesidades reales de los estudiantes y las comunidades. Mi interés personal en esta temática radica en mi convicción de que una educación de calidad es el motor del desarrollo social y que todos los niños y niñas, independientemente de su lugar de origen, tienen derecho a acceder a oportunidades educativas equitativas.

A través de este estudio, espero dejar claro que las necesidades educativas deben observarse desde las bases y entender que no se puede trabajar en forma de cascada, sino que debe generarse y potencializarse el efecto volcán. Además, espero poder retribuir a las comunidades rurales que me han inspirado y motivado a seguir trabajando en el campo de la educación.

1.5. Objeto de estudio.

Para comprender a fondo la fractura que viven los docentes rurales, es necesario delimitar

con precisión el foco del estudio. Este se centra en la brecha generada por el efecto cascada —las políticas diseñadas desde arriba sin conocer la realidad que se pisa en el aula—, que representa la esquina opuesta de lo que aquí se propone y busca potenciar: el efecto volcán, una transformación que emerge desde la base y las necesidades reales.

Por ello, el objeto de esta tesis, su verdadero corazón, son dos elementos que van de la mano: primero, el proceso de actualización docente en la ruralidad; y segundo, el modelo pedagógico-axiológico diseñado como propuesta para fortalecer ese proceso. Es en torno a este fenómeno, profundamente humano, que la presente investigación busca generar conocimiento.

1.6. Campo de acción.

El campo de acción de esta investigación se delimita al contexto rural de la institución educativa Simón Bolívar, ubicada en el municipio de Soracá, Boyacá (Colombia). En este escenario se desarrolla el ciclo completo del estudio, centrado en la práctica pedagógica y la trayectoria formativa de los docentes del nivel de primaria.

La investigación comprende un proceso articulado que abarca:

- Diagnóstico de la situación actual de la actualización docente en el contexto rural.
- Diseño y estructuración de un modelo pedagógico-axiológico con enfoque holístico e inclusivo, orientado a la innovación educativa.
- Implementación y valoración del modelo propuesto con los docentes participantes, para analizar su pertinencia y aplicabilidad en el territorio.

De esta manera, el campo de acción se configura como el espacio donde convergen las experiencias, saberes y realidades del magisterio rural, y donde se busca promover una transformación formativa desde la base, coherente con el propósito general de la tesis.

1.7. Objetivos.

1.7.1. Objetivo General.

Proponer un modelo pedagógico-axiológico de actualización docente con enfoque holístico e inclusivo, para contribuir a la mejora de la calidad y pertinencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel de primaria en la institución educativa Simón Bolívar (Soracá, Colombia) en el año 2025.

1.7.2. Objetivos específicos.

Diagnosticar las percepciones, necesidades formativas y desafíos contextuales que enfrentan los docentes rurales de la institución educativa Simón Bolívar en relación con su práctica pedagógica y los procesos de actualización existentes.

Diseñar los fundamentos teóricos, metodológicos y axiológicos del modelo de actualización docente, a partir de los hallazgos del diagnóstico y en diálogo con los principios del enfoque holístico y la didáctica inclusiva.

Implementar una estrategia de investigación-acción participativa para el co-diseño y la validación del modelo pedagógico-axiológico con los docentes de la institución.

Evaluar la pertinencia, coherencia y viabilidad del modelo pedagógico-axiológico diseñado, a partir de las experiencias y percepciones de los docentes durante la prueba piloto.

1.8. Hipótesis.

Se sostiene que al reconocer y canalizar la potencia del efecto volcán —entendido como la energía transformadora que emerge del malestar docente rural— es posible fortalecer significativamente la pertinencia de los procesos de actualización. La viabilidad de esta propuesta se validará a través de las valoraciones y narrativas de los propios maestros, de cuyas experiencias durante el co-diseño del modelo se espera observar una tendencia hacia el fortalecimiento de su práctica pedagógica y una potencial resignificación de su rol profesional

1.9. Alcance temático.

De acuerdo con los lineamientos de la universidad de investigación e innovación de México, a continuación, se establece el alcance de la investigación en sus dimensiones teórica, metodológica y práctica, delimitando así el cuerpo de conocimientos que serán aplicados en el estudio.

1.9.1. Alcance teórico

El enfoque holístico que guía esta investigación se entiende como una perspectiva integral que busca superar la fragmentación tradicional de la formación docente. Concibe al maestro rural como un agente cuyo desarrollo profesional debe abarcar de manera interconectada sus dimensiones pedagógicas (saberes para enseñar en contextos complejos), axiológica (valores y ética profesional), socioemocional (gestión del bienestar propio y del estudiante) y comunitaria (vinculación con el territorio).

El modelo propuesto articulará estas dimensiones de forma sistémica, considerando los siguientes ejes temáticos:

- La problemática y las oportunidades de la formación docente en el contexto de la educación rural.
- Los fundamentos de los modelos pedagógicos holísticos y las estrategias de didáctica inclusiva aplicadas a entornos rurales.
- La formación axiológica como componente central en la constitución del rol docente.
- La teoría y práctica de las comunidades de aprendizaje como vehículo para la co-construcción del conocimiento.
- El desarrollo conceptual del efecto volcán como categoría de análisis emergente y propia de esta investigación, que permite interpretar el malestar docente y transformarlo en una potencia para la acción pedagógica.

1.9.2. Alcance metodológico

La investigación se enmarca en un paradigma cualitativo y adopta un diseño de investigación-acción (I-A). Este enfoque es coherente con el objetivo general, pues no

busca únicamente comprender una realidad, sino transformarla mediante ciclos de reflexión y práctica. La I-A se desarrollará dentro de la estructura de un estudio de caso único, enfocado en la comunidad docente de la institución educativa Simón Bolívar.

El proceso metodológico contempla tres fases articuladas:

- Fase diagnóstica (observar y reflexionar): caracterización de las necesidades de formación de los docentes, identificando las tensiones y saberes que configuran el efecto volcán.
- Fase de planificación y acción (planificar y actuar): diseño del modelo pedagógico-axiológico contextualizado, incorporando estrategias tecnológicas pertinentes al contexto rural de Soracá.
- Fase de evaluación (observar y replanificar): validación de la pertinencia y aplicabilidad del modelo diseñado, evaluando los efectos de la acción y generando un nuevo ciclo de reflexión.

1.9.3. Alcance práctico

El cuerpo de conocimientos teóricos y metodológicos se aplicará a un contexto práctico específico que integra los siguientes componentes:

- Población: docentes rurales de la institución educativa Simón Bolívar.
- Contexto: realidad educativa rural del municipio de Soracá, Boyacá (Colombia).
- Resultado aplicado: evaluación de un modelo de actualización docente diseñado para ser funcional y pertinente al territorio. Este modelo busca canalizar el malestar y las tensiones acumuladas —identificadas en el efecto volcán— hacia una propuesta formativa que resignifique el rol docente y fortalezca la práctica educativa desde la voz y el saber del maestro.

El propósito final no es solo generar teoría, sino ofrecer una solución que transforme una problemática sentida en una potencia pedagógica capaz de renovar la práctica educativa rural desde adentro.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

1.10.1 Delimitación Espacial:

La investigación se desarrolla en la institución educativa Simón Bolívar, ubicada en el municipio de Soracá, departamento de Boyacá, Colombia. Este municipio pertenece a la provincia del centro y se caracteriza por su vocación agrícola y su población predominantemente rural. La institución cuenta con diez sedes rurales distribuidas en diferentes veredas del territorio, donde los docentes enfrentan retos asociados a la multigradualidad, las limitaciones tecnológicas y la dispersión geográfica. Este contexto constituye el escenario propicio para analizar, diseñar y validar un modelo pedagógico-axiológico que responda a las particularidades de la educación rural boyacense.

1.10.2 Delimitación Temporal:

El proceso investigativo se desarrolló durante el periodo 2024–2025, comprendiendo las fases de diagnóstico, diseño, implementación piloto y coevaluación del modelo pedagógico-axiológico. Durante este tiempo, se realizaron espacios de reflexión y validación conjunta con los docentes rurales, a partir de los cuales surgieron evidencias

iniciales de apropiación y aplicación de algunos elementos del modelo. Al cierre del periodo, y tras la socialización de los resultados preliminares, las directivas de la institución educativa Simón Bolívar manifestaron su decisión de acoger el modelo propuesto, reconociendo su pertinencia para fortalecer los procesos de actualización docente en el contexto rural. Este hecho marca un hito significativo dentro del marco temporal establecido y proyecta la continuidad del modelo en futuras etapas institucionales.

CAPÍTULO II. Fundamentos Teóricos Referenciales.

Para la construcción de este capítulo, que sienta las bases conceptuales de la investigación, se empleó un riguroso proceso de análisis apoyado en tres métodos principales: el análisis documental, para la revisión sistemática de la literatura académica y las políticas públicas; el método comparativo, para contrastar la problemática en diferentes contextos a nivel internacional; y el método hermenéutico, para interpretar y articular las diversas teorías en el andamiaje conceptual que sustenta esta tesis.

El concepto del efecto volcán, eje de esta tesis, exige un sustento teórico robusto. Su planteamiento es doble: por un lado, busca visibilizar el malestar silenciado del magisterio rural frente a modelos de formación ajenos a su realidad; por otro, y de manera fundamental, se enfoca en revelar la potencia transformadora que reside en la propia comunidad para generar sus soluciones. Es esta segunda dimensión, la de la fuerza creadora, la que realmente impulsa esta investigación.

Para poder potenciar esa fuerza, este capítulo se ha organizado como un recorrido progresivo. Primero, se explorará el estado del arte para caminar por los debates existentes y, sobre todo, para ponerle luz a lo que no se ha querido nombrar en la investigación sobre formación docente. Una vez explorado este paisaje, se procederá a la construcción del andamiaje propio de esta tesis. Dicha construcción no se presenta como una acumulación de conceptos, sino que ha sido cultivada siguiendo la metáfora de un árbol que nace precisamente de ese suelo.

Las raíces de este árbol teórico (la formación docente como raíz ética y territorial: la voz del maestro frente al efecto cascada) ahondarán en el fundamento ético y territorial. Su tronco (hacia un enfoque holístico: pensamiento complejo, vida escolar y didáctica inclusiva) se erigirá desde un enfoque holístico. Sus ramas (la formación axiológica del docente: sentido, cuerpo y justicia epistémica) explorarán la transformación axiológica, para finalmente dar frutos (los frutos: comunidades de aprendizaje como territorio de

validación) en la propuesta de las comunidades de aprendizaje. Este viaje a través del marco teórico, que define el "porqué" de la propuesta; del marco conceptual, que le da un nombre preciso a sus ideas; y de los marcos Contextual y normativo, que la anclan en la realidad de Soracá, sienta así las bases para argumentar la convicción central de este trabajo: la solución a los desafíos de la educación rural no se importa ni se impone; yace latente en la propia comunidad, como una semilla, esperando las condiciones para crecer.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

El debate internacional sobre la calidad docente a menudo se queda corto si no se entiende que la verdadera formación es un proceso continuo y profundamente situado, que involucra no solo competencias técnicas, sino también la dimensión subjetiva y biográfica del futuro educador. Al tratar el campo como una categoría homogénea, los modelos estandarizados ignoran la especificidad de cada contexto y, en la práctica, terminan por silenciar la voz y los saberes de las propias comunidades educativas, así como las experiencias infantiles que configuran la subjetividad docente (González Pérez, 2020). Este estado del arte se organiza en tres ejes que recorren la problemática de la formación docente rural: desde el diagnóstico del abandono estructural, pasando por la crítica a las respuestas insuficientes, hasta los fundamentos que sustentan un modelo alternativo, situado y comunitario, dialogando con investigaciones nacionales e internacionales.

2.1.1 Eje 1: El Diagnóstico: El Abandono Estructural y el "Efecto Cascada"

El punto de partida lo establecen los organismos internacionales. La UNESCO (2024), con su meta 4.c, y la OCDE (2019), con sus informes TALIS, configuran un mandato global por la calidad y la cualificación docente. Sin embargo, este marco opera como un ideal normativo que, al no considerar las marcadas diferencias entre lo rural y lo urbano —y mucho menos las subjetividades e historias de vida de los docentes—, perpetúa una visión homogénea y una racionalidad instrumental que, según Chacón (2018), “reduce la docencia a un conjunto de competencias medibles, dejando de lado la formación integral del sujeto” (p. 5). Esta racionalidad impone un perfil docente centrado en “el control, la eficiencia y la productividad, en detrimento de dimensiones éticas, sensibles y humanas” (Chacón, 2018, p. 6).

El problema de fondo es que este tipo de racionalidad no solo opera como criterio de evaluación externa, sino que penetra en los dispositivos de formación docente, generando lo que Chacón (2018) denomina un proceso de “subjetivación heterónoma”: el maestro es configurado desde afuera, por normas y estándares globales, más que desde su propia experiencia vital y profesional. Así, la formación termina siendo un proceso impuesto, donde lo pedagógico se ve subordinado a lógicas administrativas y de control, en lugar de favorecer la construcción crítica y situada de la identidad docente.

Esta crítica cobra aún más relevancia en el contexto rural, donde las trayectorias personales de los educadores poseen un peso determinante en la configuración de sus prácticas. Como demuestra González Pérez (2020), las concepciones y prácticas docentes están profundamente arraigadas en las vivencias infantiles de los educadores, lo que él denomina “el niño vivido”. Según el autor, el recuerdo de la infancia escolar no solo marca el modo en que los futuros maestros entienden la enseñanza, sino que constituye un sustrato subjetivo que se reproduce en la práctica pedagógica cotidiana.

Este hallazgo es clave, ya que pone en evidencia que los modelos estandarizados —al centrarse en competencias técnicas descontextualizadas— ignoran la dimensión biográfica y afectiva que nutre la acción docente, sobre todo en zonas rurales, donde la escuela es también un espacio de memoria comunitaria y socialización cultural.

En este punto, la crítica de Chacón (2018) se vuelve aún más incisiva: los dispositivos de formación docente operan como instrumentos de disciplinamiento que buscan configurar al maestro “desde afuera”, siguiendo una lógica de estandarización que desconoce sus trayectorias vitales y comunitarias. Este proceso de “subjetivación heterónoma” —en el que el educador es reducido a un ejecutor de políticas y no a un sujeto político y pedagógico— explica por qué los discursos de calidad terminan generando experiencias de deshumanización y de ruptura entre el proyecto vital del maestro y las condiciones en las que ejerce su labor.

El diálogo entre Chacón (2018) y González Pérez (2020) permite concluir que la omisión de lo subjetivo y lo biográfico en la formación docente no es un descuido menor, sino el síntoma de una racionalidad deshumanizante que privilegia el control sobre la sensibilidad, la estandarización sobre la diversidad y la productividad sobre la ética. En el caso de los maestros rurales, esta lógica no solo desconoce su identidad profesional, sino que erosiona la posibilidad de que la escuela actúe como un espacio de resistencia cultural y de construcción de paz territorial.

Las investigaciones más recientes en contextos internacionales confirman que los desafíos de la educación rural son globales y que las tensiones estructurales persisten aún en países con mayores recursos. Bernárdez-Gómez et al. (2025), en una revisión sistemática de estudios internacionales sobre aulas multigrado, identifican que la mayoría de los sistemas educativos carecen de formación específica para docentes que trabajan en estos entornos. Esta carencia genera inseguridad profesional y dificulta el aprovechamiento de las oportunidades pedagógicas propias del multigrado, lo que refleja un patrón común con América Latina.

La experiencia australiana ofrece otra perspectiva contemporánea. Según la investigación de *teaching in Australian rural and remote locations* (2025), los docentes que logran permanecer y prosperar en contextos remotos lo hacen no solo por su preparación técnica, sino gracias a factores no cognitivos: vínculos con la comunidad, motivación personal, resiliencia y sentido de pertenencia. En un estudio complementario, *beyond the city limits* (2025), se muestra que incluso en la formación inicial los futuros maestros enfrentan tensiones entre expectativas institucionales y la

realidad rural, lo que evidencia la necesidad de un acompañamiento más situado desde las universidades.

En el ámbito europeo, el informe *rural schools under Focus* (2023) documenta diecinueve estudios de caso en once países, mostrando que las escuelas rurales están desarrollando innovaciones significativas en gestión, uso de TIC y vínculos comunitarios. Sin embargo, al igual que en América latina, estas prácticas emergen más desde la iniciativa local que desde políticas nacionales sostenidas. En la misma región, un análisis reciente sobre *digital competence of rural teachers in depopulated regions of Spain* (2025) revela un crecimiento de la investigación en torno a la competencia digital docente, aunque advierte que la mayor parte de las políticas siguen diseñándose desde la lógica urbana.

Finalmente, otros estudios como *equipping teachers for success in rural communities* (2024) refuerzan esta visión al identificar los atributos clave de los docentes rurales exitosos: capacidad de adaptación, resiliencia y un fuerte sentido de agencia comunitaria. Estos hallazgos, aunque provienen de contextos distintos, convergen en la misma conclusión: el éxito de la educación rural no depende únicamente de recursos materiales, sino de políticas sensibles a la territorialidad y de un reconocimiento pleno de la subjetividad y agencia de los docentes.

Lo que muestran estos estudios contemporáneos es que la situación de la educación rural no puede reducirse a un déficit en relación con lo urbano, sino que revela una tensión estructural: mientras las políticas siguen reproduciendo una lógica de homogeneización y control, las comunidades rurales despliegan estrategias de resistencia, innovación y pertenencia. Esta contradicción es precisamente la que esta tesis conceptualiza como efecto volcán: por un lado, el malestar acumulado frente a modelos formativos ajenos al territorio; por otro, la energía transformadora que emerge desde las propias comunidades y que, pese a los vacíos institucionales, mantiene viva la escuela como espacio cultural, pedagógico y político.

Un ejemplo específico en este panorama europeo lo constituye la investigación en aulas multigrado de Andalucía. González Alba, Cortés González y Leite Méndez (2020)

identifican que la asignación insuficiente de recursos humanos y materiales, junto con la inestabilidad laboral, perpetúa la precariedad bajo una lógica meramente cuantitativa (número de alumnos), que invisibiliza las particularidades pedagógicas del multigrado.

Este hallazgo coincide con la obra de Boix (2011; Boix y Bustos, 2014), que denuncia la “invisibilidad de la escuela rural” como producto de políticas verticales alejadas de la realidad (Imbernón, 2010). Este fenómeno es la manifestación práctica de lo que la literatura internacional especializada denomina metro-normatividad (Roberts & Green, 2013): el diseño de políticas desde una lógica urbana que se impone de manera vertical sobre los territorios rurales, tratándolos como una variable homogénea y residual.

Este abandono no es un fenómeno reciente o aislado, sino que posee raíces históricas y geopolíticas profundas en lugares como Latinoamérica. Como lo demuestra Rodríguez (2020) en su estudio sobre las escuelas normales rurales en Argentina, entre 1903 y 1952, los proyectos más ambiciosos de institucionalización de la formación rural fueron debilitados por inestabilidad institucional, variabilidad curricular y falta de recursos materiales (p. 36).

Incluso las experiencias con orientación agraria terminaron reducidas a normales comunes, mostrando cómo la ruralidad fue tratada como una variable secundaria y prescindible en la planificación estatal. Este antecedente histórico permite afirmar que el “efecto cascada” —la tendencia a diseñar políticas desde arriba, sin considerar el territorio— no es un fenómeno contemporáneo, sino una constante estructural en la historia educativa latinoamericana.

En el mismo sentido, Andrade y Barreto (2022) en su análisis comparado entre Brasil y México, manifiestan que existe una histórica "preponderancia de estudios que eligen la realización de los procesos educativos en las zonas urbanas en detrimento de las rurales" (p. 4), lo que ha resultado en un significativo "vacío historiográfico" sobre el tema. Este patrón de invisibilización, común en Latinoamérica, se vio condicionado en el siglo XX por iniciativas educativas influenciadas por "acuerdos internacionales comandados por Estados Unidos" (Andrade & Barreto, 2022, p. 3), sentando las bases para lo que en esta tesis se conceptualiza como un "efecto cascada".

En el caso mexicano, Juárez Némer (2023) demuestra cómo la “agencia modernizadora” del estado, a través de instrumentos como el acuerdo nacional para la modernización de la educación básica (ANMEB, 1992), desplazó el sentido de la formación del maestro rural: de un proyecto de emancipación social a uno centrado en la mera “transferencia eficaz de contenidos”, la “neutralidad ideológica” y la “tecnificación” de la práctica. En la misma línea, Juárez Némer (2019) advierte que este viraje responde a un proceso de “desvalorización sistemática de la escuela rural”, donde la lógica de eficiencia y cobertura prevalece sobre las realidades culturales y territoriales de las comunidades. De esta manera, el “efecto cascada” se manifiesta no solo en la marginación presupuestal, sino en la imposición de políticas homogeneizantes que desconocen las particularidades del trabajo docente en zonas rurales.

En la experiencia brasileña, Andrade y Barreto (2022) evidencian que la invisibilización de la educación rural no solo se manifiesta en la ausencia de estudios, sino también en la subordinación de la política educativa del campo a los intereses urbanos. La centralidad de la escuela urbana como modelo de referencia llevó a que la ruralidad fuese concebida como un espacio “atrasado” que debía modernizarse, más que como un territorio con saberes propios. Esta lógica, condicionada además por acuerdos internacionales promovidos en el marco de la guerra fría y la influencia de Estados Unidos en los organismos multilaterales, profundizó lo que aquí denominamos “efecto cascada”: un diseño de políticas desde arriba que homogeneiza y margina a las comunidades rurales.

Para el contexto peruano, Mendoza-Ponce (2024), a partir de una revisión sistemática de literatura sobre educación rural (2017-2023), confirma que las brechas estructurales entre lo urbano y lo rural persisten como una constante. Las políticas nacionales han priorizado la cobertura y la digitalización, pero en la práctica no logran responder a las limitaciones de conectividad, la complejidad geográfica y la escasez de recursos en las comunidades rurales. La pandemia profundizó estas desigualdades, al debilitar el vínculo entre docentes y estudiantes y dejar a miles de familias rurales sin acceso efectivo a las clases virtuales.

Más allá de lo material, la investigación también señala un déficit de pertinencia cultural: las políticas ignoran la diversidad lingüística y los modos de aprendizaje

propios del campo, lo que obliga a los maestros a trabajar con materiales diseñados desde la ciudad y genera un desfase entre prescripción y realidad pedagógica. Finalmente, Mendoza-Ponce (2024) destaca la necesidad de una mayor agencia comunitaria, pues son los propios docentes, familias y comunidades quienes reclaman un papel central en la definición de estrategias educativas. Este panorama evidencia que el “efecto cascada” también se manifiesta en Perú: políticas verticales, diseñadas desde arriba, que llegan descontextualizadas y que invisibilizan los saberes locales, mientras se desaprovecha la potencia transformadora de la escuela rural como espacio cultural y comunitario.

La comprensión de la educación rural en Colombia requiere mirar su desarrollo histórico, sus avances normativos y sus limitaciones estructurales. A lo largo del siglo XX, el sistema educativo buscó expandir cobertura a través de la creación de instituciones de formación docente y de sucesivas reformas. Sin embargo, como señala Wasserman (2021), aunque la cobertura ha crecido de manera significativa, persisten rezagos de calidad y fuertes brechas entre lo urbano y lo rural, así como dificultades en la formación y condiciones del magisterio. La constitución de 1991 y la ley general de educación de 1994 marcaron hitos normativos importantes, pero no lograron superar la dependencia de políticas generales poco adaptadas a la ruralidad.

El diagnóstico de Wasserman (2021) sobre el magisterio es revelador: en 2019 había 333.129 maestros oficiales, la mayoría mujeres, con una distribución desigual entre zonas urbanas y rurales. La obsolescencia rápida de conocimientos afecta con mayor fuerza en las áreas rurales, donde los docentes cuentan con menos acceso a posgrados y oportunidades de actualización. Estas diferencias estructurales, que cruzan lo normativo, lo histórico y lo formativo, explican por qué los avances en cobertura no han sido suficientes para cerrar las brechas.

A nivel territorial, la situación se visibiliza con claridad en Boyacá, departamento que ha sido escogido como piloto para repensar la educación rural en Colombia (gobernación de Boyacá, 2019). Investigaciones recientes confirman que las escuelas rurales enfrentan desafíos persistentes. En la provincia Gutiérrez, Sua Tarazona (2023) documenta que los docentes de aulas multigrado despliegan estrategias didácticas creativas para responder a

la heterogeneidad de estudiantes, pero lo hacen en condiciones de precariedad material y de inestabilidad laboral. De manera complementaria, Becerra Velandia (2022) en Saboyá evidencia limitaciones de infraestructura, falta de servicios básicos y un currículo diseñado desde la ciudad, lo que genera tensiones entre la prescripción oficial y la vida comunitaria. Estos hallazgos refuerzan la idea de que el “efecto cascada” se reproduce en la ruralidad colombiana: políticas verticales que desconocen las particularidades del territorio.

El caso de Soracá resulta paradigmático. Bolívar Torres (2022) analiza cómo proyectos pedagógicos productivos vinculados al cultivo de papa nativa no solo fortalecen la economía familiar, sino que se convierten en espacios de aprendizaje significativo, articulando saberes locales con procesos escolares. De manera similar, un estudio sobre la educación rural boyacense durante la pandemia (Societas, 2021) muestra cómo la crisis sanitaria agudizó desigualdades de conectividad y acceso, pero también potenció respuestas comunitarias creativas que buscaron sostener los vínculos pedagógicos. Estas experiencias revelan lo que en esta tesis se ha conceptualizado como “efecto volcán”: mientras la política educativa llega de manera homogénea y descontextualizada, las comunidades rurales despliegan prácticas de resistencia, innovación y pertenencia que sostienen a la escuela como espacio cultural y político.

En síntesis, el recorrido internacional, regional y local evidencia que la educación rural ha sido históricamente configurada desde políticas verticales que reproducen una lógica urbano-céntrica y homogenizadora. Lejos de responder a las particularidades territoriales, estas políticas han perpetuado la invisibilidad de la ruralidad y la precarización de las condiciones docentes. Sin embargo, los estudios revisados también muestran que en cada contexto emergen formas de resistencia y creación comunitaria que cuestionan esa subordinación. Esta contradicción —entre la presión de un modelo impuesto desde arriba y la energía que brota desde las comunidades— constituye la esencia del efecto cascada y del efecto volcán: la primera nombra el peso histórico de la imposición; la segunda, la potencia transformadora que, aun en condiciones adversas, mantiene viva la escuela rural como un proyecto cultural, pedagógico y político.

2.1.2. Eje 2: La Respuesta Insuficiente: La Incertidumbre y el Abandono Programático

Lejos de revertir el abandono estructural diagnosticado, la respuesta institucional a la formación docente se distingue por su irregularidad, opacidad y descoordinación, lo que deja a las y los maestros en un estado de desprotección tanto material como subjetiva. Cuando existen, los programas se reducen a la transmisión de contenidos y metodologías estandarizadas, ignorando la dimensión personal y biográfica del docente.

Como plantea González Pérez (2020), la formación docente es un “proceso de humanización que requiere un reconocimiento del sujeto en su propia dimensión humana y la complejidad de su ser, un sujeto que trae consigo vivencias y experiencias personales que lo conforman y permiten enfrentar la realidad” (p. 48). En la misma línea, Álvarez Gallego (2004) advierte que en Colombia las políticas de formación docente han oscilado entre la tecnificación y el asistencialismo, sin lograr construir un proyecto sólido que dignifique la identidad del maestro, lo cual ha generado precariedad y desarraigo especialmente en la ruralidad.

Desconocer esta dimensión condena a los programas oficiales a la superficialidad y a la desconexión con la vida real de los educadores. Esta insuficiencia se expresa con mayor claridad en la histórica devaluación de la formación docente rural.

El caso argentino estudiado por Rodríguez (2020) es emblemático: la creación de escuelas normales de preceptores con un plan de estudios recortado a sólo dos años (frente a los cuatro de las urbanas) y sin orientación agraria específica, constituyó una "formación devaluada" que limitaba las posibilidades laborales y de ascenso de sus egresados, creando una jerarquía injusta dentro del magisterio.

Este modelo, lejos de ser una solución, profundizó el abandono. Los testimonios de directores citados por Rodríguez dan cuenta de una precariedad extrema: edificios inadecuados, falta de mobiliario y materiales, alumnos que debían abandonar las clases en época de cosecha y profesores desvinculados por vivir en ciudades lejanas. Esta situación refleja una lógica perversa: en lugar de fortalecer la formación para el medio

rural con recursos específicos, se la empobreció y marginalizó, perpetuando así el círculo vicioso de la baja calidad en la falta de docentes preparados y motivados para ejercer en estos contextos.

La insuficiencia de la respuesta formativa no es sólo una cuestión de ausencia de programas, sino de un divorcio profundo entre el modelo oficial y la identidad real del maestro rural. Juárez Némer (2023) identifica esta ruptura al mostrar cómo los planes de estudio oficiales en México priorizan de manera abrumadora el "dominio de contenidos" y las "competencias didácticas" sobre dimensiones como la "identidad profesional y ética" o la "capacidad de respuesta al entorno social". Esta formación, que intenta constituir un docente "neutral" y "técnico", choca frontalmente con la autopercepción de los normalistas rurales, quienes se conciben a sí mismos como "educadores comunitarios". Este divorcio entre el diseño formal y la práctica vivida explica, en parte, la profunda desconexión y la sensación de abandono que reportan los docentes en servicio.

El caso del programa todos a aprender (PTA) es emblemático de esta problemática. Aunque entre 2011 y aproximadamente 2022 se consolidó como la principal apuesta nacional para el mejoramiento de aprendizajes en contextos vulnerables, en la actualidad su situación es incierta y su implementación, profundamente irregular.

Un sondeo realizado directamente con actores clave en el municipio de Soracá (agosto de 2025) confirma esta inconsistencia desde múltiples perspectivas, pintando un panorama de abandono programático donde la incertidumbre (“¿hay o no hay?”) es, en sí misma, una forma de exclusión. Los testimonios son elocuentes: Desde la gestión directiva local, una directiva de la institución educativa Simón Bolívar confirmó que “la ruralidad en este momento no tiene PTA”, y que la tutora asignada a la primaria urbana “ha estado incapacitada muy seguido”, lo que evidencia la fragilidad del vínculo y la ausencia de un relevo estable (comunicación personal, 30 de agosto de 2025). Desde la experiencia de una docente rural con larga trayectoria, una educadora del área rural de Soracá corroboró este abandono: “Hace bastantes años que no hay PTA” (más de cinco años), y planteó una hipótesis crucial sobre la lógica contraproducente del programa: su retiro pudo deberse a que el municipio “no mostró resultados tan bajos” en las

mediciones estandarizadas (comunicación personal, 30 de agosto de 2025). De ser cierta, esta lógica representa la antítesis de una política de equidad: en lugar de apoyar a los territorios para que consoliden sus avances, se les abandona por no estar entre los “peores”.

Esta percepción de arbitrariedad se ve reforzada por la visión de una funcionaria del programa a nivel nacional, quien afirmó que el PTA está en todo el país, pero reveló que su asignación obedece a que “el ministerio focaliza, así como al azar”, delegando cupos limitados a las secretarías (comunicación personal, 30 de agosto de 2025).

Este cruce de testimonios evidencia un panorama de descoordinación y abandono mucho más concreto que cualquier dato secundario. La imposibilidad de determinar con claridad la cobertura, continuidad y vigencia de un programa bandera refleja el mismo ‘efecto cascada’ que se busca criticar: las políticas se diseñan, anuncian y lanzan con grandes despliegues desde el centro, pero su implementación se diluye en la complejidad del territorio, dejando a las y los docentes sin saber a qué instancias acogerse o qué apoyos demandar. La pregunta ‘¿Hay PTA en mi vereda?’ no debería ser un misterio; su respuesta afirmativa y oportuna debería ser una garantía.

Este abandono programático tiene un costo humano y emocional profundo que rara vez es considerado en el diseño de políticas. La investigación de Reátegui (2021) en escuelas unidocentes peruanas revela que la experiencia del docente rural está mediada por el sentimiento de soledad, el alejamiento forzado de sus núcleos familiares y una carga laboral omnímoda que los lleva a autodefinirse como "somos todo: directores, profesores, personal de servicio" (p. 144).

Este "trabajo emocional" es aún más intenso para las mujeres, quienes enfrentan una "cultura emocional de la maternidad" que genera sentimientos de culpa y conflicto por priorizar su vida laboral. El Estado, al no proveer soportes efectivos (vivienda digna, conectividad, acompañamiento), externaliza este costo emocional en los docentes, quienes deben desarrollar individualmente sus propias estrategias de resiliencia, como viajes extenuantes los fines de semana o la creación de redes informales de apoyo con otros colegas aislados. La falta de políticas de cuidado y bienestar docente es, en sí

misma, una forma de abandono programático que impacta directamente en su salud mental y permanencia en el cargo.

Esta situación de abandono programático se ve agravada por lo que Forestello (2022) identifica como una falta de formación docente significativa en el uso de tecnologías digitales, donde las políticas llegan tarde y los docentes quedan solos frente a la tecnología, sin el acompañamiento pedagógico necesario para una integración genuina (p. 9). Un testimonio de su estudio es elocuente: “A mí me desvela perder la oportunidad que tenemos, llegar tarde, esto de que los docentes se cansen y no lo quieran usar porque no se llegó a tiempo, con el dispositivo, con el acompañamiento, con la capacitación” (E7 en Forestello, 2022, p. 9).

Este vacío programático se agrava al constatar que la falta de formación específica para el medio rural es un mal universal. La literatura es contundente al señalar que "los docentes no desarrollan estrategias didácticas variadas, pues no tienen suficiente formación, tampoco se han capacitado sobre el tema, por tanto, desconocen los beneficios que aportan a su desempeño" (Hernández et al., 2015, citado en Ribadeneira, 2020, p. 242). El estudio en Andalucía (González Alba et al., 2020) corrobora este vacío: el 100% del profesorado entrevistado afirmó no haber recibido ningún tipo de formación inicial ni continua específica para trabajar en aulas multigrado.

Se enfrentan a la realidad rural desde la improvisación, el 'ensayo-error' y el consejo informal de colegas más experimentados, tal como lo reportan los docentes de Soracá. Esta formación, cuando existe, suele estar sustentada sólo en la razón instrumental y, como advierte Chacón (2018), "esteriliza la savia de la inteligencia y nada al corazón" (p. 6), dejando de lado lo ético y lo estético, lo esencial para la formación del ser docente.

Este problema se ve exacerbado por la falta de un liderazgo escolar de apoyo. Como señala Vaillant (2015), los directivos 'suelen estar sobre exigidos a nivel administrativo', lo que les impide ejercer el 'liderazgo para el aprendizaje' crucial para acompañar y retener a sus docentes. La descoordinación y el abandono del PTA en Colombia, por lo tanto, no hacen más que agravar un vacío estructural y global. Otras iniciativas, como el

plan nacional de formación docente, adolecen del mismo mal: se decretan desde arriba, pero carecen de un anclaje territorial que garantice su llegada y pertinencia real para el maestro rural (Imbernón, 2010). Esta situación deja a las y los docentes en un limbo formativo, un caldo de cultivo para el "efecto volcán".

La evidencia revisada permite concluir que el abandono de la formación docente rural no es únicamente estructural, sino también programático. Los programas oficiales, cuando existen, aparecen y desaparecen con una lógica irregular que siembra incertidumbre en lugar de apoyo, y que deja al maestro librado a sus propias estrategias de supervivencia pedagógica. Lejos de constituirse en un respaldo sostenido, estos dispositivos reproducen el mismo "efecto cascada" diagnosticado en el primer eje: políticas diseñadas desde arriba que se diluyen en la implementación, generando frustración, precariedad y desgaste subjetivo. Así, la insuficiencia programática no es un problema menor, sino una herida profunda que erosiona la confianza del magisterio y alimenta el "efecto volcán", es decir, la tensión entre el malestar acumulado y la potencia creativa que, pese a todo, siguen desplegando las comunidades rurales.

2.1.3. Eje 3: La Alternativa: Los Cimientos de un Modelo Situado, Comunitario y Emocional

Frente al abandono estructural y programático diagnosticado, la investigación evidencia que la verdadera transformación no proviene de dispositivos externos impuestos, sino que emerge desde la base misma: el territorio, la subjetividad y la comunidad. En contraposición al efecto cascada, se propone el efecto volcán: la energía transformadora que nace del malestar acumulado, pero que se canaliza en prácticas pedagógicas situadas, creativas y resilientes.

2.1.3.1 Fundamentos: antropoformación y biografía del docente

Chacón (2018) plantea una formación entendida como antropoformación: un proceso ético-estético cuyo objetivo no es homologar conductas, sino cultivar la autonomía, el cuidado de sí y la capacidad de autotransformación. En esta concepción, la formación integra lo estético, lo ético y lo técnico, rescatando la dimensión subjetiva del maestro para que su ejercicio profesional esté enraizado en una ética del cuidado y en una sensibilidad pedagógica que vaya más allá de la mera técnica.

En paralelo, González Pérez (2020) aporta evidencia empírica y conceptual para pensar la formación desde la biografía docente. Su noción de “niño vivido” revela cómo las experiencias infantiles y afectivas de los futuros maestros constituyen un sustrato que reaparece en la práctica pedagógica cotidiana. Por tanto, una propuesta transformadora debe incorporar espacios de reflexión biográfica que permitan al docente hacer consciente esa huella y reconducirla en función de una práctica crítica y situada.

2.1.3.2 Resiliencia, bienestar y subjetividad docente reciente

La investigación internacional más reciente ha puesto en el centro la resiliencia y el bienestar docente como factores clave de la permanencia en contextos rurales.

Salvo-Garrido et al. (2025) muestran que la resiliencia se construye mediante la interacción entre lo personal, lo profesional y lo contextual, e insisten en que la creación de entornos institucionales de apoyo es condición fundamental para sostener la vocación en condiciones adversas. En la misma línea, Chen et al. (2025) destacan que factores como género, edad y región influyen significativamente en la experiencia del magisterio rural, evidenciando la necesidad de políticas diferenciadas que reconozcan las desigualdades internas de la profesión.

Estos hallazgos refuerzan la convicción de que el cuidado subjetivo y emocional no es un añadido “blando”, sino un eje estructural de cualquier modelo de formación rural. Ignorar esta dimensión, como advierte la UNESCO (2024) en su informe sobre competencias socioemocionales, significa debilitar la capacidad del profesorado para construir entornos inclusivos, resilientes y capaces de sostener vínculos pedagógicos en escenarios de precariedad.

2.1.3.3 Resignificaciones identitarias y resistencias desde la base

La literatura confirma que, incluso en contextos de abandono, los maestros rurales reconfiguran su identidad profesional en clave comunitaria. Juárez Némer (2023) documenta cómo los normalistas rurales en México reivindican la figura del “educador comunitario”, integrando dimensiones políticas, sociales y epistémicas que trascienden la enseñanza de contenidos. De forma complementaria, Reátegui (2021) muestra que la “vocación” funciona como dispositivo emocional que sostiene la resiliencia y la permanencia, no como sacrificio pasivo, sino como recurso activo de compromiso.

A nivel latinoamericano, Wetzel (2022) evidencia que en Argentina y Brasil los docentes rurales despliegan prácticas pedagógicas adaptadas a la heterogeneidad y transmiten elementos culturales y cosmológicos locales, configurando un campo educativo profundamente ligado a la identidad territorial. Estos estudios refuerzan la idea de que la escuela rural, incluso en precariedad, puede convertirse en un motor de cohesión social y cultural.

2.1.3.4 Estrategias pedagógicas situadas y didácticas de la pertenencia

El efecto volcán se expresa en estrategias concretas que convierten la precariedad en oportunidad pedagógica. Ribadeneira (2020) sintetiza que las intervenciones más acertadas son aquellas que promueven la autonomía docente y la relevancia curricular para la vida local: metodologías que problematizan la realidad, fomentan la resolución de problemas del territorio y permiten la construcción colectiva del conocimiento. González Alba et al. (2020) y Boix (2011; Boix & Bustos, 2014, 2020) muestran que las aulas multigrado, cuando se trabajan con acompañamiento adecuado, son espacios privilegiados para la tutoría entre pares y la colaboración intergrupala. Forestello (2022), por su parte, advierte que la incorporación de TIC en la escuela rural debe estar mediada pedagógicamente; de lo contrario, se reproduce el mismo instrumentalismo que caracteriza al efecto cascada.

Gómez Londoño y Betancur Valencia (2014) aportan otra clave: un currículo anclado en los saberes comunitarios, que legitime el conocimiento local como capital pedagógico. Esta perspectiva dialoga directamente con la antropofomación de Chacón (2018), al situar al maestro como mediador que reconstruye y valida saberes desde el territorio.

2.1.3.5 Experiencias locales: Soracá y EduRadio como evidencia práctica

En Boyacá, el municipio de Soracá ofrece evidencia concreta de cómo el efecto volcán se materializa. Durante la pandemia de 2021, la comunidad educativa organizó EduRadio, una emisora escolar que permitió sostener la continuidad pedagógica pese a la falta de conectividad digital. Este proyecto no fue una solución aislada, sino una estrategia comunitaria que articuló saberes locales, participación familiar y didácticas adaptadas, demostrando que la innovación puede nacer de la necesidad cuando se activa la agencia territorial.

Investigaciones locales confirman esta tendencia. Bolívar Torres (2022) documenta proyectos pedagógico-productivos vinculados al cultivo de papa nativa, que no solo fortalecen la economía familiar, sino que generan aprendizajes significativos y sentido de pertenencia. Societas (2021), Becerra Velandia (2022) y Sua Tarazona (2023) destacan que las escuelas rurales boyacenses, pese a la precariedad, despliegan prácticas creativas que articulan currículos oficiales con realidades comunitarias, reforzando la hipótesis de que el cambio educativo germina en el territorio.

2.1.3.6 Subjetividad, cuidado y liderazgo distribuido

El efecto volcán también exige repensar el liderazgo escolar. Vaillant (2015) enfatiza que los directivos, sobrecargados por tareas administrativas, deben reenfocar su rol hacia un liderazgo para el aprendizaje, capaz de acompañar y sostener a sus docentes. La perspectiva de cuidado docente implica no solo proveer condiciones materiales, sino reconocer el peso emocional del trabajo rural y generar entornos de autocuidado y colaboración profesional.

2.1.3.7 Implicaciones para la política y la formación continua

El efecto volcán no plantea la desaparición de las políticas nacionales e internacionales, sino un cambio de eje: pasar de políticas que se imponen desde arriba a políticas que habilitan y sostienen los procesos locales. Como señalan Reimers (2020) y la UNESCO (2021, 2024), el nuevo contrato social por la educación debe reconocer a las comunidades y a los docentes como protagonistas de la innovación.

Forestellio (2022), Ribadeneira (2020) y Gómez Londoño & Betancur (2014) coinciden

en que la formación continua más efectiva es la que se co-diseña con las comunidades educativas: itinerarios modulares, acompañamiento tutorial, comunidades de práctica y proyectos contextualizados. Estos elementos son piezas concretas que permiten transformar la energía del efecto volcán en cambios institucionales sostenibles.

En conclusión, el recorrido realizado a través de los tres ejes —abandono estructural, insuficiencia programática y alternativas emergentes— evidencia que la formación docente rural ha sido históricamente configurada desde políticas verticales y homogenizadoras que desconocen la territorialidad, las trayectorias biográficas y la agencia de los educadores. El efecto cascada explica cómo las políticas, diseñadas desde arriba, se diluyen en la implementación y generan precariedad, frustración y desgaste subjetivo; mientras que el efecto volcán revela la potencia transformadora que, aun en condiciones adversas, las comunidades rurales despliegan en prácticas pedagógicas, resistencias culturales y proyectos locales.

No obstante, la revisión también muestra un vacío significativo: si bien existen numerosos diagnósticos y críticas a las políticas educativas en el campo, son escasas las propuestas sistemáticas de actualización y formación docente que, desde un enfoque holístico e inclusivo, logren articular dichas prácticas dispersas y darles sostenibilidad. Esta falta constituye un silencio epistémico en la literatura especializada, pues mientras abundan estudios sobre las carencias y tensiones de la educación rural, casi no se encuentran modelos que fortalezcan de manera integral la identidad, el bienestar y la agencia del magisterio.

En este sentido, los cimientos de un modelo alternativo se fundan en cuatro pilares: (1) una formación antropoformativa y biográfica; (2) currículos y metodologías que validen saberes locales; (3) acompañamiento institucional mediante liderazgo distribuido y redes de apoyo; y (4) políticas públicas que financien y fortalezcan procesos co-diseñados desde el territorio. Precisamente, este vacío —la ausencia de un modelo estructurado que responda a la realidad del maestro rural— es lo que da fuerza y sustento a la propuesta de esta tesis doctoral.

En síntesis, la revisión evidencia una carencia estructural en la literatura académica y en

la política educativa: la ausencia de un modelo que articule de forma explícita la investigación-acción participativa (IAP) con la formación axiológica del docente y una didáctica inclusiva situada en el contexto rural colombiano. Los estudios revisados diagnostican las brechas, documentan las resistencias y describen experiencias locales valiosas, pero no logran integrar estos elementos en una propuesta sistemática de actualización docente que parta del territorio y del sujeto maestro como eje transformador. Este vacío justifica el desarrollo del modelo pedagógico-axiológico con enfoque holístico e inclusivo que plantea esta tesis, concebido como una respuesta coherente a las necesidades formativas y éticas del magisterio rural contemporáneo.

2.2. Marco Teórico.

En el marco de una investigación doctoral, el apartado teórico no solo describe categorías, sino que construye un mapa de sentido que orienta la comprensión del problema y la generación de alternativas. Este mapa se edifica sobre pilares que buscan superar lo que esta investigación denomina efecto cascada: una dinámica de transmisión descendente de modelos formativos descontextualizados que, lejos de fortalecer la labor docente en la ruralidad, generan sobrecarga, fragmentación y una creciente desconexión entre el maestro y su territorio.

La revisión de literatura internacional, regional y local evidencia que esta problemática no es exclusiva de un contexto. Autores como De Sousa Santos, Lozano Flórez & Malagón, Ramón Gallegos Nava, Piotrowski y Morin, entre otros, han señalado la invisibilización de saberes subalternos, la homogeneización de los programas de formación docente y la necesidad de un enfoque integral, ético y situado que reconozca la diversidad de la educación rural. Estas contribuciones constituyen la base para articular las cuatro líneas del marco teórico que se desarrollan a continuación.

La primera línea, “La formación docente como raíz ética y territorial: la voz del maestro frente al efecto cascada”, se centra en la tensión entre políticas de formación docente estandarizadas y la realidad de los territorios rurales, poniendo de relieve la importancia de reconocer los saberes locales y la agencia del maestro como actor transformador. A lo largo de esta línea se evidenciará cómo autores como De Sousa Santos (2009, 2010) y Walsh (2017) plantean la justicia epistémica y la interculturalidad crítica como herramientas fundamentales para superar la homogeneización y la invisibilización de la ruralidad.

La segunda línea, “hacia un enfoque holístico: pensamiento complejo, vida escolar y didáctica inclusiva”, articula la visión integral de la educación, abordando la relación entre conocimiento, contexto y diversidad. Aquí se desarrollará el aporte de Morin (1999) sobre pensamiento complejo, Milstein (2009) en la mirada etnográfica de la vida escolar, y Tetler & Langager (2009) en didácticas inclusivas, mostrando cómo estas perspectivas se complementan para construir una formación docente situada, integral y democrática.

La tercera línea, “la formación axiológica del docente: sentido, cuerpo, justicia epistémica y el enfoque holístico”, profundiza en la dimensión ética y valorativa de la práctica educativa. En esta sección se evidenciará cómo la formación axiológica, apoyada en autores como Piotrowski (1999) y Restrepo (2010), contribuye a resignificar el rol del maestro rural, integrando ética, cuidado de sí, corporalidad y compromiso comunitario como componentes esenciales para ejercer la profesión de manera consciente y transformadora.

Finalmente, la cuarta línea, “los frutos: comunidades de aprendizaje como territorio de validación”, se centra en los espacios de co-construcción del conocimiento donde las propuestas teóricas se ponen en práctica. Las comunidades de aprendizaje, respaldadas por los enfoques de Wenger (1998) y la investigación de Perfetti (2004) y la fundación Compartir (2014), se configuran como escenarios estratégicos para validar la pertinencia y eficacia de modelos de actualización docente integrales, éticos y situados.

En conjunto, estas cuatro líneas permiten comprender la formación docente rural no solo como un proceso técnico, sino como un fenómeno ético, epistemológico y político, donde la conexión con el territorio, la diversidad y la agencia del maestro constituyen condiciones indispensables para transformar la educación desde la base. A lo largo del marco teórico, los autores mencionados y otros que se evidenciarán en cada sección se movilizan para sustentar la propuesta del modelo pedagógico-axiológico con enfoque holístico, que constituye el núcleo de esta investigación.

2.2.1. La formación docente como raíz ética y territorial: la voz del maestro frente al efecto cascada

La educación rural en Colombia, y en gran parte de Latinoamérica, se desenvuelve sobre una fractura estructural: una profunda desconexión entre el universo de las políticas educativas y la realidad material, cultural y pedagógica de los territorios. Esta brecha no es una simple falla administrativa, sino la manifestación de una tensión epistemológica que revela qué saberes se considera válidos y qué actores son reconocidos como sujetos de conocimiento. Incluso en contextos con una alta producción científica sobre el tema, como Australia, la investigación y las políticas que de ella se derivan siguen, en su mayoría, atrapadas en marcos metronormativos. Esta lógica, como la nombran Roberts y Green (2013), impone una "gramática urbana" como la medida universal de lo educativo, construyendo sistemáticamente lo rural como un espacio de déficit, carencia y atraso. En su exhaustiva revisión sistemática de 1370 artículos, Roberts, Downes y Reid (2024) confirman la persistencia de este sesgo: solo una minoría de la investigación logra abordar la ruralidad desde su complejidad inherente y su singularidad; la gran mayoría opera bajo supuestos y categorías urbanas, limitando trágicamente la capacidad de generar conocimiento que incida en políticas verdaderamente contextualizadas.

Esta ceguera epistemológica no es, en absoluto, un fenómeno exclusivo del mundo anglosajón. En América latina, la revisión de Lozano Flórez y Malagón (2022) revela un

patrón similar: los planes de formación docente para el campo se diseñan sobre "datos opacos" y lógicas homogenizantes que borran la inmensa heterogeneidad de la ruralidad latinoamericana, invisibilizando las realidades culturales, territoriales y sociales de comunidades indígenas, campesinas, *quilombolas* y *ribeirinhas*. Se trata de una violencia simbólica que, al no nombrar, niega la existencia y, al no reconocer, niega el derecho a una educación propia.

Estas prácticas de imposición vertical constituyen lo que en esta tesis se conceptualiza como el efecto cascada: un modelo de gobernanza educativa que opera de manera descendente, donde programas estandarizados, diseñados en centros de poder político y académico, se vierten sobre los territorios ignorando su riqueza, sus saberes y sus necesidades reales. Este modelo reduce al docente a un mero aplicador de recetas externas, un técnico cuya labor es ejecutar un plan ajeno. Como contraparte, y como categoría central de esta investigación, emerge el efecto volcán. Este concepto designa la energía acumulada que brota de ese malestar docente —una compleja mezcla de desgaste, frustración, dignidad herida y una inmensa potencia creativa—. A diferencia de constructos como el *burnout*, que se enfoca en el agotamiento individual, o la resistencia, a menudo ligada a la acción político-sindical, el efecto volcán se entiende aquí como una fuerza pedagógica y comunitaria. Es la evidencia de que el modelo actual está agotado y de que, desde la base, desde la propia comunidad educativa, emerge una energía transformadora que, si es reconocida, escuchada y canalizada, puede convertirse en la fuente más poderosa de innovación pedagógica y resistencia cultural.

Para encuadrar teóricamente este conflicto fundamental entre la imposición (cascada) y la potencia emergente (volcán), este apartado se articula en tres ejes complementarios que construyen el andamiaje crítico de la investigación.

2.2.1.1 Crítica epistemológica a la metronormatividad y la invisibilización de saberes locales

La raíz del "efecto cascada" es de naturaleza epistemológica. Se fundamenta en una jerarquía de saberes que privilegia el conocimiento abstracto, técnico y universalizable —producido en centros urbanos— por sobre el conocimiento práctico, situado y comunitario que se genera en los territorios rurales. Para deconstruir esta lógica, es indispensable recurrir al pensamiento decolonial y a las epistemologías del Sur.

El sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2009, 2010) ofrece un marco conceptual indispensable para esta tarea. De Sousa Santos denuncia el "epistemicidio": el proceso histórico de destrucción y descalificación de los saberes de los pueblos y comunidades subalternizadas por la hegemonía del conocimiento científico eurocéntrico. El "efecto cascada" puede ser leído como una forma de epistemicidio contemporáneo: al imponer un currículo y unos modelos de formación estandarizados, se anula la validez del saber pedagógico que el maestro rural ha construido en su práctica diaria, en diálogo con su comunidad y su ecosistema. Frente a esto, De Sousa Santos propone una "ecología de saberes", un proyecto que no busca negar la ciencia moderna, sino ponerla en un diálogo horizontal con la pluralidad de saberes del mundo (saberes campesinos, indígenas, populares). Una formación docente rural epistémicamente justa sería, entonces, aquella que opera como una ecología de saberes, donde el maestro aprende a ser un traductor y un articulador entre el conocimiento universal y el profundo saber de su territorio.

Esta crítica se profundiza con el trabajo de la académica Catherine Walsh (2017), quien distingue entre multiculturalidad e interculturalidad. Mientras la primera se limita a tolerar la diversidad dentro de un marco hegemónico que no se cuestiona, la "interculturalidad crítica" que ella propone es un proyecto político y pedagógico que busca desmontar la "colonialidad del saber". Esta colonialidad es la estructura de pensamiento que perpetúa las jerarquías raciales, culturales y epistémicas del colonialismo, incluso después del fin de las administraciones coloniales. La metronormatividad es una clara expresión de la colonialidad del saber: lo urbano es el centro "civilizado" del conocimiento, y lo rural es la periferia "atrasada" que debe ser modernizada. Una pedagogía rural anclada en la interculturalidad crítica, por el contrario, no trataría los saberes locales como mero "folclore" para añadir a una clase,

sino que los reconocería como sistemas de pensamiento complejos y válidos, capaces de dialogar, cuestionar y enriquecer el currículo nacional.

En este mismo sentido, el filósofo de la liberación Enrique Dussel (1992) nos enseña a pensar desde la "otra cara" de la modernidad. La modernidad europea se construyó sobre la negación y la subalternización de sus colonias. De manera análoga, el modelo educativo "moderno" y urbano se erige sobre la negación de la escuela rural como un espacio con lógica propia. Es en esta "exterioridad", en este espacio negado, donde reside una potencia ética y epistémica de resistencia. La voz del maestro rural, que emerge en el "efecto volcán", es la voz de esa exterioridad que reclama su derecho a existir y a pensarse desde sus propios términos.

Estos fundamentos decoloniales permiten afirmar que el malestar docente no es una simple queja por falta de recursos; es el síntoma de una violencia epistémica profunda. Superar el "efecto cascada" exige, por tanto, un acto de justicia epistémica: reconocer que los docentes rurales no son consumidores de conocimiento, sino productores de un saber pedagógico invaluable, y que la escuela rural no es un lugar de carencia, sino un territorio de re-existencia cultural y creación de pedagogías propias.

2.2.1.2. Formación situada e integral del maestro

La crítica a la homogeneización del eje anterior conduce directamente a la necesidad de imaginar un modelo de formación alternativo. Si el "efecto cascada" opera desde la fragmentación y la descontextualización, una propuesta superadora debe fundarse en una visión integral del ser docente y en un profundo arraigo a su contexto.

El filósofo francés Edgar Morin (1999, 2001), con su propuesta sobre el "pensamiento complejo", ofrece una base fundamental para este giro. Morin critica el paradigma de simplificación que domina la ciencia y la educación occidentales, un paradigma que disocia reduce y segmenta la realidad para poder controlarla. El "efecto cascada" es un

producto de este pensamiento simplificador: reduce la complejidad del acto educativo a un conjunto de competencias medibles y al docente a un técnico aplicador.

Por el contrario, el pensamiento complejo nos invita a religar lo que está separado, a comprender la interdependencia entre las partes y el todo, y a navegar la incertidumbre. Una formación docente basada en la complejidad no buscaría dar recetas, sino desarrollar en el maestro una capacidad estratégica para leer la complejidad de su aula (multigrado, diversidad cultural, vínculos comunitarios) y tomar decisiones pedagógicas pertinentes y creativas. Se trata de formar a un profesional reflexivo, no a un operario.

Esta idea de un profesional reflexivo encuentra su anclaje en la obra de Donald Schön (1983) y su concepto del "*practitioner* reflexivo". Schön critica la "racionalidad técnica" que asume que los problemas profesionales pueden resolverse aplicando teorías y reglas científicas. En la práctica real, argumenta, los problemas son confusos, únicos y ambiguos. El verdadero experto no es quien aplica la teoría, sino quien es capaz de "conversar con la situación", reflexionando en la acción y sobre la acción. El "efecto volcán" es, en esencia, el clamor de los docentes por el reconocimiento y el tiempo para ser practicantes reflexivos, en lugar de ser ahogados por las demandas burocráticas de una racionalidad técnica que no confía en su juicio profesional.

El pedagogo español Francisco Imbernón (2007) aterriza estas ideas en el campo específico de la formación docente. Imbernón ha sido un crítico incisivo de los modelos de capacitación basados en cursos puntuales y desarticulados, y un defensor de una formación permanente ligada al centro educativo y al trabajo colaborativo. Sostiene que la profesionalización docente real ocurre cuando los maestros se constituyen en comunidades de práctica que investigan y transforman su propia realidad. Para Imbernón, la formación debe ser un itinerario contextualizado, no un paquete técnico universal. Este planteamiento dialoga directamente con la propuesta de las "comunidades de aprendizaje" que se desarrollará más adelante, y valida la idea de que cualquier modelo de actualización debe nacer desde la escuela y no ser impuesto desde fuera.

Finalmente, esta visión integral se enriquece con las aportaciones de autores como Valdés Valdés (2018) y Quevedo Lezama (2020), quienes, desde la educación para la sostenibilidad, argumentan que la formación debe asumir un compromiso ético y comunitario profundo. En el contexto rural, una educación integral y holística es inseparable de la relación con el territorio, el ecosistema y la comunidad. El maestro rural no solo enseña matemáticas o lenguaje; enseña una forma de habitar el mundo. Por ello, su formación debe integrar de manera inseparable las dimensiones pedagógicas, éticas, afectivas y comunitarias, vinculándolo con la construcción de una ciudadanía sostenible y arraigada en su entorno.

2.2.1.3. Agencia Docente como Actor Transformador

El tercer pilar de este andamiaje teórico se centra en la dimensión política y ética del rol docente. Frente a la tendencia del "efecto cascada" a reducir al maestro a un ejecutor pasivo y obediente de políticas, es fundamental reivindicar su agencia, es decir, su capacidad para actuar de manera autónoma, crítica y deliberada para transformar su realidad.

El pedagogo francés Philippe Meirieu (2009) ofrece una distinción crucial: la diferencia entre "fabricar" y "educar". El modelo técnico-instrumental del "efecto cascada" concibe la educación como un proceso de fabricación, donde el docente es un operario que aplica unas instrucciones para producir un objeto estandarizado (un estudiante con ciertos resultados en pruebas). Meirieu, por el contrario, defiende que educar es una decisión ética, un encuentro con un sujeto libre al que no se puede "fabricar", sino al que se le ofrecen herramientas para que se construya a sí mismo. La profesionalidad del docente, para Meirieu, no reside en la obediencia, sino en su autonomía y responsabilidad para crear situaciones pedagógicas que permitan ese encuentro. El "efecto volcán" es la rebelión contra la lógica de la fabricación y la reivindicación del derecho a educar.

Esta dimensión ética se profundiza con la propuesta de Carlos Skliar (2017) sobre las "pedagogías de la diferencia" y la importancia de la escucha. Skliar argumenta que el acto pedagógico fundamental es un acto de hospitalidad: dar la bienvenida al otro en su alteridad, sin intentar reducirlo a lo que ya conocemos. Esto implica una ética de la escucha, de "dar la palabra" al otro. Un modelo formativo que no escucha la voz del maestro, que no parte de sus saberes y preocupaciones, incurre en una violencia ética fundamental. Por ello, la metodología de esta tesis, basada en la escucha profunda, no es solo una elección técnica, sino un posicionamiento ético que busca contrarrestar el silenciamiento sistemático que impone el "efecto cascada".

Por supuesto, es imposible hablar de agencia transformadora en América latina sin recurrir a Paulo Freire (1970). Freire nos enseñó que la educación nunca es neutral; o bien funciona como un instrumento para facilitar la integración de las personas a la lógica del sistema opresor (educación bancaria), o bien se convierte en la "práctica de la libertad", el medio por el cual las personas aprenden a leer críticamente su realidad y a transformarla. El "efecto volcán" es un momento profundamente freireano de concientización (*conscientização*), donde los docentes rurales pasan de una conciencia ingenua de sus problemas a una conciencia crítica de las estructuras que los generan. El maestro que emerge de este proceso ya no es un objeto de las políticas, sino un sujeto de su propia práctica, un "investigador crítico" de su quehacer en diálogo con su comunidad.

Finalmente, esta agencia no es una abstracción, sino que se materializa en contextos concretos. En el caso de Colombia, estudios como el de Trujillo y Cardona (2019) muestran el papel crucial que juegan los maestros rurales como actores de paz y resiliencia en territorios marcados por el conflicto armado. Ellos son, en muchos casos, la única presencia del Estado, y su labor trasciende con creces lo curricular para convertirse en un trabajo de tejido social, de sanación comunitaria y de construcción de futuros posibles. Este liderazgo pedagógico y social es la prueba fehaciente de la inmensa agencia que ya despliegan los docentes, una agencia que el "efecto cascada" no solo ignora, sino que activamente obstaculiza.

En definitiva, estos tres ejes teóricos —la crítica epistemológica, la defensa de una formación situada y la reivindicación de la agencia docente— permiten comprender la tensión entre el "efecto cascada" y el "efecto volcán" no como un simple dilema de gestión, sino como un problema fundamentalmente ético, epistemológico y político. La formación docente rural no puede seguir anclada en marcos metronormativos que reproducen la colonialidad del saber y desprecian la riqueza de lo local. Por el contrario, debe reconstruirse como un proceso integral, situado y dialógico que recupere la dignidad del maestro como intelectual y habilite su innegable potencia transformadora.

Esta primera línea teórica establece, por tanto, que superar el "efecto cascada" requiere una triple ruptura: (i) una ruptura epistemológica, para abandonar la metronormatividad y abrirse a una ecología de saberes; (ii) una ruptura pedagógica, para diseñar itinerarios formativos que integren ética, comunidad y complejidad, en lugar de competencias fragmentadas; y (iii) una ruptura política, para reivindicar la autonomía y la agencia del docente como principio metodológico y fin último de la formación. Solo sobre estas bases es posible diseñar un modelo que no busque apagar el volcán, sino transformar su energía acumulada en procesos sostenibles de innovación pedagógica y justicia educativa. La siguiente sección (2.2.2) profundizará en cómo estas premisas dialogan con el pensamiento complejo y las didácticas inclusivas, elementos centrales del modelo pedagógico-axiológico propuesto en esta investigación.

2.2.2. Hacia un enfoque holístico: pensamiento complejo, vida escolar y didáctica inclusiva

La crítica al paradigma metronormativo y la reivindicación de la agencia docente, desarrolladas en la sección anterior, exigen una ruptura no solo política, sino fundamentalmente epistemológica. Si el efecto cascada opera desde una lógica de fragmentación, simplificación y control, un modelo que busque potenciar el efecto volcán debe necesariamente fundarse en una mirada integral que abrace la complejidad,

reconozca la vida real de la escuela y se traduzca en prácticas pedagógicas genuinamente inclusivas. En los territorios rurales, donde la escuela es a menudo el epicentro de la vida comunitaria, un nodo que articula lo social, lo cultural, lo económico y lo afectivo, pensar la formación docente desde enfoques reduccionistas es una negligencia teórica y una irresponsabilidad ética.

El "efecto cascada" impone un mapa de la realidad escolar que es lineal, predecible y segmentado: el currículo, por un lado, la gestión por otro; el conocimiento disciplinar separado del saber comunitario; el bienestar del docente desconectado de los resultados del estudiante. Este mapa, diseñado desde la comodidad de la simplificación, no sirve para navegar el territorio real de la ruralidad. Frente a este paradigma, emerge con urgencia la necesidad de construir una visión holística de la formación docente, una que entienda la escuela no como una máquina de producción de aprendizajes, sino como un ecosistema vivo, complejo y dinámico. Este enfoque no es un mero añadido humanista, sino una condición de posibilidad para diseñar un modelo que sea pertinente, sostenible y verdaderamente transformador. Para construir esta mirada, esta sección se estructura en tres pilares interconectados: el pensamiento complejo como fundamento epistemológico, la mirada etnográfica sobre la vida escolar como anclaje metodológico, y la didáctica inclusiva como materialización pedagógica.

2.2.2.1 El pensamiento complejo como fundamento epistemológico frente a la reducción

La base de todo enfoque holístico es el reconocimiento de la complejidad. El filósofo y sociólogo francés Edgar Morin (1999, 2001) ha dedicado su obra a deconstruir lo que él denomina el "paradigma de la simplicidad", un modo de pensamiento heredado de la modernidad occidental que opera a través de la disyunción (separar lo que está unido), la reducción (explicar el todo por sus partes) y la abstracción (ignorar el contexto). El "efecto cascada" es un producto ejemplar de este paradigma: separa al docente de su comunidad, reduce la educación a indicadores medibles y abstrae las políticas de su

contexto de aplicación. La consecuencia es una ceguera organizada: cuanto más se intenta controlar el sistema con herramientas simples, menos se comprende su funcionamiento real.

Frente a esto, Morin (1999) no propone una nueva certeza, sino una forma de pensar que acepte el desafío de la incertidumbre y la interconexión. El pensamiento complejo no es un llamado a la complicación, sino a tejer juntas las diferentes dimensiones de la realidad. Morin articula este pensamiento a través de varios principios operadores, de los cuales tres son cruciales para nuestro propósito:

- El Principio Dialógico: A diferencia de la dialéctica hegeliana que supera los contrarios, el principio dialógico permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Es decir, dos lógicas o nociones que deberían excluirse mutuamente son, en realidad, inseparables y constitutivas del mismo fenómeno (orden y desorden, vida y muerte). Para la escuela rural, este principio es vital. La escuela es, simultáneamente, un dispositivo de control del Estado y un espacio de resistencia comunitaria; es un lugar de reproducción de desigualdades y un motor de movilidad social; es un escenario de precariedad y un semillero de innovación. Un modelo de formación basado en la simplicidad intentaría eliminar estas contradicciones. Un modelo basado en la complejidad enseñaría al docente a navegar en ellas, a habitar esa tensión y a convertirla en potencia pedagógica.
- El principio de recursividad organizacional: Este principio rompe con la idea lineal de causa y efecto. En un bucle recursivo, los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. El ejemplo canónico es la sociedad, que es producida por las interacciones de los individuos, pero, al mismo tiempo, la sociedad produce a los individuos al dotarlos de lenguaje y cultura. En el ecosistema escolar, este bucle es constante: el clima de aula es producido por las interacciones entre docentes y estudiantes, pero ese clima, a su vez, produce y moldea las subjetividades de quienes lo habitan. El "efecto volcán" se puede entender desde esta lógica: el malestar docente (producto del sistema) se convierte en una fuerza que puede reorganizar y transformar (producir) ese mismo sistema.

- El Principio hologramático: Este principio nos dice que no solo la parte está en el todo, sino que el todo está, de alguna manera, en la parte. En un holograma, cada punto de la imagen contiene la información de la totalidad del objeto. De forma análoga, en la escuela rural, la biografía de un solo maestro, sus luchas, sus saberes y sus frustraciones (la parte), contiene y refleja las contradicciones, las esperanzas y las fallas de todo el sistema educativo (el todo). Por ello, un enfoque holístico no necesita censar todas las escuelas para comprender el problema; necesita la capacidad de leer la totalidad del sistema en la singularidad de una sola historia, de una sola práctica.

El pensamiento de Morin encuentra un eco profundo en el trabajo de Gregory Bateson (2000) y su concepto de "ecología de la mente". Bateson, un pensador transdisciplinario, argumentaba que los problemas del mundo (desde la degradación ambiental hasta las patologías sociales) provenían de un error epistemológico: pensar de forma lineal y no sistémica. Él nos enseñó a buscar "los patrones que conectan" a los seres vivos con sus entornos. El "efecto cascada" es un modelo que rompe deliberadamente estos patrones: desconecta al docente de su comunidad, el currículo del territorio y la evaluación del proceso de aprendizaje. Un modelo de formación holístico, inspirado en Bateson, buscaría precisamente lo contrario: ayudar al docente a identificar, fortalecer y crear patrones que conecten la vida del aula con la vida de la vereda, los saberes locales con los conocimientos universales, y su propio bienestar con el de sus estudiantes.

Este enfoque sistémico, que ve a la escuela como un organismo vivo y no como una maquinaria, nos obliga a abandonar la pretensión de control y a adoptar una postura de "diseño para la resiliencia". La resiliencia de un ecosistema no depende de su eficiencia para producir un único resultado, sino de su diversidad, su redundancia y su capacidad para adaptarse y transformarse frente a las perturbaciones. El "efecto cascada", con su obsesión por la estandarización y la eficiencia, crea sistemas educativos frágiles y quebradizos. El "efecto volcán" es la respuesta resiliente de un sistema vivo que se niega a morir.

2.2.2.2 *La vida escolar: una mirada etnográfica y fenomenológica*

Si el pensamiento complejo nos ofrece por qué epistemológico de un enfoque holístico, la mirada etnográfica y fenomenológica nos proporciona el cómo metodológico para acceder a esa complejidad. Para comprender la escuela como un ecosistema vivo, no bastan los indicadores, las encuestas o los informes de gestión que exige el "efecto cascada". Es necesario sumergirse en la "vida cotidiana de la escuela", como propone la antropóloga Diana Milstein (2009).

La perspectiva etnográfica nos invita a descentrar la mirada del discurso oficial —de lo que la escuela dice que es— para observar lo que la escuela hace y es en su día a día. Es en los espacios y tiempos aparentemente insignificantes —los pasillos, el recreo, los gestos no verbales en el aula, las conversaciones informales en la sala de profesores, las rutinas silenciosas— donde se revelan los sentidos profundos de la experiencia educativa. Un etnógrafo en una escuela rural no solo preguntaría por el plan de estudios; observaría cómo se distribuye el espacio en un aula multigrado, escucharía las historias que cuentan los niños sobre sus familias y sus cosechas, y sentiría la atmósfera emocional de una reunión de docentes. Este enfoque, como subraya Milstein, permite desnaturalizar lo que parece obvio y visibilizar las lógicas ocultas que estructuran la vida escolar.

El trabajo de Philippe Perrenoud (2006) complementa esta visión al analizar el "currículo real" en oposición al "currículo formal". El currículo formal es el documento oficial, el plan de estudios que prescribe el "efecto cascada". El currículo real es lo que efectivamente se enseña y se aprende en la interacción cotidiana del aula. Entre ambos existe siempre una brecha. Perrenoud también acuñó el concepto del "oficio de alumno", refiriéndose al conjunto de reglas implícitas y estrategias que los estudiantes deben aprender para navegar con éxito la institución escolar, un aprendizaje que a menudo es más determinante que el contenido académico. Una formación docente holística debe equipar al maestro para ser, él mismo, un etnógrafo de su propia práctica, capaz de

analizar el currículo oculto de su escuela y de comprender las complejidades del "oficio de ser un niño o niña rural" en la Colombia de hoy.

Sin embargo, para captar la totalidad de la experiencia, la observación externa de la etnografía necesita complementarse con la comprensión interna de la fenomenología. El filósofo Max van Manen (1990) define la fenomenología como el estudio de la experiencia vivida (*lived experience*). Su pregunta no es "¿qué es este fenómeno?", sino "¿cómo es ser y vivir este fenómeno?". Aplicado a nuestra investigación, no se trata solo de describir las condiciones de trabajo del docente rural (la mirada etnográfica), sino de comprender la estructura de su conciencia, de su mundo vivido. ¿Qué se siente ser una maestra en una vereda aislada de Soracá? ¿Cómo se vive la soledad, la sobrecarga, pero también la alegría del vínculo con los niños y la satisfacción de verlos aprender? La fenomenología nos da acceso a la dimensión emocional y existencial del "efecto volcán", al sustrato de sentimientos y significados que alimenta tanto el desgaste como la potencia creativa.

Esta aproximación metodológica de "descripción densa", como la llamó el antropólogo Clifford Geertz (1973), es el antídoto contra la "descripción superficial" de los indicadores del "efecto cascada". Mientras que un informe puede decir que "el 70% de los docentes rurales reportan estrés", una descripción densa, etnográfica y fenomenológica, nos mostraría el rostro de ese estrés en la voz temblorosa de una maestra, en los rituales de autocuidado que inventa para sobrevivir, y en las redes informales de apoyo que teje con sus colegas. Es esta comprensión profunda y situada la única base sobre la cual se puede construir un modelo de actualización que sea verdaderamente relevante y sanador.

2.2.2.3 La didáctica inclusiva como práctica democrática en el territorio

Un enfoque holístico, fundamentado en el pensamiento complejo y en una comprensión profunda de la vida escolar, debe finalmente materializarse en una práctica pedagógica

coherente. Si la diversidad y la interconexión son los principios rectores, entonces la didáctica inclusiva se convierte en su expresión natural en el aula. Sin embargo, es crucial rescatar el concepto de inclusión de su acepción más restringida, a menudo limitada a la atención de estudiantes con discapacidad.

El trabajo de Susan Tetler y Lotte Langager (2009) es fundamental para este ensanchamiento del concepto. Ellas proponen un desplazamiento radical: la inclusión no consiste en adaptar al estudiante "diferente" para que encaje en un sistema escolar "normal", sino en transformar el sistema escolar para que sea capaz de acoger, valorar y responder a la diversidad de todos los estudiantes. La diferencia (de ritmos de aprendizaje, de estilos cognitivos, de orígenes culturales, de historias de vida) deja de ser vista como un problema a corregir y se convierte en un recurso invaluable para el aprendizaje de toda la comunidad. La pregunta pedagógica ya no es "¿cómo integro a este niño?", sino "¿cómo creo un entorno de aprendizaje donde todos los niños y niñas puedan participar y pertenecer?".

Esta visión de la inclusión como un proyecto de democratización del aula es desarrollada extensamente por teóricos como Mel Ainscow (2005), quien la define como un proceso sin fin de "aumentar la participación de los estudiantes en, y reducir su exclusión de, las culturas, los currículos y las comunidades de las escuelas locales". Para Ainscow, la inclusión es una búsqueda de formas más democráticas de convivencia y aprendizaje, una lucha constante contra las barreras que limitan la presencia, la participación y el éxito de ciertos estudiantes. Estas barreras no están en los niños, sino en las políticas, en las culturas institucionales y en las prácticas pedagógicas hegemónicas.

En el contexto rural de Soracá, esta perspectiva es radicalmente pertinente. El aula multigrado, a menudo vista por el "efecto cascada" como una anomalía, una forma deficiente de escolarización se revela desde la óptica de la inclusión como un espacio pedagógico privilegiado. Es el entorno natural para el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre pares, la autonomía y el desarrollo de currículos flexibles y personalizados. La heterogeneidad de edades y niveles, lejos de ser un obstáculo, es la condición ideal para romper con la lógica competitiva e individualista de la escuela graduada y construir una verdadera comunidad de aprendizaje. Un modelo de formación holístico no enseñaría

"trucos para sobrevivir al multigrado", sino que ayudaría a los docentes a descubrir y potenciar la inmensa riqueza pedagógica que ya reside en sus aulas.

Para que esta inclusión sea real, debe ser también una justicia curricular, como argumenta Jurjo Torres Santomé (2011). No basta con incluir a todos los cuerpos en el aula; es necesario incluir todos los saberes y todas las historias en el currículo. Un currículo inclusivo es aquel que cuestiona la narrativa única y hegemónica, y que integra las voces, las experiencias y los conocimientos de las comunidades históricamente silenciadas. En la misma línea, la pedagoga Gloria Ladson-Billings (1995) desarrolló el concepto de "Pedagogía Culturalmente Relevante", que se sostiene sobre tres pilares: los estudiantes deben experimentar éxito académico, deben desarrollar y/o mantener su competencia cultural, y deben desarrollar una conciencia crítica para desafiar el statu quo. Una didáctica inclusiva en Soracá sería, entonces, una pedagogía culturalmente relevante que no solo enseñe a los niños a leer y escribir, sino que valide sus saberes campesinos, fortalezca su identidad boyacense y les dé herramientas para analizar y transformar las desigualdades que afectan a sus comunidades.

La urgencia de este enfoque se ve reforzada por la necesidad de orientar la formación hacia didácticas innovadoras que dialoguen con las particularidades de los contextos rurales. Esta demanda de los docentes es un claro rechazo a la didáctica abstracta y descontextualizada del "efecto cascada".

Esta segunda línea teórica, al articular el pensamiento complejo, la mirada etnográfica y la didáctica inclusiva, constituye el corazón de la propuesta holística de esta tesis. No se trata de tres ideas separadas, sino de un trípode conceptual que se sostiene mutuamente. El pensamiento complejo nos da el fundamento epistemológico para ver la escuela como un sistema vivo. La mirada etnográfica y fenomenológica nos ofrece el anclaje metodológico para comprender esa vida desde adentro. Y la didáctica inclusiva nos proporciona el horizonte pedagógico para actuar en esa complejidad de manera ética y democrática.

Este enfoque integral no solo complementa la crítica ética y política de la línea anterior, sino que establece la base fundamental para el diseño del modelo

pedagógico-axiológico. Configura el eje central para responder al objetivo específico 2 de esta investigación, que se enfoca en el diseño de un modelo que responda a la complejidad del contexto rural colombiano, reconociendo la diversidad no como un problema a resolver, sino como la fuente misma de toda posibilidad pedagógica.

2.2.3. La formación axiológica del docente: sentido, cuerpo, justicia epistémica

Si el enfoque holístico nos proporciona la lente para ver la escuela como un ecosistema complejo, la dimensión axiológica es la que le otorga su brújula moral y su sentido existencial. El andamiaje teórico construido hasta ahora, aunque robusto en su crítica y en su visión, permanecería incompleto si no abordara la pregunta que late en el corazón de la escuela rural y que emerge con fuerza del efecto volcán: ¿quién cuida al que cuida? Esta no es una pregunta retórica, sino una demanda urgente de reconocimiento, dignificación y acompañamiento. La axiología, por tanto, no es un complemento decorativo a la formación, sino su columna vertebral: la estructura que da sentido, dirección y propósito al enfoque holístico, traduciendo la comprensión de la complejidad en un compromiso ético y una práctica pedagógica consciente.

El efecto cascada no solo impone un modelo pedagógico, sino que también impone un sistema de valores: la eficiencia, la competencia, la estandarización y la rendición de cuentas. Este sistema, como veremos, vacía de contenido la vocación docente y la reduce a una función técnica y burocrática. Frente a esta crisis de sentido, la formación axiológica emerge como una necesidad radical. No se trata de una preocupación abstracta, sino de una respuesta directa a las heridas concretas que se viven en los territorios. El análisis de la educación *quilombola* en Brasil, que revela cómo la imposición de un currículo ajeno a la "epistemología *quilombola* que es colectiva, circular y cuyo conocimiento es preservado en la unidad", es un ejemplo claro de cómo la desconexión pedagógica es, en el fondo, una agresión a un sistema de valores.

Para construir un modelo que realmente sane y potencie, es indispensable profundizar en una formación axiológica que integre la reflexión filosófica, el cuidado de sí, la justicia epistémica y la conciencia corporal como territorios inseparables de la ética profesional.

2.2.3.1 Fundamentos de una axiología educativa: más allá de la "enseñanza de valores"

Comúnmente, se confunde la formación axiológica con la simple "enseñanza de valores", un enfoque que a menudo se convierte en un listado de virtudes morales que el docente debe transmitir de manera prescriptiva. Esta visión es superficial y reproduce la misma lógica instrumental del "efecto cascada". Una verdadera formación axiológica, por el contrario, trasciende la instrucción para convertirse en un camino de autoformación (o antropoformación, como la llamaría Chacón, 2018), un proceso en el que el docente se forja a sí mismo en un ejercicio constante de reflexión y libertad.

El filósofo polaco Andrzej Piotrowski (1999) ofrece una base conceptual sólida para esta visión al proponer una "axiología educativa" como una disciplina científica que entrelaza tres campos del saber: la antropología (la comprensión de la naturaleza humana), la axiología (el estudio de la esencia de los valores) y la pedagogía (la ciencia de la educación). Desde esta perspectiva, la formación no puede ser un adorno, sino el fundamento óntico (relativo al ser) de toda acción educativa. Según Piotrowski (1999), un proceso educativo solo se vuelve real cuando en los actos del educador y el educando "obra insistentemente la visión filosófica del hombre y, de manera constante, los asiste la teoría de los valores". Esto significa que la decisión de cómo organizar el aula, cómo evaluar, o cómo hablarle a un niño no es una decisión meramente técnica, sino una decisión profundamente filosófica y ética, que revela la imagen del ser humano que el docente sostiene.

Esta perspectiva se enriquece enormemente con el "enfoque de las capacidades" de la filósofa Martha Nussbaum (2012). Nussbaum argumenta que el objetivo del desarrollo y de la educación no debe ser el crecimiento económico ni la acumulación de

conocimientos, sino la expansión de las "capacidades" humanas fundamentales: las oportunidades reales que tiene una persona para ser y hacer aquello que valora. Capacidades como la vida, la salud corporal, la integridad corporal, las emociones, la razón práctica o la afiliación (la capacidad de vivir con y hacia los otros) son, para Nussbaum, el núcleo de una vida digna. Un modelo de formación axiológica inspirado en Nussbaum no se preguntaría "¿qué competencias técnicas necesita este maestro?", sino "¿qué capacidades fundamentales necesitamos cultivar en este maestro para que él, a su vez, pueda cultivarlas en sus estudiantes?". Esto reorienta el foco desde el "hacer" instrumental hacia el "ser" integral, conectando directamente con el principio holístico.

El cuidado de la salud emocional del docente, por ejemplo, deja de ser un lujo para convertirse en una condición indispensable para que este pueda promover la capacidad de las "emociones" en sus alumnos.

Además, el pensamiento de Emmanuel Levinas (1991) sobre la ética como filosofía primera nos ofrece otra clave. Para Levinas, el encuentro ético fundamental no es con una ley abstracta, sino con el rostro del Otro. El rostro del otro (en este caso, del estudiante) me interpela, me saca de mi ensimismamiento y me hace responsable. Es una responsabilidad infinita y asimétrica, que no espera reciprocidad. El "efecto cascada", con su énfasis en la burocracia y los indicadores, des-rostiza la educación: convierte al estudiante en un dato y al maestro en un gestor de datos. Una formación axiológica, desde una perspectiva levinasiana, sería un constante ejercicio de volver al rostro, de entrenar la sensibilidad para responder a la vulnerabilidad y la humanidad única de cada niño y niña, especialmente en la cercanía y la interdependencia de la comunidad rural.

2.2.3.2 Axiología como acto de justicia epistémica y cuidado de sí

Esta base filosófica adquiere una dimensión política cuando se conecta con la crítica decolonial. Como argumenta De Sousa Santos (2009), la invisibilización de los saberes del Sur global es una injusticia epistémica. En este marco, la formación axiológica se

convierte en un acto de resistencia y dignificación: devolverle al docente rural el derecho a pensarse y formarse desde su propio mundo, desde sus valores y sus raíces. No se trata de un simple acto de empoderamiento psicológico, sino de un posicionamiento político que afirma la validez de su experiencia vivida como fuente de conocimiento ético.

Aquí, el concepto de "cuidado de sí" (*epiméleia heautoû*), desarrollado por Michel Foucault (2002) en sus últimos trabajos, resulta fundamental. Foucault explora cómo en la filosofía antigua el cuidado de sí no era un acto de egoísmo, sino una práctica ética y política indispensable para poder gobernar a otros de manera justa. Cuidarse a sí mismo implicaba un conjunto de técnicas (escritura, meditación, diálogo) para examinarse, transformarse y constituirse como un sujeto ético. Para el docente rural, ahogado por la lógica del "efecto cascada" que le exige un constante "dar" sin recibir nada a cambio, recuperar las prácticas del cuidado de sí es un acto de supervivencia y de resistencia política. Es negarse a ser un simple recurso humano agotable y afirmarse como un sujeto con una vida interior, con derecho al bienestar y a la reflexión. Un modelo axiológico debe, por tanto, proveer el tiempo, los espacios y las herramientas para que los docentes puedan ejercer este cuidado de sí, no como una terapia individual, sino como una práctica de fortalecimiento profesional y colectivo.

Esta idea se entrelaza de manera natural con la "ética del cuidado", desarrollada por feministas como Carol Gilligan (1982) y Nel Noddings (1984). Ellas criticaron las teorías éticas tradicionales, basadas en principios abstractos de justicia, por ignorar la dimensión relacional y contextual de la vida moral. La ética del cuidado no parte de una norma universal, sino de la respuesta a una necesidad en una relación concreta. El "que cuida" (*one-caring*) responde al "cuidado" (*cared-for*). Esta ética resuena profundamente con la realidad de la docencia, especialmente en contextos rurales donde los vínculos son cercanos y la escuela es una extensión de la comunidad. El maestro rural no solo enseña; cuida, acompaña, media en conflictos familiares y se convierte en un referente afectivo. Sin embargo, como advierte Noddings, esta disposición al cuidado puede llevar al agotamiento si no se cultiva y no se recibe de vuelta. Una formación axiológica desde la ética del cuidado implicaría, entonces, no solo formar para cuidar a otros, sino crear "cadenas de cuidado" donde los propios docentes se sientan cuidados por sus colegas,

por sus directivos y por el sistema.

2.2.3.3 El cuerpo como territorio axiológico: sanación y expresión

La justicia epistémica y el cuidado de sí deben, necesariamente, vivirse en el cuerpo. El paradigma del "efecto cascada" es profundamente cartesiano: privilegia la mente sobre el cuerpo, la razón sobre la emoción, la palabra escrita sobre otras formas de saber. El cuerpo del docente es visto como un simple instrumento para ejecutar la clase, un vehículo que debe ser disciplinado y eficiente. Sin embargo, el malestar del "efecto volcán" no es una idea abstracta; es una experiencia corporal: es el nudo en el estómago, la tensión en los hombros, el agotamiento físico, la enfermedad.

Por ello, una formación axiológica integral debe reconocer al cuerpo como un territorio de memoria, conocimiento y sanación. La propuesta del coreógrafo y pedagogo colombiano Álvaro Restrepo (2010), con su proyecto "el colegio del cuerpo", es emblemática en este sentido. Restrepo muestra cómo las artes del cuerpo (la danza, el teatro) son herramientas poderosas para la sanación de heridas individuales y colectivas en contextos de violencia y precariedad. Para los docentes rurales, que a menudo cargan con el peso emocional de sus comunidades, incorporar lo corporal y lo artístico en su formación no es un lujo, sino una necesidad vital. Se trata de ofrecer espacios para que el cuerpo, a través del movimiento, la respiración y la expresión creativa, pueda procesar el estrés, liberar tensiones y reconectar con la alegría y la vitalidad.

Esta perspectiva se alinea con el campo del conocimiento somático, que postula que el cuerpo posee una inteligencia propia y que muchas formas de saber no son discursivas, sino que están encarnadas en nuestras posturas, gestos y sensaciones. Autores como Thomas Hanna (1990) argumentan que las experiencias traumáticas o el estrés crónico generan patrones de contracción muscular que él llama "amnesia sensorio-motriz". El trabajo corporal consciente permite "recordar" y liberar estos patrones. Para un docente, esto puede significar aprender a identificar cómo la sobrecarga administrativa se

manifiesta como un dolor de espalda crónico y encontrar formas de liberarlo, lo cual tiene un impacto directo en su presencia y disponibilidad en el aula.

Incorporar estas prácticas no busca convertir a los maestros en artistas o terapeutas, sino materializar el enfoque holístico que concibe al ser humano en la unidad inseparable de lo cognitivo, lo afectivo, lo social y lo ético. Es reconocer que, para transformar la realidad, el maestro necesita estar plenamente presente y vital en su propio cuerpo.

2.2.3.4 La conciencia crítica como praxis axiológica

Finalmente, para que esta transformación axiológica no se quede en el plano del bienestar individual, debe conectarse con una práctica crítica y transformadora de la realidad. Para ello, el pensamiento del filósofo latinoamericano Hugo Zemelman (2005) es crucial. Zemelman nos invita a desarrollar un "pensamiento epistémico" que nos permita "abrir la realidad", en lugar de encerrarla en conceptos predefinidos. Critica la tendencia de las ciencias sociales (y de la educación) a operar desde "parámetros cerrados", aplicando teorías que nos impiden ver lo inédito, lo que está emergiendo. Su llamado a "pensar la realidad antes de pensar en conceptos" es una herramienta metodológica para salir de la "dictadura de los hechos" y volver a creer en la posibilidad del cambio. Una formación axiológica inspirada en Zemelman no daría a los docentes teorías cerradas sobre "el ser rural", sino que les ofrecería herramientas para que ellos mismos puedan leer críticamente su propia realidad, identificar sus "potencialidades" y construir proyectos.

Este proceso es lo que Paulo Freire (1970) denominó praxis: la unión inseparable de reflexión y acción para transformar el mundo. La praxis es, en su núcleo, un compromiso ético. Es la decisión de no ser un espectador pasivo de la historia, sino un sujeto activo. La transformación axiológica es, entonces, un proceso de autoformación, donde el docente, en ejercicio de su libertad y a través de la reflexión crítica sobre su contexto, se reconoce como sujeto histórico capaz de resignificar su práctica.

2.2.3.5 La contradicción axiológica del sistema actual: la lógica mercantilista

Este llamado a una formación que cultive el sentido, el cuidado, la justicia y la crítica choca frontalmente con el sistema de valores que el modelo actual promueve. Como documentan los informes de la fundación Compartir (2014, 2021), el sistema de desarrollo profesional docente en Colombia está profundamente distorsionado por incentivos extrínsecos. El sistema de ascenso en el escalafón, si bien fue diseñado para incentivar la formación, ha generado en la práctica una lógica mercantilista. La fundación Compartir (2021) lo expresa con claridad: "el actual sistema de ascenso en el escalafón [...] ha promovido que muchos docentes cursen posgrados de dudosa calidad con el único fin de obtener un beneficio salarial, sin que esto se traduzca necesariamente en mejores prácticas de aula".

Esta lógica no es éticamente neutral. Promueve un conjunto de valores —individualismo, competencia, acumulación de credenciales— que son la antítesis de los valores necesarios para fortalecer la escuela rural, como la colaboración, la solidaridad y el compromiso comunitario. El informe tras la excelencia docente (Fundación Compartir, 2014) ya alertaba que "la política de formación de docentes en Colombia ha tendido a ser homogénea y ha desconocido las particularidades de los distintos contextos de enseñanza", una desconexión que se agrava cuando el motor de la formación es el beneficio individual y no la mejora colectiva. Frente a esta lógica que vacía de sentido la profesión, la propuesta axiológica de esta tesis se revela no como un complemento, sino como una necesidad política radical: reorientar el propósito mismo de la formación docente desde la acumulación de certificados hacia el cuidado de la vocación, la dignificación de la práctica y la justicia epistémica.

En conclusión, al articular la filosofía de la axiología educativa, la justicia epistémica, la sensibilidad corporal, la potencia crítica y el enfoque holístico, se plantea un modelo que no forma autómatas que escalan en un sistema, sino maestros conscientes, éticos y vivos. Esto consolida los fundamentos para el objetivo específico 2 y afianza el objetivo específico 3: fortalecer la dimensión axiológica del maestro rural como corazón de su

liderazgo y la fuente de su resiliencia.

2.2.4. Los frutos: comunidades de aprendizaje como territorio de validación

Si las líneas anteriores han definido las raíces éticas, el tronco holístico y las ramas axiológicas del árbol teórico de esta investigación, esta cuarta y última línea representa sus frutos: el espacio concreto, vivo y dinámico donde la propuesta cobra sentido, se materializa y se valida. Un marco teórico integrador, como el que se ha construido, no puede concluir en la abstracción; requiere un correlato práctico que sea coherente con sus principios. Frente a las formas tradicionales de evaluación externa y vertical, propias del efecto cascada —donde un "experto" externo valida la pertinencia de un modelo—, esta tesis propone una ruptura metodológica fundamental: reconocer a las comunidades de aprendizaje como el territorio legítimo y soberano para co-construir, verificar y dar sentido a un modelo de actualización profesional en el contexto rural.

Este giro no es una mera elección de conveniencia, sino una exigencia ética y epistemológica. Si hemos defendido la agencia docente, la justicia epistémica y la visión holística, entonces la validación del modelo no puede ser un acto de imposición, sino un proceso de diálogo, reflexión y construcción colectiva. La comunidad de maestros deja de ser el "objeto" de la investigación para convertirse en el sujeto protagónico de la validación. Es en la práctica compartida, en el saber que circula y en el cuidado mutuo donde la energía del efecto volcán se transforma en un fruto tangible: una forma de hacer y de ser docente que es a la vez propia, situada y transformadora.

2.2.4.1 El territorio como creador de alternativas: diseños para la transición

La apuesta por las comunidades de aprendizaje encuentra un eco profundo en

experiencias latinoamericanas exitosas de formación docente que emergen desde abajo ("bottom-up"). Como documentan Lozano Flórez y Malagón (2022), iniciativas como las Diplomaturas en Educación Agropecuaria en Alternancia en Argentina o la lucha por la educación *ribeirinha* en la Amazonia brasileña son ejemplos contundentes de cómo la articulación entre universidades, comunidades y docentes en ejercicio puede generar "proyectos educativos que permitan la convergencia de las territorialidades y los proyectos de vida" (p. 15). Estas experiencias no son meras aplicaciones de un modelo prefabricado, sino el fruto de un "trabajo riguroso de quienes han conducido su puesta en marcha" (p. 51) desde el territorio, escuchando sus ritmos, validando sus saberes y respondiendo a sus necesidades.

En este punto, el pensamiento del antropólogo colombiano Arturo Escobar (2016) es fundamental para darle un sustento teórico a esta práctica. Escobar, desde su crítica al desarrollo y la modernidad, ha propuesto el concepto de "diseños para la transición". Argumenta que frente a la crisis civilizatoria actual (ecológica, social, existencial), los territorios no necesitan más "soluciones" diseñadas por expertos desde los centros de poder. Lo que necesitan son herramientas y procesos que les permitan diseñar sus propias transiciones hacia futuros más justos y sostenibles, partiendo de su propia lógica cultural, sus saberes ancestrales y sus prácticas relacionales. Una comunidad de aprendizaje, bajo esta mirada, no es un simple anexo del sistema educativo, sino que puede convertirse en un laboratorio de "diseños para la transición" a escala local. Es una apuesta por lo que Escobar llama una "política del lugar": la defensa del derecho de las comunidades por decidir sobre sus propios futuros.

Esto significa que el modelo pedagógico propuesto en esta tesis no puede imponerse. Debe ser, en sí mismo, un "diseño para la transición": una herramienta flexible que la comunidad de docentes de Soracá pueda tomar, adaptar, modificar y, eventualmente, trascender. La comunidad de aprendizaje se convierte, así, en una forma de autogestión del conocimiento, un espacio donde los maestros dejan de ser consumidores de políticas educativas para convertirse en diseñadores de su propia práctica profesional. El diálogo entre docentes que comparten una historia, una geografía y un compromiso ético con su comunidad es el único motor legítimo para este proceso de diseño colectivo.

2.2.4.2 La arquitectura del aprendizaje social: las comunidades de práctica

Si la comunidad es el territorio, la teoría de las comunidades de práctica (CoP) de Etienne Wenger (1998) nos ofrece la arquitectura para construir en él. Wenger, un teórico del aprendizaje social, sostiene que el aprendizaje más significativo no es un acto individual de adquisición de información, sino un proceso social de participación en comunidades que comparten un interés o un problema. La formación docente del "efecto cascada" se basa en un modelo de aprendizaje individualista y descontextualizado. La propuesta de las CoP es radicalmente opuesta.

Según Wenger, toda comunidad de práctica se define por tres dimensiones interrelacionadas:

- El dominio (*domain*): Es el área de conocimiento compartido que une a la comunidad. No es solo un interés, sino un compromiso con un campo de saber que crea una identidad común. Para los docentes de Soracá, el dominio es "la pedagogía en el contexto rural de Boyacá", con todos sus desafíos y potencialidades (el aula multigrado, el vínculo con la comunidad, la escasez de recursos, etc.). Una CoP de maestros rurales no es un grupo de amigos; es una reunión de profesionales que se reconocen como tales y que están comprometidos con mejorar su práctica en ese dominio específico.
- La comunidad (*community*): Es el tejido social, las relaciones de confianza y respeto que permiten a los miembros aprender juntos. En la comunidad se interactúa, se comparte información, se ayuda a los demás y se construyen relaciones que posibilitan el aprendizaje. En la ruralidad, donde la soledad institucional del maestro es una realidad persistente, tejer esta dimensión comunitaria se convierte en una estrategia no solo pedagógica, sino de cuidado y resistencia. Es el antídoto contra el aislamiento que documentan los informes sobre la docencia en Colombia.

- La práctica (*practice*): Es el repertorio compartido de recursos, experiencias, historias, herramientas y formas de resolver problemas que la comunidad ha desarrollado a lo largo del tiempo. La práctica no es estática; evoluciona a medida que la comunidad aprende y crea nuevas soluciones. En una CoP de maestros rurales, la práctica incluiría desde una estrategia concreta para trabajar ciencias naturales en un aula multigrado hasta una forma de mediar un conflicto con una familia de la vereda. El aprendizaje ocurre al participar en esta práctica y al contribuir a su desarrollo.

En este marco, las comunidades de aprendizaje se convierten en nodos vivos donde se construye sentido, se comparten saberes y se fortalece el propósito colectivo. Encarnan el principio holístico de que el aprendizaje es un proceso social, situado y colaborativo, y ofrecen una estructura concreta para canalizar la energía del "efecto volcán" de manera productiva y sostenible.

2.2.4.3 La comunidad como espacio de praxis decolonial

Sin embargo, para que una comunidad de aprendizaje no se convierta en un simple espacio de autoayuda o de intercambio de "tips" pedagógicos, debe asumir una dimensión crítica y política. A este tejido se suma la voz de Catherine Walsh (2009), quien desde la interculturalidad crítica nos recuerda que estos espacios deben ser también lugares de disputa contra la jerarquía de saberes.

Una comunidad de aprendizaje, desde esta perspectiva, no se limita a intercambiar "buenas prácticas" dentro del marco del sistema existente. Debe ser un espacio que cuestione y revalorice los conocimientos históricamente marginados: los saberes campesinos, las pedagogías orales, la memoria comunitaria, las formas de cuidado que no caben en los formatos de evaluación estandarizados. Se convierte así en un lugar para la justicia epistémica, operacionalizando los principios de De Sousa Santos (2009). Ya

no se trata solo de aprender a enseñar mejor el currículo oficial, sino de preguntarse: ¿qué saberes de nuestro territorio deberían estar en el currículo? ¿Cómo dialoga la ciencia occidental con el conocimiento ancestral sobre los ciclos de la siembra? ¿Qué historias de nuestra comunidad merecen ser contadas en la escuela?

La comunidad de aprendizaje se transforma, entonces, en un espacio de praxis decolonial. Es el lugar donde los docentes, como intelectuales transformadores (en el sentido de Freire), pueden analizar críticamente su propia práctica, deconstruir los supuestos metronormativos del "efecto cascada" y co-diseñar pedagogías que sean verdaderamente propias, pertinentes y liberadoras.

2.2.4.4 La urgencia empírica: el aislamiento docente como problema estructural en Colombia

La propuesta de las comunidades de aprendizaje no es una idealización teórica, sino una respuesta directa a un problema estructural y documentado en el contexto colombiano: el aislamiento profesional del docente rural. Este no es un sentimiento subjetivo, sino una condición material y laboral que tiene consecuencias devastadoras sobre la calidad educativa y el bienestar del magisterio.

El estudio coordinado por Mauricio Perfetti (2004) para Fedesarrollo, una de las investigaciones más completas sobre la educación rural en el país, ya diagnosticaba esta situación con claridad. El informe señala que "el maestro rural trabaja en un contexto de gran soledad profesional. La interacción con pares es escasa o nula, lo que limita las oportunidades de reflexión y aprendizaje conjunto". Y concluye de manera contundente que "las experiencias más exitosas de desarrollo profesional se han dado allí donde se promueve la conformación de microcentros o redes de maestros que rompen este aislamiento" (Perfetti, 2004, p. 78). Esta conclusión valida metodológicamente la apuesta por la investigación-acción participativa y las comunidades de práctica no como

un añadido, sino como la estrategia central para contrarrestar los efectos del "efecto cascada".

Diez años después, el informe tras la excelencia docente de la fundación Compartir (2014) reafirma este diagnóstico, mostrando que la falta de trabajo colaborativo es uno de los principales obstáculos para el desarrollo profesional. El informe critica que "el sistema promueve una cultura de trabajo individualista" y recomienda explícitamente "fomentar el trabajo en equipo y las redes de docentes como una de las estrategias más costo-efectivas para mejorar la calidad de la enseñanza" (Fundación Compartir, 2014, p. 125).

Esta evidencia empírica demuestra que la creación de comunidades de aprendizaje no es solo una opción deseable, sino una necesidad urgente. Es la respuesta directa a la lógica individualista fomentada por el sistema de incentivos y la única vía para construir colectivamente un modelo que sí responda a las necesidades sentidas del territorio.

A la luz de estos aportes, la implementación y validación del modelo pedagógico-axiológico se redefine radicalmente. No se puede validar mediante instrumentos descontextualizados o la opinión de un experto externo. Debe ser un proceso de investigación-acción participativa que tendrá como núcleo el análisis vivo de las comunidades de aprendizaje enraizadas en el quehacer de los docentes de Soracá. Es allí —en la práctica reflexiva, en la conversación horizontal, en el diseño colectivo de soluciones— donde se concretará el co-diseño del modelo y donde podrá evaluarse su pertinencia, coherencia y viabilidad.

Por ello, esta línea teórica sustenta el enfoque metodológico de los objetivos específicos 3 y 4 de esta tesis. La comunidad no es solo el "lugar" de aplicación del modelo; es el tejido mismo donde el modelo se construye, se valida y cobra vida. La teoría se pone a prueba donde realmente importa: en la vida cotidiana de los maestros, quienes serán los principales protagonistas y evaluadores de su eficacia. Los frutos de este árbol teórico solo pueden ser cultivados y cosechados colectivamente.

Como se ha demostrado a lo largo de este capítulo, el andamiaje teórico que sustenta

esta investigación se edifica sobre una argumentación progresiva y coherente. La superación del efecto cascada exige una cuádruple ruptura: una ruptura epistemológica (línea 1) que desmonte la metronormatividad y valore los saberes locales; una ruptura paradigmática (línea 2) que abrace la complejidad y la visión holística de la educación; una ruptura ética (línea 3) que sitúe el cuidado, el sentido y la dignidad del docente en el centro; y, finalmente, una ruptura metodológica (línea 4) que reconozca a las comunidades de aprendizaje como el territorio soberano para la validación y co-creación de conocimiento.

Este entramado conceptual no solo diagnostica una problemática, sino que fundamenta la necesidad y la pertinencia del modelo pedagógico-axiológico propuesto en esta tesis. Habiendo establecido este sólido marco de referencia, el siguiente capítulo detallará el diseño metodológico de la investigación-acción participativa a través del cual estos principios se pondrán en práctica con la comunidad docente de Soracá.

2.2.5 Teoría de la antropoformación holístico-axiológica en contextos rurales

La presente investigación formula la teoría de la antropoformación holístico-axiológica, surgida del proceso reflexivo y contextual de esta tesis doctoral. Se concibe como un marco teórico integrador que articula los principios del pensamiento complejo (Morin, 1990), la educación holística (Gallegos Nava, 2010) y la pedagogía de la liberación (Freire, 1970).

Desde esta perspectiva, la antropoformación se asume como el proceso de formación del ser humano en todas sus dimensiones —cognitiva, ética, emocional, social y espiritual, orientado a la plenitud y al compromiso con la vida. Esta teoría propone que la actualización docente rural no debe concebirse como un proceso técnico de capacitación, sino como un camino de desarrollo integral, donde el maestro se reconoce como sujeto epistémico, ético y comunitario.

La teoría sostiene tres postulados centrales:

- Postulado epistemológico: el conocimiento educativo es complejo, situado y relacional; se construye en la interacción entre el sujeto, la comunidad y el territorio.
- Postulado axiológico: la formación docente es un acto ético de cuidado, sentido y coherencia vital, que busca armonizar el saber con el ser.
- Postulado emancipador: el maestro es un agente de transformación social que co-construye conocimiento y promueve la justicia educativa desde la base, reconociendo en el territorio rural un espacio vivo de creación y transformación colectiva.

En síntesis, la teoría de la antropofomación holístico–axiológica constituye la base conceptual del modelo pedagógico propuesto en esta tesis. Permite superar el efecto cascada mediante un enfoque que concibe la innovación educativa como un proceso humanizador y comunitario, donde la formación del docente se convierte en formación de humanidad. Esta teoría emerge como aporte original de la presente investigación doctoral.

Tabla 1

Cuadro de Síntesis de Categorías

| Categoría | Definición | Problema que enfrenta | Potencial transformador |
|------------------|--|---|--|
| Efecto Cascada | Políticas educativas impuestas desde arriba, homogéneas y urbanocéntricas. | Invisibilización de la ruralidad; programas desconectados de la realidad. | Punto de contraste que justifica la necesidad de un modelo propio. |
| Efecto Volcán | Energía acumulada del malestar docente rural que estalla como demanda de cambio. | Cansancio, desmotivación, resistencia. | Se convierte en fuerza creativa para transformar la educación desde la base. |

| | | | |
|----------------------------|--|---|--|
| Enfoque Holístico | Mirada integral del maestro (pedagógica, axiológica, socioemocional, comunitaria). | Fragmentación de la formación docente. | Permite diseñar modelos de actualización más humanos e inclusivos. |
| Formación Axiológica | Dimensión ética y valorativa del ser docente. | Formación reducida a competencias técnicas. | Resignifica el rol docente como líder comunitario. |
| Comunidades de Aprendizaje | Espacios colectivos de co-construcción de conocimiento y práctica. | Aislamiento y abandono de docentes rurales. | Potencian innovación, colaboración y sostenibilidad. |

Nota. Creación propia, síntesis marco teórico

2.3. Marco Conceptual.

Si el marco teórico es el árbol que sustenta la investigación, el marco conceptual es el acto de nombrar y definir con precisión las creaciones únicas que han brotado de este estudio. Este apartado define los conceptos centrales que operan como herramientas de análisis y propuesta a lo largo de toda la tesis, asegurando claridad, coherencia y rigor.

2.3.1. El efecto cascada: Categoría emergente de análisis — la lógica de la imposición

2.3.1.1 Definición:

Se denomina Efecto Cascada a la categoría emergente que describe el modelo de gestión y formación docente caracterizado por su racionalidad vertical, centralizada y

descendente. Representa una lógica de imposición en la que las políticas educativas fluyen “de arriba hacia abajo”: del ministerio a las secretarías, de las secretarías a las rectorías y de las rectorías al aula.

2.3.1.2 Sentido analítico:

Esta categoría permite comprender cómo la descontextualización y la estandarización de los procesos formativos reducen la autonomía docente, transformando al maestro en un aplicador pasivo y a la ruralidad en un espacio homogéneo y deficitario. El Efecto Cascada visibiliza así la fractura entre la norma y la práctica, generando ineficacia, frustración y silenciamiento de la voz pedagógica local.

2.3.2. El efecto volcán: categoría central de análisis y transformación: categoría central de análisis y transformación

2.3.2.1 Definición y jerarquía conceptual

El efecto volcán constituye la categoría conceptual central y original de esta investigación. Nace como contraparte y superación del efecto cascada, y expresa la energía transformadora que emerge desde las bases del magisterio rural ante la presión acumulada de modelos formativos ajenos a su realidad. No se trata solo de una metáfora explicativa, sino de un concepto con doble dimensión analítica: diagnóstica y propositiva, que permite leer simultáneamente el malestar y la potencia del maestro rural.

- Dimensión diagnóstica (la presión acumulada): En su primera dimensión, el efecto volcán nombra el malestar, la tensión y la resistencia que se acumulan en el magisterio rural debido a la presión constante de modelos formativos que no reconocen ni representan su identidad. Es la energía latente de la dignidad herida, del saber ignorado y del cansancio acumulado ante la falta de pertinencia y reconocimiento. En este sentido, la categoría permite comprender el agotamiento emocional y profesional del maestro rural, que se siente instrumentalizado por políticas que lo obligan a adaptarse sin ser escuchado. Este plano del concepto describe el momento previo a la erupción: una fuerza contenida que refleja la insostenibilidad del modelo vigente.
- Dimensión propositiva (la potencia emergente): En su segunda y más significativa dimensión, el efecto volcán representa la energía creadora que surge precisamente de esa acumulación de tensiones. Cuando el maestro decide transformar el malestar en acción colectiva y reclamar su voz como sujeto pedagógico, se produce la “erupción” simbólica que marca el inicio del cambio endógeno. Esta dimensión resalta la agencia del docente y de la comunidad como las fuentes más legítimas de innovación educativa. El efecto volcán, por tanto, no solo diagnostica una crisis, sino que propone una vía de resignificación y empoderamiento: canalizar la energía acumulada hacia prácticas pedagógicas, éticas y comunitarias que revitalicen la escuela rural.

2.3.2.2 Sentido teórico:

En conjunto, el efecto volcán sintetiza la tesis fundamental de esta investigación: que el cambio educativo sostenible en la ruralidad no proviene de la imposición externa, sino de la energía interior que surge cuando los docentes reconocen su valor, se organizan y reconstruyen su práctica desde la reflexión, el afecto y la pertenencia territorial.

2.3.3. Modelo pedagógico-axiológico: la propuesta de canalización

Se define el modelo pedagógico-axiológico como la propuesta de esta tesis para canalizar la energía del Efecto Volcán. No es un modelo prescriptivo, sino un marco de acción flexible y dialógico que se construye *con* los docentes.

- Es pedagógico porque se centra en la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.
- Es axiológico porque pone en el centro los valores (dignidad, identidad, respeto, solidaridad) que emanan de la propia comunidad, como se argumentó en el marco teórico.
- Su fin último es servir como un cauce para que la potencia emergente del volcán no se disperse, sino que se convierta en una fuerza creadora que fortalezca al docente y reverdezca la vida de la escuela rural.

2.3.4. Categorías centrales del modelo y su operacionalización

Para la construcción del modelo y el análisis de la realidad estudiada, esta tesis se apoya en cuatro categorías conceptuales fundamentales, extraídas del marco teórico y aquí definidas para su uso en la investigación.

- Enfoque holístico: Se entenderá por enfoque holístico la perspectiva que comprende el acto educativo como un todo integrado, superando la fragmentación del conocimiento y reconociendo al ser humano en sus múltiples dimensiones interconectadas: cognitivas, emocionales, sociales y éticas (Morin, 1999; Quevedo Lezama, 2020). En esta investigación, este concepto se usará como categoría de análisis para examinar las narrativas de

los docentes, buscando identificar cómo sus discursos conectan su práctica pedagógica, su bienestar socioemocional y su relación con la comunidad.

- **Axiología:** La axiología se abordará como la base filosófica que da sentido, valor y dirección ética a la práctica educativa, centrada en la autoformación del ser docente en un ejercicio constante de libertad y compromiso (Piotrowski, 1999). Esta categoría permitirá analizar en los testimonios de los maestros qué valores (dignidad, identidad, respeto) emergen como centrales en su quehacer y cómo estos se ven afectados o potenciados por los programas de formación existentes.
- **Inclusión:** La inclusión se comprenderá no solo como la atención a estudiantes con necesidades especiales, sino, en un sentido más amplio, como el diseño de entornos pedagógicos que responden a la diversidad de todos los estudiantes, reconociendo la diferencia como un recurso de aprendizaje (Tetler & Langager, 2009). Se utilizará para analizar qué estrategias y percepciones tienen los docentes sobre la atención a la diversidad en sus aulas multigrado y qué tipo de formación demandan para fortalecerla.
- **Didáctica:** La didáctica se definirá como el conjunto de saberes y prácticas situadas que el docente moviliza para facilitar el aprendizaje en un contexto específico, superando la mera aplicación de técnicas estandarizadas (Imbernón, 2007; Meirieu, 2007). Esta categoría permitirá identificar en el discurso de los docentes cuáles son las prácticas didácticas que ellos consideran más pertinentes para la ruralidad y cuáles son los vacíos formativos que perciben en este campo.

En suma, el marco conceptual consolida el andamiaje interpretativo de la investigación al definir las categorías propias —efecto cascada, efecto volcán y modelo pedagógico-axiológico— junto con los ejes analíticos de holismo, axiología, inclusión y

didáctica. Estas categorías orientan la lectura de la realidad rural y fundamentan las decisiones metodológicas del estudio que se desarrollan en el siguiente capítulo.

2.4 Marco Contextual

El marco contextual en esta investigación resulta fundamental porque permite situar el problema en el escenario real donde se desarrolla: la educación rural del municipio de Soracá, en el departamento de Boyacá. A través de él, se reconocen las particularidades territoriales, sociales y educativas que determinan la vida escolar, así como las políticas e iniciativas recientes que buscan dar respuesta a los retos de permanencia, calidad y equidad. De igual modo, al incorporar datos estadísticos actualizados sobre matrícula, deserción y desempeño académico, este marco trasciende la descripción para convertirse en un soporte empírico que legitima la pertinencia del estudio. En consecuencia, no solo contextualiza los fundamentos teóricos, sino que también justifica la necesidad de un modelo pedagógico-axiológico con enfoque holístico e inclusivo, capaz de responder a las demandas específicas del contexto rural de Soracá.

2.4.1 La educación rural en Boyacá: retos históricos y actuales

La educación rural en Colombia se ha caracterizado por una tensión constante entre la promesa de igualdad y las realidades de inequidad. Boyacá, con un 70 % de su población en zonas rurales, enfrenta dificultades asociadas a la dispersión geográfica, la baja densidad poblacional, las limitaciones de conectividad y la falta de recursos pedagógicos. Estas condiciones han derivado en brechas significativas en cobertura, permanencia y calidad educativa en comparación con las áreas urbanas.

En el municipio de Soracá, la educación cumple un papel central en la vida comunitaria. La institución educativa Simón Bolívar y sus diez sedes rurales constituyen la base del

sistema escolar local. Sin embargo, las limitaciones de infraestructura, la insuficiencia de recursos tecnológicos y la dificultad de acceso a programas de formación docente limitan las posibilidades de una educación equitativa. La escuela rural, en este contexto, se convierte en un espacio de resistencia y oportunidad, pero también de profundas tensiones y desafíos.

2.4.2 Políticas e iniciativas recientes en educación rural

Para comprender la situación educativa de Soracá es necesario considerar los lineamientos de política pública recientes en distintos niveles:

- **Nivel nacional.** El plan nacional de desarrollo 2022–2026 prioriza el cierre de brechas rurales mediante el plan especial de educación rural (PEER), que fortalece programas de transporte escolar, mejoramiento de infraestructura, conectividad y permanencia estudiantil. Además, el MEN ha impulsado desde 2024 estrategias de dignificación docente, ampliación de cobertura en primera infancia y programas de inclusión en contextos rurales.
- **Nivel departamental.** El plan de desarrollo departamental “Boyacá grande 2024–2027” plantea acciones para garantizar acceso y calidad educativa, con énfasis en fortalecer la media académica y técnica, promover la articulación con la educación superior, y cerrar la brecha entre lo urbano y lo rural en términos de infraestructura, dotación y resultados de aprendizaje.
- **Nivel municipal.** El plan de desarrollo de Soracá 2024–2027 – “unidos por Soracá” define como metas en educación la ampliación del transporte escolar gratuito, la dotación de equipos tecnológicos, la ampliación de conectividad en las sedes rurales, programas de alfabetización, la articulación de la media con proyectos productivos locales, y la preparación de los estudiantes

mediante simulacros de pruebas externas. Estas iniciativas reflejan un compromiso local por garantizar permanencia y calidad en el sistema educativo rural.

2.4.3. Situación educativa reciente: matrícula y permanencia

La evidencia estadística más actualizada permite dimensionar el estado de la educación en Soracá. Según datos de la secretaría de educación de Boyacá – SIMAT (corte abril 2025), la matrícula oficial asciende a 1.380 estudiantes, distribuidos por nivel educativo de la siguiente manera:

Tabla 2

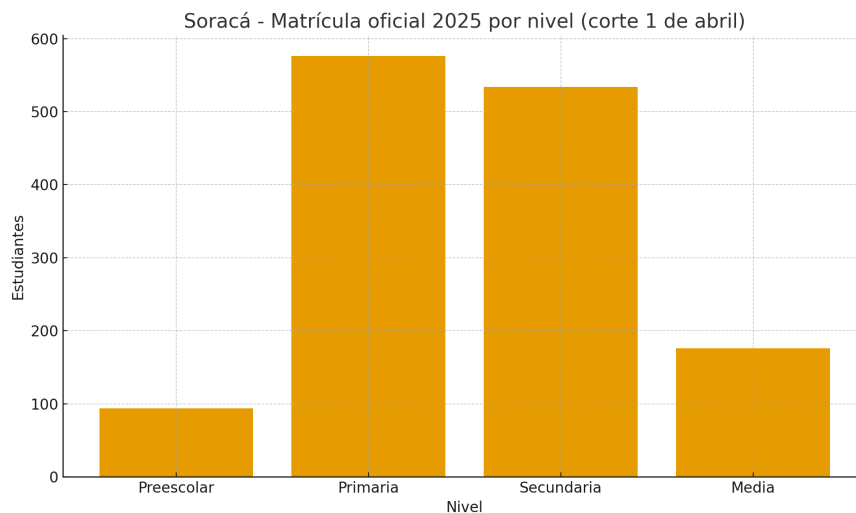
Matrícula oficial 2025 en Soracá, por nivel educativo

| Nivel | Matrícula 2025 |
|--------------|-----------------------|
| Preescolar | 94 |
| Primaria | 576 |
| Secundaria | 534 |
| Media | 176 |
| Total | 1.380 |

Nota. Secretaría de Educación de Boyacá – SIMAT, corte abril de 2025.

Ilustración 1

Matrícula oficial 2025 en Soracá, por nivel educativo



Nota. Secretaría de Educación de Boyacá – SIMAT, corte abril de 2025.

La mayor concentración de estudiantes se encuentra en la básica primaria (41,7 %), seguida de secundaria (38,6 %). En contraste, la matrícula en educación media disminuye de manera significativa, lo que refleja el desafío de garantizar continuidad hacia la educación superior o técnica.

En términos de permanencia y calidad, el documento “¿Cómo está Boyacá en educación? Retos y prioridades 2024–2027” destaca el aumento de la reprobación en secundaria, la persistencia de la deserción en la media, y las brechas en el acceso a tecnologías entre lo urbano y lo rural. Aunque Boyacá mantiene promedios en las pruebas Saber 11 superiores al promedio nacional, los municipios rurales continúan en condiciones de desventaja para asegurar aprendizajes de calidad.

2.4.4. Implicaciones para la investigación

El análisis contextual muestra que, a pesar de los avances en cobertura y de las acciones locales orientadas a garantizar la permanencia escolar, persisten brechas que afectan directamente a los estudiantes rurales. La reducción de la matrícula en la media, las dificultades de conectividad y los niveles de deserción evidencian la necesidad de modelos pedagógicos que reconozcan el contexto y potencien los recursos del territorio.

En consecuencia, esta investigación se justifica en la urgencia de fortalecer los procesos de actualización docente bajo un modelo pedagógico-axiológico con enfoque holístico e inclusivo, que no solo se articule con las políticas y programas vigentes, sino que responda a las necesidades reales de las comunidades rurales de Soracá.

2.5. Marco legal y normativo. El andamiaje jurídico de la formación docente en Colombia

La presente investigación se enmarca en un complejo sistema jurídico y normativo que reconoce la educación como derecho fundamental y resalta la importancia estratégica de la formación docente. No obstante, existe una distancia significativa entre la intención declarada en la normativa y su aplicación efectiva, especialmente en contextos rurales. Esta brecha entre lo legalmente establecido y lo realmente vivido ha sido conceptualizada en esta tesis como efecto cascada, un fenómeno que evidencia cómo las decisiones diseñadas desde niveles centrales, sin suficiente conocimiento del territorio, terminan desbordando a las comunidades educativas en lugar de nutrirlas.

En este marco, se propone analizar el andamiaje legal desde una triple escala —internacional, nacional y territorial— con el propósito de evidenciar los vacíos,

tensiones y posibilidades jurídicas que sustentan o debilitan los procesos de actualización docente en el contexto rural del municipio de Soracá.

De manera particular, se interpretan las normas desde una lectura axiológica y holística, es decir, comprendiendo cómo la legislación colombiana y los acuerdos internacionales no solo garantizan el derecho a la educación, sino que exigen una formación docente con enfoque ético, inclusivo y contextualizado, tal como lo propone el modelo desarrollado en esta tesis.

2.5.1. Marco internacional: el compromiso global con la calidad docente

La formación docente no es solo un asunto nacional, sino un compromiso global. En este sentido, los marcos internacionales ofrecen los principios y orientaciones que inspiran las políticas educativas en Colombia.

La tesis se inscribe en los compromisos internacionales que promueven una educación de calidad con docentes bien formados y contextualizados. En particular, la meta 4.c de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), adoptados por la UNESCO, establece que para el año 2030 se debe “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados”. Esta meta no solo reconoce la centralidad de la formación docente para la equidad educativa, sino que también plantea indicadores claros para evaluar el acceso, la cualificación y la formación continua del magisterio.

La Agenda 2030 exhorta a los estados a diseñar políticas que consideren las particularidades locales. Esta tesis responde a esa exhortación al proponer un modelo pedagógico-axiológico de actualización docente con enfoque holístico e inclusivo, específicamente pensado para las condiciones del maestro rural colombiano, en el marco de una educación que se reclama como bien común.

En este sentido, los acuerdos internacionales fortalecen el fundamento ético del modelo propuesto: si la UNESCO (2021, 2024) demanda sistemas educativos inclusivos, sostenibles y centrados en el bienestar docente, el modelo axiológico-holístico constituye una respuesta práctica a ese llamado, al integrar la dimensión ética, emocional y comunitaria en la actualización profesional del maestro rural.

En síntesis, el marco internacional brinda el horizonte ético y de justicia global que guía la propuesta de esta investigación: reconocer al maestro rural como garante del derecho humano a la educación y a la dignidad profesional, haciendo realidad los principios globales desde la acción local.

2.5.2. Marco nacional colombiano: entre la ley y la práctica

El marco legal colombiano sobre formación docente ha evolucionado para responder a los desafíos de la calidad educativa. Sin embargo, su aplicación práctica revela profundas tensiones entre la normatividad y la realidad, especialmente en los territorios rurales.

A continuación, se analizan las principales disposiciones que sustentan —y en ocasiones contradicen— el ideal de una formación docente situada y equitativa. Cada una se interpreta desde la mirada de esta tesis, que propone un modelo pedagógico-axiológico como vía para materializar en la práctica los principios que la ley ya consagra en el papel.

2.5.2.1. Ley 115 de 1994 – Ley general de educación

Es la columna vertebral del sistema educativo colombiano. En su artículo 112, faculta a las escuelas normales superiores (ENS) para ofrecer formación inicial docente, reconociendo su papel histórico y su conexión con la ruralidad. Sin embargo, en

municipios de sexta categoría como Soracá, donde muchas veces se carece de recursos para apoyar estas instituciones, esta descentralización se torna nominal.

Este es un ejemplo claro de metronormatividad en acción: se crea una ley con una lógica pensada desde la capacidad de un centro urbano, sin considerar que en la ruralidad la “fragilidad institucional y presupuestal” es la norma, no la excepción. La responsabilidad legal atribuida a las entidades territoriales para elaborar planes territoriales de formación docente (PTFD) contrasta con la falta de recursos que limita su implementación efectiva, perpetuando el modelo vertical del efecto cascada.

No obstante, la misma ley 115 brinda el soporte para avanzar hacia una formación integral del maestro. En coherencia con su espíritu, el modelo pedagógico-axiológico propuesto en esta tesis amplía la visión de la ley, incorporando las dimensiones ética, socioemocional y comunitaria del quehacer docente, de modo que la formación deje de ser meramente técnica y se convierta en un proceso holístico y humanizador, tal como exige el mandato educativo nacional.

2.5.2.2. Normativa reglamentaria: decreto 709 y directiva 28 de 2009

Ambas disposiciones establecen la creación de comités territoriales de capacitación docente. En el papel, representan un mecanismo para diseñar planes formativos ajustados a las necesidades locales. Sin embargo, en la práctica, estos comités enfrentan barreras estructurales, como la escasa participación de los docentes rurales o la falta de articulación con los procesos reales del aula.

En contextos como Soracá, no se evidencia en el territorio un funcionamiento eficaz ni con enfoque diferencial de estos espacios.

El modelo pedagógico-axiológico busca precisamente operativizar el espíritu participativo que estas normas promueven, pero que rara vez se concreta. Desde la investigación-acción participativa (IAP), la actualización docente se plantea como un

proceso horizontal, colaborativo y contextualizado, en el que los maestros no son receptores, sino coautores de su propia formación, en cumplimiento de los principios de participación educativa consagrados por la normativa nacional.

2.5.2.3. Nota técnica sobre formación docente – MEN (2022)

El propio Ministerio de Educación Nacional (MEN) reconoce en este documento la necesidad urgente de una “política diferenciada de formación para docentes rurales”. Este reconocimiento valida el planteamiento de esta tesis, que considera que las estrategias uniformes reproducen inequidades.

El modelo pedagógico-axiológico se constituye como una respuesta concreta a esa necesidad: una ruta de actualización que incorpora la axiología, la inclusión y la contextualización como ejes articuladores del desarrollo docente rural, materializando el principio de diferenciación territorial que la política educativa aún no ha logrado consolidar.

2.5.2.4. Ley 1620 de 2013 y Decreto 1421 de 2017: inclusión, convivencia y dignidad docente

La Ley 1620 de 2013 crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y promueve la formación integral basada en la dignidad humana, la participación y el respeto por la diversidad. Por su parte, el Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención educativa a personas con discapacidad, estableciendo el deber de construir entornos escolares inclusivos, flexibles y libres de discriminación.

Aunque ambas normas se enfocan principalmente en el estudiante, su espíritu trasciende hacia toda la comunidad educativa: implican la obligación ética y pedagógica de reconocer, valorar e incluir también al docente como sujeto de derechos, bienestar y participación.

En este sentido, la presente investigación interpreta la inclusión en un sentido ampliado y humanista, que no se limita a la atención a la discapacidad, sino que comprende la creación de condiciones donde todos —maestros, estudiantes, familias y comunidades— puedan participar y desarrollarse plenamente. Desde esta perspectiva, excluir al maestro de las decisiones formativas y políticas, como ocurre en el fenómeno descrito por el efecto cascada, constituye una forma de no inclusión institucional.

El modelo pedagógico-axiológico con enfoque holístico e inclusivo, propuesto por esta tesis, se alinea con los principios de estas normas al promover una convivencia basada en el respeto, la equidad y la participación docente. El modelo entiende que no hay educación inclusiva sin inclusión del maestro, y que el bienestar y la voz del educador son condiciones necesarias para que el aula se convierta en un espacio de dignidad, aprendizaje significativo y justicia educativa.

2.5.2.5. Programa todos a aprender (PTA/FI 3.0)

Regulado por la directiva ministerial 003 de 2023, este programa busca mejorar los aprendizajes en lenguaje y matemáticas mediante el acompañamiento pedagógico a docentes. Aunque representa un esfuerzo significativo por fortalecer la práctica educativa, su implementación ha carecido de diferenciación entre contextos urbanos y rurales, lo que ha generado, en algunos casos, resistencia por parte del magisterio rural.

En el municipio de Soracá, los testimonios recogidos en esta investigación revelan una desarticulación entre la propuesta nacional y las condiciones reales del territorio. La falta de continuidad, la asignación irregular de tutores y la ausencia de acompañamiento en

las sedes rurales refuerzan la sensación de abandono programático que alimenta el efecto cascada. Este fenómeno se refleja en sentimientos de incertidumbre y desgaste emocional para los maestros, quienes ven cómo los programas llegan y desaparecen sin consolidar procesos sostenibles de actualización o bienestar docente.

El modelo pedagógico-axiológico con enfoque holístico e inclusivo propuesto en esta tesis recupera el espíritu formativo del PTA, pero lo reinterpreta desde una lógica horizontal y contextualizada. En lugar de un acompañamiento vertical basado en la transmisión de metodologías estandarizadas, se plantea una formación dialógica, centrada en la reflexión colectiva y en la integración de valores como la dignidad, la identidad y la pertenencia territorial.

De este modo, el modelo no se opone a los programas nacionales, sino que los complementa desde la ética y la participación, convirtiendo el acompañamiento pedagógico en un espacio de construcción compartida, donde el docente deja de ser receptor pasivo para asumir su rol de agente transformador.

2.5.2.6. Programa infancia feliz (2024)

Una política de reciente implementación que, aunque bien intencionada al promover la educación inicial desde los tres años, ha generado sobrecarga en la infraestructura rural, sin asegurar previamente las condiciones mínimas.

En Soracá, por ejemplo, varias sedes no cuentan con baños adecuados, comedores ni suficientes docentes para atender este aumento en la matrícula. Esta desconexión entre las decisiones políticas y la realidad rural demuestra nuevamente que el problema no es solo de normatividad, sino de implementación y planificación sin diagnóstico territorial, una característica definitoria del efecto cascada.

El modelo pedagógico-axiológico con enfoque holístico e inclusivo se propone como una alternativa a este tipo de implementación fragmentada. Al situar la formación y el bienestar del docente en el centro de la acción educativa, busca prevenir que las políticas se conviertan en cargas desproporcionadas para los maestros rurales. En lugar de imponer, acompaña; en lugar de saturar, humaniza. De este modo, traduce la intención de la política pública en procesos coherentes con la realidad territorial, transformando el efecto cascada en efecto volcán, es decir, en energía educativa que emerge desde las comunidades y no se impone sobre ellas.

Como se observa, la arquitectura normativa colombiana presenta un marco robusto en el papel, pero débil en su ejecución territorial. Esta distancia entre norma y práctica constituye la raíz estructural del efecto cascada, al reproducir decisiones descontextualizadas que no dialogan con la realidad rural. Este fenómeno se analiza con mayor detalle a nivel departamental y municipal.

2.5.3. Marco territorial: la política educativa en Boyacá y Soracá

El análisis del marco territorial permite descender del plano nacional al espacio donde las políticas educativas toman forma: el territorio. En Boyacá y particularmente en Soracá, los planes de desarrollo revelan la tensión entre el discurso del progreso educativo y la omisión de la formación docente rural como prioridad estratégica.

El enfoque de esta tesis considera que los territorios no son simples receptores de la política, sino escenarios de creación, resistencia y transformación. Por ello, el marco territorial no solo se revisa como evidencia del efecto cascada, sino también como punto de partida del efecto volcán, al reconocer las iniciativas que, desde las escuelas rurales, reinterpretan las políticas y las dotan de sentido local.

2.5.3.1. Plan de desarrollo departamental de Boyacá (2024–2027)

La gobernación establece como una de sus prioridades “el desarrollo del conocimiento y la promoción de la innovación educativa”, lo cual se alinea con el espíritu de esta investigación. Sin embargo, al revisar la ejecución de esta política, se evidencia un énfasis en infraestructura física y conectividad, dejando de lado el fortalecimiento de los procesos formativos del docente rural.

Esta omisión representa una oportunidad: posicionar al maestro no solo como ejecutor de políticas, sino como actor transformador del territorio. Precisamente, el modelo pedagógico-axiológico con enfoque holístico e inclusivo responde a esa necesidad, al proponer una innovación educativa centrada en el ser humano, donde la formación continua se vive como proceso de construcción ética, comunitaria y emocional.

2.5.3.2. Plan de desarrollo municipal de Soracá (2024–2027)

Las prioridades educativas del municipio giran en torno a la alimentación escolar, el transporte y el mejoramiento de la planta física. Aunque estas son condiciones necesarias, el documento no contempla de manera explícita la formación y el fortalecimiento docente, aspecto fundamental para garantizar la sostenibilidad de cualquier mejora educativa.

Esta ausencia resulta significativa: si el docente es el corazón de toda transformación pedagógica, ¿cómo avanzar sin reconocer su desarrollo profesional como eje estratégico? Tal vacío confirma el problema de investigación planteado, pues evidencia que la formación docente rural continúa siendo una necesidad sentida, pero insuficientemente reconocida en la planificación local.

El modelo axiológico-holístico propuesto en esta tesis se erige como respuesta a esa carencia estructural, al afirmar que la verdadera innovación educativa comienza con el fortalecimiento humano, ético y emocional del maestro. Incluirlo en la toma de decisiones y en los procesos de reflexión territorial no solo cumple un mandato legal de participación e inclusión, sino que constituye un acto de justicia educativa y dignificación profesional.

El marco legal colombiano contiene elementos progresistas que podrían respaldar una formación docente situada, inclusiva y transformadora. Sin embargo, la evidencia demuestra que, en contextos rurales como Soracá, estas disposiciones, en la práctica, rara vez se traducen en acciones efectivas, lo que perpetúa un sistema vertical, genérico y descontextualizado.

En respuesta, la presente tesis propone una ruptura epistemológica y metodológica a través del efecto volcán, reconociendo al docente rural no como receptor pasivo, sino como generador activo de conocimiento y cambio.

El modelo pedagógico-axiológico con enfoque holístico e inclusivo transforma los principios legales en acción educativa, al materializar la equidad, la participación y la dignidad profesional en la vida cotidiana de las escuelas rurales.

CAPÍTULO III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

El presente capítulo expone los fundamentos metodológicos que guiaron el desarrollo de la investigación, orientada a la construcción participativa de un modelo pedagógico-axiológico con enfoque holístico e inclusivo en el contexto rural de la institución educativa Simón Bolívar del municipio de Soracá. En coherencia con la naturaleza del problema y los objetivos planteados, se asumió un enfoque metodológico cualitativo que permitiera comprender la experiencia docente rural en profundidad y vincularla a un proceso participativo de transformación. Esta elección metodológica responde a la necesidad de comprender en profundidad las experiencias, significados y prácticas del magisterio rural, así como de favorecer procesos de transformación colectiva desde la propia comunidad educativa.

A lo largo del capítulo se presentan los principales componentes de este recorrido metodológico. En primer lugar, se aborda la operacionalización de las variables y categorías de análisis que orientaron el trabajo empírico. Posteriormente, se describe el diseño de investigación, las fases desarrolladas, así como las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información, junto con los criterios de rigor y validación que garantizaron la solidez del proceso. Seguidamente, se expone la determinación de la muestra, el desarrollo del trabajo de campo y el procesamiento de la información. Finalmente, se presentan los primeros hallazgos que, en calidad de

resultados preliminares, sientan la base para la discusión y validación del modelo en los capítulos siguientes

3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

| Operacionalización de Variables | | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|--|
| Tema: Modelo pedagógico axiológico con enfoque holístico para la implementación de didácticas inclusivas en el contexto rural en el municipio de Soracá – Colombia en el año 2025 | | | | | | |
| Pregunta de investigación | Objetivo general | Objetivos específicos | Hipótesis | Variables estudiadas | Dimensiones | Indicadores |
| ¿Cómo fortalecer el proceso de actualización docente desde un enfoque holístico, sustentado en una didáctica inclusiva para el contexto educativo rural en el nivel de primaria en la institución Simón Bolívar del municipio de Soracá - Colombia? | Proponer un modelo pedagógico-axiológico de actualización docente con enfoque holístico e inclusivo, para contribuir a la mejora de la calidad y pertinencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel de primaria en la Institución Educativa Simón Bolívar (Soracá, Colombia). | 1. Diagnosticar las percepciones, necesidades, formativas y desafíos contextuales de los docentes rurales. | Se sostiene que al reconocer y canalizar la potencia del efecto volcán —entendido como la energía transformadora que emerge del malestar docente rural— es posible fortalecer significativamente la pertinencia de los procesos de actualización. La viabilidad de esta propuesta se validará mediante las valoraciones y narrativas de los docentes, de cuyas experiencias se espera observar una tendencia hacia el fortalecimiento de su práctica pedagógica y la resignificación de su rol profesional. | Variable independiente: Modelo pedagógico-axiológico de actualización docente con enfoque holístico e inclusivo. | Dimensiones teóricas: Fundamentación teórica (pensamiento complejo, antropoformación, currículo situado). | Presencia de referentes teóricos en el diseño. – Identificación y codificación de los referentes teóricos (Holismo, Decolonialidad, Pedagogía Axiológica) en las narrativas de los docentes y en el corpus del modelo propuesto. |
| | | | | | Dimensiones metodológicas: Didáctica inclusiva, estrategias activas y participativas. | Inclusión de prácticas pedagógicas activas y contextualizadas. – Triangulación entre entrevistas, bitácoras y validación grupal para reconocer la incorporación de estrategias participativas y contextualizadas en el modelo. |
| | | | | | Dimensiones axiológicas: Cuidado de sí, ética y subjetividad docente. | Integración de la biografía y subjetividad docente. – Análisis narrativo de testimonios y bitácoras que evidencien la incorporación de experiencias personales, reflexiones éticas y sentido del cuidado de sí en el modelo. |
| | | | | | Dimensiones comunitarias: Participación, co-diseño y arraigo territorial. | Nivel de participación de docentes en el co-diseño. – Registro de actas, talleres y diarios de campo que documenten la implicación docente en el proceso de co-construcción y validación del modelo |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|---|
| | | | | | | Articulación con la comunidad y su cultura. – Evidencia documental de la presentación del modelo a autoridades locales (alcalde, concejo, personería municipal) y su validación por parte de docentes y directivos como muestra del respaldo territorial y comunitario. |
| | | | | | | |
| | | 2. Diseñar los fundamentos teóricos, metodológicos y axiológicos del modelo a partir de los hallazgos del diagnóstico. | | Variable(s) dependiente(s): Procesos de actualización docente rural. | Práctica pedagógica (estrategias, innovación, inclusión) | Cambios en las estrategias didácticas utilizadas. – Valoraciones expresadas en la evaluación en caliente y en las narrativas docentes sobre la aplicación de nuevas estrategias surgidas del modelo. |
| | | 3. Implementar una estrategia de investigación-acción participativa para el co-diseño y validación del modelo. | | | Identidad profesional (rol docente, vocación, autopercepción) | Grado de resignificación del rol docente. – Categorización de fragmentos narrativos donde los docentes expresen una nueva comprensión de su rol profesional tras participar en el proceso. |
| | | 4. Evaluar la pertinencia, coherencia y viabilidad del modelo pedagógico-axiológico diseñado | | | Bienestar socioemocional (motivación, resiliencia, pertenencia) | Manifestaciones de motivación, resiliencia y compromiso. – Registro de actitudes, testimonios y expresiones emocionales observadas durante los talleres y entrevistas posteriores a la validación del modelo. |
| | | | | | Pertinencia formativa (ajuste a necesidades reales del contexto rural). | Evaluación de la pertinencia del modelo frente a las necesidades del contexto. – Análisis de retroalimentaciones de docentes y autoridades locales sobre la adecuación del modelo a la realidad educativa de Soracá. |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | | Percepción de mejora en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. – Síntesis de testimonios y evaluaciones institucionales que evidencien la intención de adopción del modelo por parte de directivos y autoridades municipales como política educativa local. |
| | | | | | | |

En concordancia con esta operacionalización, las categorías fueron abordadas en campo mediante entrevistas a profundidad, observación participante, bitácoras docentes y procesos de coevaluación. Estos instrumentos permitieron recoger percepciones, tensiones y propuestas, al tiempo que posibilitaron avanzar en la construcción participativa del modelo pedagógico-axiológico.

3.2. Diseño metodológico.

El diseño metodológico adoptado en esta investigación buscó garantizar la coherencia entre los objetivos planteados, el enfoque epistemológico seleccionado y las técnicas empleadas para la recolección y el análisis de la información. La construcción de un modelo pedagógico-axiológico con enfoque holístico e inclusivo para la ruralidad exigía un diseño que no se limitara a describir fenómenos de manera superficial, sino que permitiera comprender, interpretar y transformar de manera situada la realidad educativa de los docentes rurales de Soracá.

En este sentido, la metodología asumida responde a tres exigencias centrales:

1. Coherencia epistemológica, al articular el enfoque hermenéutico-crítico con los objetivos investigativos y con la necesidad de reconocer la voz de los maestros rurales como fuente legítima de conocimiento.
2. Pertinencia metodológica, al adoptar un diseño de investigación-acción participativa que posibilitara el involucramiento directo de los docentes como coinvestigadores, no solo como informantes, generando así un proceso de construcción colectiva del modelo.
3. Rigor y sistematicidad, al emplear técnicas diversas de recolección y validación de datos que garantizaran la triangulación de fuentes y la confiabilidad de los hallazgos.

En consecuencia, este apartado describe de manera detallada las decisiones tomadas en torno al enfoque, el diseño y el tipo de investigación, los métodos y técnicas seleccionados, el proceso de validación de los instrumentos y la determinación de la muestra. Estas decisiones no fueron arbitrarias, sino que obedecen a la naturaleza misma del problema planteado: la invisibilidad histórica del maestro rural y la necesidad de que cualquier propuesta de actualización docente parta de sus experiencias, percepciones y narrativas.

De esta forma, el diseño metodológico se configura como la ruta trazada para pasar del diagnóstico al modelo propositivo, un camino en el que cada fase se vincula estrechamente con los objetivos específicos. Primero, mediante el diagnóstico de percepciones y necesidades; luego, a través de la construcción conceptual y axiológica del modelo; posteriormente, en el co-diseño participativo de su estructura; y finalmente, en la validación de su pertinencia y viabilidad a partir de la prueba piloto.

Así, este capítulo no solo explica la organización metodológica de la investigación, sino que también evidencia cómo las decisiones tomadas en este nivel permiten garantizar la consistencia interna entre la teoría que orienta el estudio, la realidad empírica del contexto rural y los hallazgos que serán discutidos en los capítulos siguientes.

De esta manera, el diseño metodológico constituye el soporte del modelo raíz-volcán, al mostrar que la transformación educativa en la ruralidad se construye a partir de las voces y experiencias de los docentes.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, entendido como la perspectiva que permite comprender la realidad social a partir de los significados, experiencias y sentidos construidos por los sujetos en contextos específicos. Este enfoque resultó pertinente porque el propósito central del estudio fue interpretar las

vivencias, percepciones y necesidades de los docentes rurales de Soracá, reconociendo la importancia del contexto, la subjetividad y la historicidad como elementos constitutivos del conocimiento educativo.

Dentro del enfoque cualitativo, se adopta un paradigma hermenéutico-crítico, que articula la comprensión profunda de las narrativas docentes con una postura reflexiva orientada al cambio educativo. Desde la hermenéutica filosófica, Gadamer (1999) plantea que comprender implica un encuentro dialógico entre horizontes, en el que emergen nuevos sentidos a partir de la experiencia vivida. Esta visión resulta coherente con la necesidad de interpretar las voces del magisterio rural más allá de lo descriptivo, en su dimensión ética, emocional y cultural. A su vez, Habermas (1987) sostiene que todo proceso de comprensión está atravesado por condicionamientos sociales y por relaciones de poder, lo que demanda una lectura crítica orientada a la emancipación. Esta articulación entre comprensión y crítica constituye la base epistemológica para analizar el efecto cascada y el efecto volcán como fenómenos que revelan tanto tensiones estructurales como posibilidades de transformación.

En coherencia con este enfoque, el diseño metodológico adoptado fue la Investigación–Acción Participativa (IAP), entendida como un proceso cíclico de reflexión y acción en el que investigadores y participantes construyen conocimiento de manera conjunta. Kemmis y McTaggart (1988) destacan que la IAP se fundamenta en la participación y en el fortalecimiento de la agencia de los actores educativos, mientras que Colmenares (2012) resalta su pertinencia para contextos latinoamericanos donde la transformación comunitaria constituye un eje central del proceso investigativo. Este diseño fue elegido porque el objetivo del estudio no se limitó a describir un fenómeno, sino a co-diseñar, validar y proyectar un modelo pedagógico-axiológico con los docentes rurales, reconociéndolos como coinvestigadores y no como meros informantes.

Como complemento, se adoptó la modalidad de estudio de caso único, centrado en la institución educativa Simón Bolívar del municipio de Soracá. Stake (1995) subraya que el estudio de caso permite comprender la complejidad de un fenómeno situado, mientras que Yin (2003) sostiene que su fortaleza radica en el análisis profundo y en la

triangulación rigurosa de fuentes. La elección de este escenario se justifica porque Soracá concentra los desafíos históricos de la ruralidad boyacense, así como expresiones notables de resistencia pedagógica y creatividad comunitaria que permiten examinar el efecto cascada y el efecto volcán en su contexto real.

El diseño se nutre, además, de la mirada etnográfica, en tanto permite observar la vida cotidiana de la escuela rural como un espacio donde convergen prácticas, discursos, tensiones y formas de cuidado. Van Maanen (2011) enfatiza que la etnografía escolar ofrece una comprensión situada de la experiencia educativa más allá de los discursos oficiales, legitimando la voz docente y las dinámicas comunitarias como fuentes legítimas de conocimiento.

De igual modo, se integran los aportes de la educación holística y del pensamiento complejo, que reconocen la interdependencia entre las dimensiones cognitiva, ética, emocional, social y comunitaria del quehacer docente (Morin, 2001; Valdés Valdés et al., 2019). También se incorporan los fundamentos de la didáctica inclusiva, que concibe la heterogeneidad como un recurso pedagógico y no como un obstáculo (Booth & Ainscow, 2002; Florian, 2014), perspectiva esencial para comprender la multigradualidad de la escuela rural.

Desde el nivel del conocimiento, la investigación se clasifica como explicativa, porque busca comprender las causas profundas del malestar docente asociado al efecto cascada y, al mismo tiempo, interpretar las condiciones que potencian el efecto volcán como manifestación de transformación y agencia pedagógica. A su vez, posee un alcance propositivo, al diseñar, validar y presentar un modelo pedagógico-axiológico con enfoque holístico e inclusivo dirigido a la actualización docente rural.

Integrando los elementos expuestos, el enfoque cualitativo, el paradigma hermenéutico-crítico, el diseño de investigación-acción participativa, el estudio de caso y la mirada etnográfica conforman un andamiaje metodológico sólido y coherente con la naturaleza del problema investigado. Este andamiaje no solo garantiza rigor y profundidad, sino que permite visibilizar y dignificar la voz del magisterio rural,

elemento central para orientar la construcción del modelo raíz–volcán que se presenta en esta tesis.

Ilustración 2

Fases del proceso de investigación–acción participativa en la Institución Educativa Simón Bolívar (Soracá, Boyacá)



Nota. Elaboración propia a partir del modelo de Investigación–Acción Participativa (Kemmis & McTaggart, 2005).

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.

En coherencia con el enfoque hermenéutico-crítico y el diseño de investigación-acción participativa (IAP), se seleccionó un conjunto de técnicas e instrumentos que permitieran una recolección de datos profunda, dialógica y participativa. El proceso inició con un acercamiento a la comunidad educativa para generar un ambiente de confianza, seguido de la socialización del proyecto con los docentes rurales, enmarcando la investigación desde el inicio en una lógica colaborativa (Fals Borda, 1985; Kemmis &

McTaggart, 1988). A continuación, se detallan los métodos, técnicas e instrumentos empleados.

3.2.2.1. La entrevista en profundidad

Como técnica central para el diálogo con los 25 docentes, se utilizó la entrevista en profundidad.

Método: Inductivo hermenéutico.

Instrumento: Guía de entrevista semiestructurada (ver anexo 1) y grabadora de audio para el registro fiel de los relatos.

La elección de esta técnica se justifica porque permite explorar percepciones, emociones y propuestas desde la voz de los maestros, legitimando su experiencia como conocimiento válido, tal como señalan Brinkmann y Kvale (2015).

3.2.2.2. La observación del contexto y el diario de Campo

Se aplicó la técnica de observación participante durante las visitas a las sedes rurales.

Método: Descriptivo interpretativo.

Instrumento: Diario de campo de la investigadora, (ver anexo 2)

Aunque no se observaron clases directamente, esta técnica permitió registrar el entorno físico, las dinámicas institucionales y los elementos simbólicos que configuran la cultura escolar rural. Como expone Flick (2018), la observación cualitativa posibilita comprender las prácticas sociales en su contexto real, complementando la información obtenida mediante entrevistas.

3.2.2.3. Las bitácoras pedagógicas

Las bitácoras se emplearon como instrumento complementario para recoger reflexiones espontáneas de los docentes.

Método: Interpretativo reflexivo.

Instrumento: Bitácoras pedagógicas en formato de audio (ver anexo 3) o texto.

Se justifica su uso porque permitieron captar la voz del maestro en su cotidianidad, promoviendo la reflexión sobre la práctica (Schön, 1983) y construyendo un archivo colectivo que integra perspectivas múltiples del proceso educativo.

3.2.2.4. La coevaluación participativa

Como técnica de validación, se implementó un proceso de coevaluación del modelo pedagógico-axiológico.

Método: Crítico dialógico.

Instrumento: Hoja de coevaluación “Raíz y Volcán” (ver Anexo 4).

Esta técnica se justifica porque es coherente con la IAP al reconocer a los docentes como coautores del modelo, fortaleciendo su empoderamiento y sentido de pertenencia (Topping, 2009). Las observaciones derivadas de este ejercicio alimentaron la versión final del modelo.

3.2.2.5. La prueba piloto y su evaluación

Finalmente, se desarrolló una prueba piloto del modelo “Raíz y Volcán”, que permitió valorar su aplicabilidad y pertinencia en el contexto real.

Método: Evaluativo participativo.

Instrumento: Formato de evaluación en caliente y Matriz de Evaluación de la Prueba Piloto (ver anexo 5).

El propósito de esta técnica fue recoger retroalimentación inmediata de los docentes sobre la experiencia formativa, la claridad del modelo y su coherencia con las necesidades del territorio. Esta fase cerró el ciclo metodológico de diagnóstico, diseño, co-construcción y validación participativa.

3.2.2.6. Instrumento de la matriz de evaluación de la prueba piloto

Para garantizar el rigor y la sistematicidad del proceso de validación, se elaboró una matriz cualitativa que organizó la información en cuatro dimensiones del modelo —pedagógica, axiológica, metodológica y comunitaria—.

Cada dimensión incluyó indicadores de percepción, coherencia, pertinencia y aplicabilidad, acompañados de un espacio para la evidencia narrativa proveniente de entrevistas, bitácoras y la sesión de evaluación en caliente.

La matriz permitió interpretar la retroalimentación de los docentes de manera estructurada y participativa, orientando los ajustes finales del modelo antes de su implementación formal.

Tabla 3

Ejemplo de estructura de la matriz de evaluación de la prueba piloto (ver anexo 5):

| Dimensión | Indicador | Criterio de valoración | Evidencia narrativa / Fuente | Síntesis interpretativa |
|------------|---|--|---|---|
| Pedagógica | Pertinencia de las estrategias propuestas | Las estrategias responden a las condiciones de la escuela rural. | Comentarios de docentes durante evaluación en caliente. | Alta aceptación y aplicabilidad contextual. |

| Dimensión | Indicador | Criterio de valoración | Evidencia narrativa / Fuente | Síntesis interpretativa |
|--------------|---|--|------------------------------|---|
| Axiológica | Integración del cuidado y la ética docente. | El modelo refleja valores de identidad y dignidad del maestro rural. | Bitácoras y entrevistas. | Se evidencia identificación emocional con el modelo. |
| Metodológica | Coherencia interna y secuencia formativa. | La estructura del modelo facilita la participación y la reflexión. | Hoja de coevaluación. | Se sugiere ajustar lenguaje técnico. |
| Comunitaria | Trabajo colaborativo y arraigo territorial. | Promueve redes docentes y la construcción colectiva. | Acta de sesión y audios. | Los docentes expresan interés en sostener la comunidad de práctica. |

Nota. Creación propia, matriz evaluación prueba piloto

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.

Para garantizar la coherencia entre las técnicas seleccionadas y los objetivos de la investigación, se diseñaron instrumentos específicos orientados a recoger las voces, percepciones y experiencias de los docentes rurales. Estos instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación experta y, en algunos casos, ajustados tras recomendaciones recibidas, fortaleciendo su pertinencia metodológica, claridad y capacidad analítica.

La siguiente tabla sintetiza sus características principales:

Tabla 4

Características de los instrumentos

| Instrumento | Descripción | Validación y confiabilidad |
|--|---|---|
| Guía de entrevista en profundidad (ver Anexo A) | Elaborada a partir de las dimensiones del cuadro de operacionalización, con preguntas abiertas que exploran formación docente, contexto rural, axiología e inclusión. | Validada (ver anexo 6) por un experto internacional en educación. El juicio destacó coherencia metodológica, claridad y potencial analítico. Se fortaleció el componente axiológico. Su confiabilidad se sustentó en la aplicación a 25 docentes, con registro y transcripción completa de las entrevistas. |

| Instrumento | Descripción | Validación y confiabilidad |
|--|--|--|
| Hoja de coevaluación del modelo “Raíz y Volcán” (ver Anexo B) | Evalúa pertinencia, viabilidad, aceptabilidad, ejes, actividades y sugerencias. Combina escala numérica y espacio para observaciones abiertas. | Validada por el mismo experto (ver anexo 7), quien resaltó coherencia con los objetivos y equilibrio entre lo cualitativo y lo cuantitativo. Se incorporó su sugerencia de añadir un espacio de sensibilización y cierre. Su confiabilidad se verificó en la prueba piloto aplicada a docentes rurales, quienes valoraron positivamente la claridad y pertinencia del instrumento. |
| Diario de campo de la investigadora | Registro sistemático de observaciones contextuales, reflexiones metodológicas y bitácoras conversacionales. | Considerado un instrumento de uso consolidado en investigaciones hermenéuticas y de IAP (Schön, 1983; Bolton, 2014). Su validez se fundamenta en la triangulación con entrevistas, bitácoras y coevaluaciones, garantizando coherencia interpretativa y reflexiva. |
| Bitácoras de reflexión docente | Modalidad flexible; los docentes enviaron audios o notas sobre sus experiencias y reflexiones. | Validación implícita mediante triangulación de fuentes (Flick, 2018). Su confiabilidad se asegura al contrastar los relatos con los registros del diario de campo y los resultados de las entrevistas. |
| Formato de evaluación en caliente (Prueba Piloto) | Instrumento diseñado para recoger retroalimentación inmediata sobre la aplicación del modelo. Incluye escala valorativa (1 a 5) y preguntas abiertas sobre aprendizajes, mejoras y significados. | Aplicado durante la prueba piloto con docentes rurales, validado por experto (ver anexo 8), quien resaltó su pertinencia. Los resultados evidenciaron alta coherencia entre el modelo y la práctica, confirmando la pertinencia del instrumento para el contexto. |

Nota. Creación propia, síntesis de características

En conjunto, estos instrumentos posibilitaron la triangulación de fuentes —entrevistas, observación, coevaluación y registros orales y escritos— lo cual, según Flick (2018) y Yin (2003), fortalece el rigor y la confiabilidad en estudios cualitativos. Su validación experta y la aplicación en la prueba piloto contribuyeron a garantizar consistencia metodológica y credibilidad de los hallazgos. Asimismo, su diseño respondió a los principios de la Investigación-Acción Participativa (Kemmis & McTaggart, 1988;

Colmenares, 2012), asegurando que la voz de los docentes estuviera presente en todas las fases del proceso.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección

La población total de la investigación estuvo conformada por los 28 docentes que imparten clases en las sedes rurales de la Institución Educativa Simón Bolívar, distribuidos en 25 docentes titulares —adscritos permanentemente a una sede específica— y 3 docentes itinerantes del área de inglés.

Para esta investigación se trabajó con la totalidad de los 25 docentes titulares, configurando un censo cualitativo, lo que permitió recoger la voz completa de quienes viven cotidianamente los retos de la enseñanza en la ruralidad. Esta decisión respondió al criterio de relevancia y pertinencia contextual (Patton, 2002), en tanto los docentes titulares son los actores directamente responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las veredas y quienes encarnan las tensiones, desafíos y oportunidades que este estudio busca comprender.

Los docentes itinerantes no fueron incluidos formalmente en la muestra debido a la naturaleza de su labor —caracterizada por la movilidad entre sedes— y a que algunos manifestaron no poder participar activamente en entrevistas o coevaluaciones. No obstante, su perspectiva fue considerada en conversaciones informales, las cuales aportaron matices complementarios al análisis general.

En coherencia con los lineamientos de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), se definieron los siguientes criterios de selección:

- Criterios de inclusión: docentes titulares rurales de la Institución Educativa Simón Bolívar, con vinculación activa durante el periodo 2024–2025, participación voluntaria y disposición para colaborar en entrevistas, bitácoras y espacios de coevaluación.

- Criterios de exclusión: docentes itinerantes del área de inglés o personal administrativo sin funciones pedagógicas directas.
- Criterios de eliminación: registros o entrevistas incompletas, o retiro voluntario del proceso durante alguna de sus fases.

De esta manera, la muestra final quedó conformada por 25 docentes rurales titulares, representando la totalidad de las veredas adscritas a la Institución Educativa Simón Bolívar. Este grupo constituyó el núcleo central del proceso de investigación-acción participativa y de la co-construcción del modelo pedagógico-axiológico raíz y volcán, validando los principios del enfoque holístico e inclusivo desde la práctica docente rural.

3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).

La etapa de trabajo de campo constituyó el núcleo operativo de la investigación, en tanto permitió recoger y sistematizar de manera directa las voces, experiencias y propuestas de los docentes rurales. En este apartado se presenta la aplicación concreta de los instrumentos, el manejo ético del proceso —incluida la gestión del consentimiento informado y la garantía de confidencialidad—, así como los procedimientos técnicos de transcripción, validación y codificación de los datos. Este proceso no se limitó a la recolección de información, sino que favoreció un ejercicio dialógico en el que los docentes participaron activamente en la interpretación y ajuste de la propuesta investigativa. De esta manera, el trabajo de campo no solo aseguró la fidelidad de las percepciones recogidas, sino que también sentó las bases para la construcción participativa del modelo pedagógico-axiológico, generando insumos que se articularán directamente con los hallazgos y discusiones de los capítulos siguientes.

3.3.1. Aplicación de los instrumentos.

La fase de recolección de datos se desarrolló entre marzo y octubre de 2025, precedida por un proceso de acercamiento institucional iniciado en 2024. Este recorrido siguió la lógica de la IAP —observar, reflexionar y actuar—, asegurando la participación activa y consciente de los docentes rurales en todas las etapas del estudio, no solo como informantes, sino como coinvestigadores implicados en la construcción y validación del modelo.

El primer momento consistió en el acercamiento a la institución educativa, a través de un diálogo inicial con las directivas y docentes durante un encuentro de reconocimiento al magisterio. Esta interacción permitió comprender la cultura institucional, presentar los objetivos generales del estudio y generar un clima de confianza y legitimidad académica.

El segundo momento correspondió a la gestión formal del permiso institucional mediante carta dirigida a la rectoría de la institución educativa Simón Bolívar (ver Anexo 9). En esta comunicación se expusieron los propósitos de la investigación, las condiciones éticas y los compromisos de confidencialidad. Una vez otorgada la autorización formal, se dio inicio al trabajo de campo.

El tercer momento fue la visita a las sedes rurales de la institución. Durante estas jornadas, la investigadora socializó la propuesta con los docentes, explicó los fundamentos de la IAP, resolvió inquietudes y promovió un diálogo abierto sobre las realidades del contexto rural. En este espacio se firmaron los consentimientos informados (ver Anexo 10), garantizando la participación libre, voluntaria y plenamente consciente de cada maestro o maestra, en coherencia con los principios éticos de la investigación cualitativa.

El cuarto momento correspondió a la recogida de percepciones iniciales. En este ejercicio, los docentes compartieron reflexiones espontáneas sobre la formación continua, la inclusión, el sentido de su práctica y los desafíos del ejercicio docente rural.

Estas conversaciones fueron registradas en el diario de campo de la investigadora y se convirtieron en un insumo clave para la comprensión situada del contexto.

El quinto momento correspondió a la realización de las entrevistas en profundidad, desarrolladas en espacios privados de las sedes rurales, con una duración promedio de 60 a 70 minutos. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas íntegramente y codificadas con criterios de fidelidad, rigor interpretativo y respeto por la voz de los participantes.

De forma complementaria, los docentes elaboraron bitácoras pedagógicas —en formato escrito o de audio—, en las cuales expresaron sus reflexiones sobre la práctica, las emociones que acompañan su labor y los valores que orientan su vocación. Este material se trianguló con los registros del diario de campo, generando una lectura narrativa enriquecida y coherente con la perspectiva hermenéutica-crítica.

Posteriormente, se implementó la coevaluación del modelo pedagógico-axiológico “raíz y volcán”, desarrollada de manera individual con cada docente participante. Esta fase permitió valorar la pertinencia, coherencia y aplicabilidad del modelo, promoviendo su ajuste desde la voz de los actores rurales como coinvestigadores del proceso.

La fase culminó con la prueba piloto del modelo, aplicada a los docentes rurales de primaria. En ella se empleó la hoja de coevaluación y el formato de evaluación en caliente, recogiendo valoraciones cualitativas y cuantitativas sobre la experiencia formativa. Los resultados evidenciaron un alto nivel de aceptación del modelo, reconocimiento del componente humano y valoración del cuidado como eje pedagógico.

Desde la perspectiva del investigador-acción, la investigadora desempeñó un rol de acompañamiento activo, facilitando procesos de diálogo y co-construcción sin imponer categorías externas. Este rol implicó sensibilidad para adaptarse a las dinámicas locales, gestionar los desafíos logísticos propios de la ruralidad —como la dispersión geográfica, las condiciones climáticas y la limitada conectividad— y mantener una escucha ética y empática frente a las narrativas docentes.

Finalmente, se sostuvieron encuentros con actores institucionales —alcalde, concejo municipal, personería y directivas de la institución— que, aunque no estaban contemplados en el diseño inicial, se integraron como una acción complementaria de validación social y territorial del modelo pedagógico-axiológico “raíz y volcán”.

Este proceso permitió cumplir con los objetivos de diagnóstico, co-diseño y validación, garantizando la triangulación metodológica, el rigor ético y la fidelidad interpretativa a las voces de los docentes rurales de Soracá.

3.3.2. Procesamiento de la información.

El procesamiento de la información siguió un protocolo riguroso y secuencial que garantizó la fidelidad, integridad y confiabilidad de los datos cualitativos, culminando en un análisis temático hermenéutico que permitió interpretar los hallazgos de manera profunda y contextual.

3.3.2.1. Transcripción y Validación de Datos

Las grabaciones de audio de las entrevistas, coevaluaciones, bitácoras docentes y evaluaciones en caliente fueron transcritas íntegramente a texto (ver anexo 11). Para dinamizar esta fase inicial se emplearon herramientas digitales de reconocimiento automatizado de voz basadas en inteligencia artificial, las cuales permitieron obtener borradores preliminares de las transcripciones.

No obstante, todas las transcripciones fueron sometidas posteriormente a una revisión manual detallada por parte de la investigadora, quien escuchó nuevamente cada audio en su totalidad con el propósito de corregir errores de interpretación, completar palabras

omitidas, depurar fragmentos ininteligibles y registrar elementos paralingüísticos relevantes, como pausas, silencios significativos o variaciones en el tono. Este proceso de verificación minuciosa resultó fundamental para asegurar la fidelidad y precisión de los relatos, preservando la riqueza interpretativa y el sentido profundo de las narrativas docentes.

La combinación entre asistencia tecnológica y revisión humana rigurosa garantizó la coherencia discursiva, la exactitud de los registros y la validez interpretativa necesaria para las fases posteriores del análisis hermenéutico.

3.3.2.2. Sistematización del Diario de Campo

El diario de campo se procesó mediante un sistema de triple capa que aseguró la reflexividad del proceso investigativo. En primer lugar, se realizaron registros en caliente inmediatamente después de cada jornada en campo. Luego, estos audios fueron escuchados y transcritos manualmente en un cuaderno físico, lo que permitió reorganizar ideas y reconocer hallazgos iniciales. Finalmente, las notas fueron sistematizadas digitalmente para su posterior codificación formal.

3.3.2.3. Sistema de Codificación de Datos

Para garantizar la organización, la trazabilidad y la confidencialidad de la información, se diseñó un sistema unificado de codificación que se mantuvo durante todo el proceso analítico:

- D0XX: entrevistas a profundidad.
- DI-XX: registros del diario de campo.

- BIM-XX: bitácoras pedagógicas docentes.
- COE-XX: coevaluaciones del modelo.
- EXT-XX: reuniones con actores institucionales.
- EVP-XX: evaluaciones en caliente de la prueba piloto.

Este sistema permitió mantener coherencia metodológica, preservar el anonimato de los participantes y facilitar la triangulación entre las distintas fuentes de información.

3.3.2.4. Técnica de Análisis Cualitativo

Una vez organizados y codificados los datos, se aplicó el análisis temático hermenéutico (Braun y Clarke, 2006; Gadamer, 1999), idóneo para identificar y analizar patrones de significado dentro de un corpus narrativo. El proceso comprendió las fases de familiarización con los datos, codificación inicial, búsqueda y revisión de temas, y definición e interpretación final. Este enfoque permitió comprender no solo lo expresado, sino el sentido profundo de las experiencias docentes, integrando las dimensiones éticas, emocionales y comunitarias.

De este proceso emergieron categorías como efecto cascada, efecto volcán, autoformación docente y cuidado de sí, las cuales se consolidaron como ejes interpretativos del modelo pedagógico-axiológico “raíz y volcán”

3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

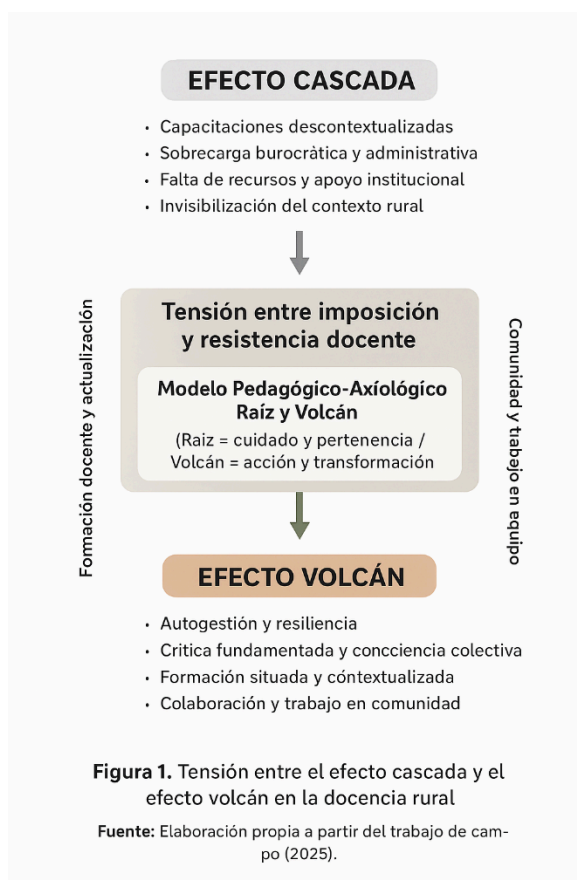
El análisis de los resultados se desarrolló con base en la información recolectada durante el trabajo de campo y organizada según las dimensiones de las variables de estudio. A

través del análisis temático se identificaron patrones recurrentes, tensiones y significados construidos por los docentes rurales en torno a sus prácticas pedagógicas, necesidades formativas y percepciones sobre el modelo propuesto.

El examen narrativo permitió reconocer dos grandes fuerzas en tensión: el efecto cascada, que simboliza la imposición vertical y descontextualizada de políticas y capacitaciones, y el efecto volcán, que representa la energía transformadora, crítica y creativa del magisterio rural. Entre ambos surge el modelo pedagógico-axiológico “raíz y volcán”, que actúa como punto de encuentro entre el cuidado y la transformación.

Ilustración 3

Tensión entre el efecto cascada y el efecto volcán en la docencia rural



La figura sintetiza los hallazgos centrales: en la parte superior se ubica el efecto cascada, caracterizado por capacitaciones descontextualizadas, sobrecarga burocrática y falta de recursos; en la base, el efecto volcán, asociado con la autogestión, la conciencia crítica y la formación situada; en el centro, el modelo “raíz y volcán” como propuesta humanizadora que equilibra ambas fuerzas mediante una pedagogía del cuidado (la raíz) y la transformación (el volcán).

A continuación, se desarrollan en detalle las categorías identificadas en el análisis narrativo (3.4.1 a 3.4.6).

3.4.1. Perfil y Trayectoria Docente

La totalidad de los docentes entrevistados cuenta con una amplia trayectoria en contextos rurales, que oscila entre 5 y más de 40 años de servicio. La vocación y el sentido de pertenencia emergen como ejes centrales de su identidad profesional. La mayoría expresa una clara preferencia por el ámbito rural frente al urbano, valorando la cercanía con la comunidad, el vínculo afectivo con los estudiantes y la posibilidad de desarrollar prácticas pedagógicas significativas.

"Ser maestra es mi sueño más grande, lo que más he logrado en la vida. Toda la vida he sido rural, yo soy docente de primaria" (D014).

"Es una bendición, felicidad. Es un privilegio total" (D002).

Además, en varias entrevistas los maestros relacionan esta vocación con su historia personal y familiar, lo que refuerza la idea de que ser docente rural es una identidad más que un oficio (D021, D037).

Sin embargo, esta vocación convive con trayectorias marcadas por la precariedad administrativa: traslados frecuentes, provisionalidad y condiciones burocráticas que dificultan la estabilidad laboral y emocional. Esta dualidad —entre la entrega apasionada y el abandono institucional— sienta las bases para comprender tanto el desgaste como la resistencia que caracterizan su experiencia.

3.4.2. Manifestaciones del Efecto Cascada

Los docentes identifican y critican de manera unánime lo que conceptualizan como “efecto cascada”, es decir, la imposición vertical de políticas, programas y capacitaciones descontextualizadas que no consideran las realidades específicas del aula rural. Este fenómeno no solo se manifiesta como un obstáculo operativo, sino también como una afectación axiológica y emocional, al vulnerar el *cuidado de sí* del docente y su sentido de coherencia ética con la labor educativa. En este punto, es pertinente recordar que el cuidado de sí, entendido como dimensión ética fundamental en los procesos formativos, constituye una categoría necesaria para comprender el impacto subjetivo de estas imposiciones (Piotrowski, 1999).

Este fenómeno se manifiesta en tres dimensiones:

3.4.2.1. Capacitaciones irrelevantes y descontextualizadas

"Nos capacitan para unas cosas que ni idea, nos ponen a hacer unos cursos en el SENA donde el instructor solo nos da un usuario y una contraseña y «entren y hagan»" (BIM-05).

3.4.2.2. Sobrecarga burocrática y administrativa

"Todo muy bonito en el papel, pero ¿quién finalmente ejecuta? El maestro" (BIM-11).
"Tener que llevar a cabo todos los planes de estudio, todos los proyectos transversales... cumplir con todo a tiempo" (BIM-67).

3.4.2.3. Abandono material y falta de recursos

"A uno se le triplica el trabajo... nos toca a nosotros llevar la impresora hasta donde arreglan" (BIM-62).

"Por más de que se tengan muy buenos maestros en el área rural, si no se tienen los recursos que se necesitan... siempre va a haber una brecha" (BIM-61).

El diario de campo confirma esta percepción: en múltiples jornadas se observó cómo las exigencias administrativas se transmiten sin los recursos necesarios para cumplirlas, generando desgaste emocional, sensación de incoherencia pedagógica y afectación del cuidado de sí docente (DI-07, DI-19). Esta lectura amplia del fenómeno permite vincularlo con el postulado axiológico de la teoría de la antropofonnación holístico-axiológica, según el cual la formación docente debe armonizar el saber con el ser.

Así, el efecto cascada no solo dificulta la labor pedagógica, sino que fractura la integridad ética, emocional y comunitaria del docente, agudizando su vulnerabilidad profesional y humana.

3.4.3. Manifestaciones del Efecto Volcán

Frente al "efecto cascada", emerge con fuerza el "efecto volcán" como una energía de resistencia, autogestión y propuesta que nace desde la base. Los docentes no son sujetos pasivos; por el contrario, proyectan una capacidad de agencia, cuidado mutuo y

reconstrucción del sentido de sí, lo cual se articula con los postulados axiológicos y emancipadores de la teoría de la antropoformación holístico–axiológica. Esta manifestación refleja cómo el malestar se transforma en potencia ética, no solo en protesta. El efecto volcán se evidencia en las siguientes expresiones:

3.4.3.1. Autogestión de recursos y espacios

"Dotar la escuela de algunos elementos, ella junto a sus estudiantes" (BIM-60).

"Han logrado conseguir un parque para su escuela con reciclaje, sacar niños de preescolar leyendo" (BIM-17).

Estas acciones muestran cómo, ante la ausencia de apoyo institucional, el docente reconstruye su agencia, fortaleciendo su identidad profesional y su vínculo afectivo con la comunidad.

3.4.3.2. Demanda de formación pertinente y significativa

"Capacitación para valorar, para entender las comunidades de aprendizaje" (BIM-12).

"Necesitamos capacitación para generar otros procesos pedagógicos" (BIM-05).

Esta demanda expresa no solo una carencia técnica, sino una búsqueda de coherencia vital, alineada con el cuidado de sí y el fortalecimiento ético del rol docente (Piotrowski, 1999).

3.4.3.3. Crítica fundamentada y conciencia colectiva

"Ese efecto cascada que acabas de mencionar es real" (BIM-11).

"Hoy me gustó una profe que me dijo... hay que tener empatía con la rectora y con las administraciones porque ellos también tienen que cumplir a otros" (BIM-55).

Las bitácoras documentan prácticas colaborativas —como mingas para reparar techos con apoyo de padres de familia— que materializan la potencia comunitaria del efecto volcán (BIM-28, BIM-33).

En conjunto, estas manifestaciones permiten comprender que el efecto volcán no surge únicamente como respuesta a la precariedad, sino como proceso axiológico-emocional de reconstrucción del ser docente, coherente con el enfoque holístico que fundamenta esta tesis doctoral.

3.4.4. Necesidades de Formación Priorizadas

Lejos de demandar capacitaciones técnicas o instrumentales, los docentes reclaman formaciones que reconozcan su dimensión humana y su contexto específico. Estas demandas surgen directamente como respuesta al efecto cascada y se alimentan del efecto volcán, buscando convertir la crítica en propuesta. Sus necesidades se orientan hacia:

3.4.4.1 Gestión emocional y autocuidado:

"Les gustaría tener una capacitación donde hubiese un día de recreación para ellos, renovación de su cuerpo, de su espíritu" (BIM-16).

"Capacitaciones en aspectos psicológicos, liberación, descargas emocionales, antiestrés" (BIM-45).

3.4.4.2 Estrategias prácticas para el aula multigrado y rural:

"Capacitaciones prácticas sobre manejo de recursos, estrategias para multigrados, educación socioemocional y TIC" (D018).

"Necesitamos que conozcan al estudiante, que lo escuchen, que se den cuenta de que sus escuelas en infraestructura están mal" (BIM-06).

3.4.4.3 Trabajo en equipo y comunidades de aprendizaje:

"Hablaron de la falta que le hace reunirse con docentes, tener comunidades de aprendizaje" (DI-11).

"Debe intentarse manejar procesos donde ellos puedan reconocer las experiencias de sus compañeros" (BIM-48).

En las entrevistas también se enfatiza que estas capacitaciones deben ser continuas y no puntuales, pues los maestros sienten que las soluciones temporales «se quedan a medias» (D012).

3.4.5. Valoración de la Comunidad y el Trabajo en Equipo

La falta de trabajo colaborativo y comunidad profesional es señalada como una carencia crítica. Sin embargo, la reconstrucción de estos espacios es vista como la solución más potente para enfrentar los desafíos comunes:

"De pronto es lo que usted está haciendo Jeidy, si usted viene y nos escucha... ya la escucha es un proceso importantísimo" (BIM-56).

"Esos espacios que tienen que compartir en grupo, en equipo de trabajo, son demasiado importantes" (BIM-57).

Los docentes valoran enormemente los escasos momentos de encuentro y diálogo, que actúan como válvulas de escape emocional y como semilleros de innovación pedagógica colectiva.

El diario de campo registró cómo, tras una jornada de trabajo colectivo en Quebrada Grande, los docentes expresaron que «estas reuniones deberían repetirse más seguido, porque aquí nos sentimos acompañados» (DI-59).

3.4.6. Síntesis Interpretativa

Antes de abordar la síntesis interpretativa, se presenta la tabla 5, en la que se clasifican y cuantifican las menciones y fragmentos más representativos relacionados con las subcategorías del “efecto volcán”. Esta tabla permite visualizar con claridad las manifestaciones recurrentes en entrevistas, bitácoras y diario de campo, facilitando la comprensión de cómo los docentes rurales expresan su capacidad de resistencia, autogestión y propuesta desde la base.

Tabla 5

Subcategorías efecto volcán

| Subcategoría | Número total de menciones | Fragmentos representativos |
|--|---------------------------|---|
| Autogestión de recursos y espacios | 18 | 1. "Han logrado conseguir un parque para su escuela con reciclaje, sacar niños de preescolar leyendo" (BIM-17)2. "Dotar la escuela de algunos elementos, ella junto a sus estudiantes" (BIM-60) |
| Demanda de formación pertinente y significativa | 15 | 1. "Necesitamos capacitación para generar otros procesos pedagógicos" (BIM-05)2. "Capacitación para valorar, para entender las comunidades de aprendizaje" (BIM-12) |
| Crítica fundamentada y conciencia colectiva | 12 | 1. "Hoy me gustó una profe que me dijo... hay que tener empatía con la rectora y con las administraciones porque ellos también tienen que cumplir a otros" (BIM-55)2. "Ese efecto cascada que acabas de mencionar es real" (BIM-11) |

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas, bitácoras y diario de campo

A partir de esta evidencia, se observa una profunda contradicción entre un “efecto cascada” que fragmenta, impone y desgasta, y un “efecto volcán” que resiste, crea y propone desde la base. Los docentes rurales no necesitan más recetas externas; demandan ser reconocidos como sujetos de saber, acompañados en su dimensión humana y fortalecidos como comunidad profesional. La escucha activa y los espacios de diálogo horizontal emergen no solo como una metodología de investigación, sino como una intervención en sí misma, capaz de activar la energía transformadora latente en el profesorado. Este hallazgo se refuerza en las entrevistas, donde los docentes no solo describen la tensión, sino que verbalizan explícitamente su deseo de transformar esa energía en propuestas: «de todo este cansancio tiene que salir algo nuevo» (D015).

Este diagnóstico sustenta la pertinencia de un modelo de actualización docente axiológico y holístico, que canalice el “efecto volcán” hacia la construcción colectiva de soluciones situadas y significativas para el contexto rural.

3.4.7. Triangulación de Hallazgos

Con el fin de consolidar el análisis y validar los hallazgos, la siguiente tabla de triangulación metodológica demuestra la consistencia de las categorías analíticas a través de las distintas fuentes. El cuadro organiza los resultados mostrando cómo cada

categoría se sustenta de manera convergente en las voces de los docentes (entrevistas), las observaciones y reflexiones de la investigadora (diario de campo), los testimonios espontáneos de los participantes (bitácoras), los ejercicios de coevaluación (COE) y las reuniones externas (EXT).

Con el fin de consolidar el análisis y validar la robustez de los hallazgos, se llevó a cabo un proceso de triangulación metodológica. La tabla 5 presenta la consistencia de las categorías analíticas a través de las distintas fuentes de información.

El cuadro organiza los resultados mostrando cómo cada categoría se sustenta de manera convergente en:

- Las voces de los docentes (entrevistas),
- Las observaciones y reflexiones de la investigadora (diario de campo),
- Los testimonios espontáneos de los participantes (bitácoras),
- Los ejercicios de coevaluación (COE), y
- Las reuniones con actores externos (EXT).

Cada fila culmina en una síntesis interpretativa, que condensa el hallazgo principal de cada categoría, evidenciando patrones, tensiones y significados construidos por los docentes en el contexto rural.

Tabla 6

Matriz de Triangulación de Hallazgos

| | Evidencias desde Entrevistas (D0XX) | Evidencias desde Diario de Campo (DI-XX) | Evidencias desde Bitácoras (BIM-XX) | Evidencias desde Coevaluaciones (COE-XX) | Evidencias desde Reuniones Externas (EXT-XX) | Síntesis Interpretativa (Hallazgo Consolidado) |
|---|--|--|---|--|---|---|
| Efecto Cascada | D011: Crítica a políticas descontextualizadas. D021: Sobrecarga administrativa. | DI-03: Registro de inspección con exigencia sin recursos. DI-12: Observación de la internalización del discurso de la utilidad. | BIM-05: Queja por capacitaciones SENA irrelevantes. BIM-11: Identificación del concepto "todo viene desde arriba". | COE-02: Señalamiento de que el modelo debe evitar replicar capacitaciones descontextualizadas. | EXT-01: Autoridades locales reconocen falta de apoyo específico a la ruralidad. | La imposición vertical de políticas y programas genera sobrecarga, capacitaciones irrelevantes y sensación de abandono material e institucional. |
| Efecto Volcán (Potencia) | D002: Orgullo por logros y autogestión. D032: Demanda de formación pertinente. | DI-11: Registro de agradecimiento por ser escuchados. DI-72: Observación de cómo los espacios de reunión "les ayuda a su quehacer diario". | BIM-12: Demanda de formación para comunidades de aprendizaje. BIM-20: Demanda central: "que a nosotros se nos escuche". | COE-05: Validación del modelo como respuesta a necesidades reales de los maestros. | EXT-01: Personero municipal subraya que la voz docente debe ser escuchada en la política local. | Frente al abandono, emerge una energía de resistencia, autogestión y propuesta. Los docentes demandan reconocimiento, espacios de cuidado propio y formación significativa. |
| Necesidad de Cuidado y Bienestar | D014: "La exigencia debe ser con amor". D025: Relato de enfermedad por estrés. | DI-68: Observación de tristeza y falta de respaldo comunitario. DI-77: Solicitud de pausar grabación por carga emocional. | BIM-16: Demanda de retiros espirituales y recreación. BIM-45: Necesidad de capacitación en salud mental. | COE-03: Solicitud de que el modelo contemple actividades de autocuidado. | <i>(pendiente reunión con directivas)</i> | La sobrecarga emocional es una constante. Los docentes piden atención a su bienestar integral: espacios de descarga, cuidado espiritual y gestión del estrés. |
| Comunidad de Aprendizaje | D003: Valoración del trabajo entre pares. D009: Crítica al egoísmo entre escuelas. | DI-18: Ruralidad como "nuestras escuelas". DI-59: Observación del recibimiento sobresaliente y trabajo en equipo en Quebrada Grande. | BIM-48: Demanda de procesos para reconocer experiencias de compañeros. BIM-57: Valoración de espacios de equipo. | COE-04: Los docentes acuerdan que el modelo debe fortalecer redes entre pares. | <i>(pendiente reunión con directivas)</i> | La soledad y la fragmentación son un problema crítico. La solución es reconstruir comunidades profesionales de apoyo y aprendizaje entre pares. |
| Axiología y Valores | D008: Defensa de valores como respeto y tolerancia. D022: Enseñanza de honestidad y respeto. | DI-80: Observación de desilusión, pero también de esfuerzo y conciencia. DI-109: Registro de acompañamiento en duelo. | BIM-33: Declaración concisa de necesidades. BIM-55: Empatía hacia autoridades. | COE-06: Reconocimiento de los valores éticos como pilar del modelo. | <i>(pendiente reunión con directivas)</i> | La práctica docente está guiada por una fuerte base axiológica. Los valores deben ser reconocidos y potenciados en cualquier propuesta de formación. |

Nota. Elaboración propia a partir de los hallazgos del trabajo de campo 2025

3.5. Redacción de resultados y discusión.

Una vez procesada la información mediante transcripción, validación y codificación de las entrevistas, bitácoras y diario de campo, se identificaron las siguientes regularidades mediante análisis temático. Estas se contrastan en la tabla 6 con el marco teórico para avanzar hacia conclusiones contextualizadas sobre el estado del problema de investigación en la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá.

Tabla 7

Hallazgos empíricos y contraste con el marco teórico

| Hallazgo Empírico (Categoría) | Evidencia (Código) | Teoría de Contraste (Autor, año) | Conclusión de la Contrastación |
|---|---|--|---|
| Capacitaciones descontextualizadas (Efecto Cascada) | "Nos capacitan para unas cosas que ni idea..." (BIM-05). "Todo muy bonito en el papel, pero ¿quién finalmente ejecuta? El maestro" (BIM-11) | Imbernón (2013): Crítica a la formación homogénea | Confirma que las políticas educativas de origen urbano se imponen verticalmente, ignorando las realidades rurales. Se valida la advertencia de Imbernón sobre la reproducción de desigualdades cuando la formación desconoce el contexto. |
| Demanda de autocuidado y gestión emocional (Necesidades de Formación) | "Les gustaría tener un día de recreación..." (BIM-16). "La exigencia debe ser con amor" (D014). Relato de enfermedad por estrés (D025) | Chacón (2018): Antropoformación. Piotrowski (1999): Axiología educativa, cuidado de sí | Valida la necesidad de una formación docente que integre la dimensión humana y el cuidado de sí, más allá de lo instrumental. El desgaste emocional requiere estrategias de acompañamiento axiológico y no solo técnicas de aula. |

| Hallazgo Empírico (Categoría) | Evidencia (Código) | Teoría de Contraste (Autor, año) | Conclusión de la Contrastación |
|--|--|---|---|
| Valoración de trabajo en equipo (Comunidad de Aprendizaje) | "Esos espacios... son demasiado importantes" (BIM-57). "De pronto es lo que usted está haciendo Jeidy, si usted viene y nos escucha..." (BIM-56) | Wenger (1998): Comunidades de Práctica. Walsh (2009): Interculturalidad crítica | Corroboración que el aprendizaje colaborativo es clave para mitigar el aislamiento y construir conocimiento situado. Se fortalece la idea de comunidad como espacio de justicia epistémica y resistencia al individualismo escolar. |
| Autogestión de recursos (Efecto Volcán) | "Dotar la escuela de algunos elementos..." (BIM-60). Orgullo por logros y autogestión (D002). Mingas comunitarias (BIM-28) | Meirieu (2007): Agency docente. Escobar (2016): Diseños para la transición | Evidencia la capacidad de agency y resiliencia de los docentes para suplir las falencias del sistema. La autogestión conecta con propuestas de educación desde el territorio, no desde recetas externas. |
| Enseñanza de valores (Axiología) | "Enseñanza de honestidad y respeto" (D022). "Defensa de valores como respeto y tolerancia" (D008). Observación de solidaridad en duelo (DI-109) | Piotrowski (1999): Axiología educativa. De Sousa Santos (2009): Justicia epistémica | Reafirma que la práctica docente está guiada por una base valoral sólida, que debe ser el centro de su formación. La axiología docente es una forma de resistencia frente a la violencia epistémica que invisibiliza sus saberes. |

Nota. Elaboración propia a partir de los hallazgos y marco teórico planteado, 2025.

3.5.1. El efecto cascada: la materialización de la violencia epistémica y la metronormatividad

La identificación unánime del «efecto cascada» por parte de los docentes, — caracterizado por capacitaciones descontextualizadas, sobrecarga burocrática y

abandono material—confirma y da rostro concreto a las críticas teóricas sobre la imposición de modelos homogeneizantes. Los testimonios que relatan cursos del SENA donde «el instructor solo nos da un usuario y una contraseña y ‘entren y hagan’» (BIM-05) ejemplifican esta lógica y evidencian la metronormatividad descrita por Roberts & Green (2013), en la cual políticas diseñadas desde un enfoque urbano y centralista se imponen verticalmente, ignorando las particularidades del territorio.

Este hallazgo valida la tesis de Imbernón (2013) y coincide con los informes de la Fundación Compartir (2014), que alertaban sobre la desconexión entre las políticas de formación y las realidades locales. La queja sobre «tener que llevar a cabo todos los planes de estudio, todos los proyectos transversales... cumplir con todo a tiempo» (BIM-67) no refleja únicamente una carga administrativa, sino una manifestación de violencia epistémica (De Sousa Santos, 2009), donde los saberes prácticos de los docentes quedan subordinados a un discurso oficial centrado en la rendición de cuentas más que en la pertinencia educativa.

A esta presión se suma la precariedad administrativa —traslados constantes, provisionalidad y falta de estabilidad laboral— que configura un abandono estructural con efectos directos sobre la dignidad profesional. La internalización de estas lógicas, registrada en el diario de campo (DI-12), muestra cómo el efecto cascada termina moldeando la subjetividad docente y produciendo sentimientos de impotencia. Este escenario confirma la urgencia de transitar hacia un modelo formativo distinto, capaz de revertir la imposición vertical y reconocer al maestro como sujeto de saber situado; una transición que fundamenta y justifica plenamente el modelo pedagógico–axiológico desarrollado en el Capítulo IV.

3.5.2. El efecto volcán: de la resistencia a la propuesta, encarnando la agency docente y la antropofomación

Frente al efecto cascada, emerge el efecto volcán, hallazgo más significativo y original

de esta investigación. Los docentes demuestran *agency*, entendida como capacidad de actuar de forma autónoma, crítica y transformadora sobre su realidad (Meirieu, 2007), manifestada en la autogestión de recursos («dotar la escuela de algunos elementos, ella junto a sus estudiantes», BIM-60) y en la demanda de formación pertinente («Capacitación para valorar, para entender las comunidades de aprendizaje», BIM-12).

Esta resistencia se traduce en innovación pedagógica, en línea con Freire (1970), donde la adversidad se convierte en punto de partida para alternativas situadas. Ejemplos incluyen iniciativas de reciclaje para dotar espacios escolares (BIM-17) o la creación de parques comunitarios impulsados por los docentes (BIM-60).

El concepto de antropofomación (Chacón, 2018) se evidencia en la demanda de una formación que reconozca la dimensión humana integral del docente: gestión emocional, autocuidado y estrategias situadas para el aula multigrado. Esta perspectiva se alinea con Piotrowski (1999), quien subraya el cuidado de sí como componente esencial de la formación.

En síntesis, el efecto volcán visibiliza a los docentes como sujetos de saber y acción, capaces de transformar la adversidad en propuestas innovadoras y de resignificar su identidad profesional mediante prácticas colectivas, creativas y humanas. Este tránsito de la resistencia a la propuesta constituye el fundamento empírico del modelo pedagógico–axiológico que se desarrolla en el Capítulo IV, donde estas capacidades emergentes se articulan en una ruta formativa holística, axiológica e inclusiva.

3.5.3. La comunidad de aprendizaje: la solución deseada y el camino hacia la justicia epistémica

La valoración de los espacios de encuentro y trabajo colaborativo confirma las postulaciones del marco teórico. Como plantea Wenger (1998), las comunidades de práctica permiten construir conocimiento situado mediante la interacción y la

colaboración; mientras que Walsh (2009) enfatiza la interculturalidad crítica como base para un diálogo de saberes que reconoce las voces históricamente silenciadas en América Latina.

Los testimonios docentes y las observaciones de la investigadora (BIM-57, DI-72) evidencian que la fragmentación institucional limita la innovación y la construcción colectiva. En contraste, la reconstrucción de comunidades profesionales aparece como la estrategia más sólida para enfrentar desafíos comunes, funcionar como “semilleros de innovación pedagógica” y operar, simultáneamente, como “válvulas de escape emocional” (DI-72), fortaleciendo así la justicia epistémica (De Sousa Santos, 2009).

En conjunto, estos hallazgos muestran que la comunidad de aprendizaje no solo es una demanda reiterada por los docentes, sino el componente estructural que posibilita la articulación entre holismo, axiología e inclusión. Por ello, se convierte en un eje central del modelo pedagógico–axiológico desarrollado en el Capítulo IV, donde se plantea una ruta formativa que reconfigura la colaboración como práctica transformadora y garante de justicia epistémica.

3.5.4. Síntesis discursiva: holismo, axiología e inclusión como claves de un nuevo contrato formativo

La síntesis interpretativa evidencia que las demandas docentes convergen en un modelo holístico, axiológico e inclusivo. La exigencia de que «la exigencia debe ser con amor» (D014) refleja una comprensión integral del acto educativo, articulando lo cognitivo, lo emocional y lo ético, en línea con Morin (1999) y Gallegos Nava (2001).

La enseñanza de valores (D022, D008) y la manifestación de empatía hacia autoridades (BIM-55) confirman que la práctica docente está guiada por una base axiológica sólida, en concordancia con Piotrowski (1999). La docencia rural se constituye como función

ética y comunitaria, que requiere formación orientada al cuidado del ser y la justicia epistémica (De Sousa Santos, 2009).

Finalmente, la demanda de estrategias para aula multigrado y diversidad valida la pertinencia de una didáctica inclusiva (Tetler & Langager, 2009). En conjunto, los hallazgos permiten sostener que el contrato formativo que reclaman los docentes rurales se fundamenta en tres pilares: visión integral del maestro (holismo), guía ética y comunitaria (axiología) y valoración de la diversidad como riqueza pedagógica (inclusión). Este trípode constituye no solo una propuesta pedagógica, sino una apuesta política, alineada con el llamado de la UNESCO (2021) a reconocer a docentes y comunidades como protagonistas de la transformación educativa.

De manera decisiva, esta síntesis confirma que los resultados empíricos no solo dialogan con las teorías existentes, sino que encarnan y consolidan la teoría original formulada en esta tesis: la antropofomación holístico–axiológica.

Los docentes, al reclamar formación situada, ética y humana, dan contenido real a sus tres postulados centrales:

- epistemológico, al evidenciar que el conocimiento pedagógico es complejo, situado y relacional;
- axiológico, al sostener la necesidad de una formación sustentada en el cuidado, la coherencia vital y el sentido ético;
- emancipador, al mostrarse como agentes capaces de resistir, proponer y transformar su práctica y su territorio.

Así, la teoría no queda como formulación abstracta, sino que cobra vida en las voces, prácticas y necesidades de los maestros rurales, convirtiéndose en el fundamento conceptual y empírico del modelo pedagógico–axiológico que se desarrolla en el Capítulo IV.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

La discusión de resultados presentada en el capítulo anterior evidenció con claridad la tensión estructural entre el efecto cascada —manifestado en la imposición vertical de políticas, capacitaciones estandarizadas y sobrecarga burocrática— y el efecto volcán, entendido como la fuerza transformadora que emerge desde la resistencia, la creatividad y la agencia docente en contextos rurales. Este hallazgo reveló la necesidad de construir una respuesta situada, coherente con las realidades y potencialidades del magisterio rural.

En este sentido, el presente capítulo desarrolla la propuesta de transformación derivada del proceso investigativo: el modelo pedagógico-axiológico “raíz y volcán”, concebido, coevaluado y validado participativamente con los docentes de la institución educativa Simón Bolívar.

Este modelo busca superar la fragmentación y el verticalismo propios del efecto cascada, proponiendo una alternativa sistémica, axiológica e inclusiva, donde la formación docente se asume como proceso humano, relacional y contextualizado.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación

El modelo pedagógico-axiológico “raíz y volcán” se concibe como una respuesta directa a la problemática diagnosticada en la investigación: la tensión estructural entre el efecto cascada —caracterizado por la imposición vertical de políticas y capacitaciones descontextualizadas— y el efecto volcán, que representa la energía transformadora, crítica y creativa de los docentes rurales.

La propuesta fundamenta su pertinencia en el propósito de superar la lógica conductual e instrumental del efecto cascada y sustituirla por un modelo sistémico, axiológico e

inclusivo, coherente con las dinámicas humanas, territoriales y comunitarias de la docencia rural.

A continuación, se presentan los principales fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan esta sustitución:

4.1.1. Del efecto cascada a un enfoque sistémico y complejo

El efecto cascada se sustenta en la idea de que el conocimiento se transmite verticalmente desde niveles superiores, generando prácticas formativas fragmentadas, centradas en la técnica y desarticuladas del contexto. Frente a ello, el modelo raíz y volcán asume el pensamiento complejo (Morin, 1999) como marco orientador, reconociendo la docencia como un sistema vivo donde se entrelazan dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y espirituales.

Desde esta perspectiva, la formación docente se entiende como un proceso recursivo y ecológico que vincula escuela, comunidad y territorio. La comprensión del maestro como sujeto integral permite romper con la linealidad del efecto cascada y promover la interdependencia de los saberes y las relaciones pedagógicas.

4.1.2. Del efecto cascada a una formación axiológica

Mientras el efecto cascada privilegia la adquisición de competencias técnicas desprovistas de sentido ético, el modelo raíz y volcán se fundamenta en una educación axiológica centrada en los valores como sustento de la práctica docente.

Siguiendo a Piotrowski (1999), el modelo coloca en la base del proceso formativo la dignidad, la solidaridad, el respeto y el servicio, valores que configuran el sentido humanizante de la enseñanza.

En esta metáfora, la raíz simboliza la ética del cuidado, el reconocimiento de sí mismo y de los otros, mientras que el volcán representa la energía creativa que impulsa la transformación personal y colectiva.

De esta forma, el modelo desplaza la mirada técnica hacia una formación integral que equilibra el saber, el hacer y el ser.

4.1.3. Del efecto cascada al aprendizaje colaborativo y comunitario

El efecto cascada reproduce un modelo de profesionalismo aislado, donde los docentes se enfrentan solos a las exigencias del sistema educativo.

En contraste, el modelo raíz y volcán promueve la colaboración y el aprendizaje entre pares como estrategia de desarrollo profesional. Basado en las comunidades de práctica de Wenger (1998), se plantea que el conocimiento se genera en la interacción, no en la soledad.

Espacios como la cueva del maestro, las bitácoras viajera y ética y los laboratorios pedagógicos materializan esta filosofía: allí los docentes comparten experiencias, reflexionan colectivamente y reconstruyen su identidad profesional desde la pertenencia y la confianza mutua.

Este tránsito del aislamiento a la colaboración representa una transformación epistemológica y cultural clave para la educación rural.

4.1.4. Del efecto cascada a la contextualización y co-diseño participativo

El efecto cascada impone modelos formativos diseñados externamente, ignorando las particularidades de los territorios rurales. En oposición, raíz y volcán se construye a partir de la co-participación docente y la contextualización de los saberes.

Siguiendo la metodología de investigación-acción participativa, la propuesta se diseñó y

validó junto a los 25 docentes rurales de la institución educativa Simón Bolívar, integrando sus narrativas, bitácoras (BIM-XX) y reflexiones en la formulación del modelo.

Esta forma de construcción compartida garantiza pertinencia, apropiación y sostenibilidad, asegurando que el modelo no sea una imposición externa sino una creación colectiva que emerge desde la práctica real.

4.1.5. Del efecto cascada a una evaluación situada y formativa

En el modelo tradicional, la evaluación se reduce a la medición de resultados mediante indicadores externos, sin considerar la experiencia del maestro.

El modelo raíz y volcán sustituye esa lógica por una evaluación situada, dialógica y formativa, centrada en la reflexión y la mejora continua.

Las coevaluaciones (COE-XX) y las evaluaciones en caliente (EVP-XX) se emplearon como instrumentos participativos que permitieron ajustar las fases del modelo y retroalimentar las estrategias.

De esta manera, la evaluación se convierte en un proceso de aprendizaje colectivo y no en un mecanismo de control, coherente con el carácter humanizante y emancipador del modelo.

Estas cinco sustituciones configuran la fundamentación del modelo raíz y volcán, que transforma el malestar del efecto cascada en potencia creativa mediante el efecto volcán. La ilustración 4 —presentada en la siguiente sección— representa simbólicamente esta dinámica de transformación, en la que las tensiones estructurales se convierten en energía ética, reflexiva y colaborativa que impulsa la renovación de la práctica docente rural.

4.2. Descripción de la propuesta de transformación

La propuesta de transformación denominada modelo pedagógico–axiológico “raíz y volcán” constituye el resultado más significativo del proceso investigativo. Su construcción emergió de un diálogo continuo entre teoría y práctica, sustentado en la participación activa de los docentes rurales de la institución educativa Simón Bolívar.

El modelo se organiza en torno a la metáfora del efecto volcán, que simboliza la capacidad del magisterio rural para transformar la presión y las tensiones del sistema educativo (efecto cascada) en energía creativa, reflexiva y colaborativa. En esta lectura, el efecto volcán no representa una explosión destructiva, sino un proceso de renovación y vitalidad pedagógica: de las tensiones que se acumulan en la base —burocracia, estandarización, aislamiento— emerge una fuerza ascendente que impulsa la creación, el cuidado y la solidaridad. La metáfora, construida colectivamente durante los espacios de coevaluación (COE-XX), permitió convertir el malestar docente en una imagen compartida de esperanza y transformación.

En coherencia con el Capítulo II, específicamente con la Teoría de la Antropoformación Holístico–Axiológica (2.2.5), el modelo “Raíz y Volcán” se concibe como su expresión operativa. Los cuatro ejes que lo componen —cuidado y bienestar docente, reflexividad pedagógica, comunidad y colaboración profesional, y axiología y sentido ético— traducen los postulados epistemológico, axiológico y emancipador de dicha teoría en rutas de acción concretas para la actualización docente rural. De este modo, el modelo materializa la antropoformación al reconocer al maestro como sujeto complejo, ético, comunitario y diverso, articulando la formación integral con la justicia epistémica y el cuidado del ser.

Con esta base conceptual, a continuación, se desarrollan los cuatro ejes del modelo, mostrando cómo su interrelación orienta la formación docente rural y fortalece la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje.

4.2.1. Eje 1. Cuidado y bienestar docente

Este eje aborda la dimensión humana del maestro, reconociendo que el bienestar físico, emocional y espiritual es condición para la acción pedagógica. Se concreta mediante los círculos de la confianza, espacios de encuentro y escucha activa donde los docentes comparten experiencias, gestionan emociones y fortalecen vínculos de apoyo mutuo. Estos espacios materializan el principio axiológico de la raíz: cuidar de sí y de los otros como acto político y pedagógico.

4.2.2. Eje 2. Reflexividad pedagógica

Se centra en la capacidad del docente para analizar, narrar y resignificar su práctica. Se operacionaliza a través de las bitácoras ética (personal) y viajera (colectiva), las cuales constituyen herramientas de autorreflexión y memoria pedagógica.

La primera favorece el autocuidado y la introspección; la segunda, la construcción de un relato colectivo sobre la docencia rural. Ambas fortalecen la conciencia profesional y la recuperación de la vocación como sentido de vida.

4.2.3. Eje 3. Comunidad y colaboración profesional

Este eje busca superar el aislamiento característico del magisterio rural mediante la creación de la cueva del maestro, un espacio físico y simbólico de trabajo colaborativo. Allí los docentes diseñan, experimentan y evalúan estrategias pedagógicas innovadoras. En coherencia con Wenger (1998), este eje promueve la consolidación de comunidades

de práctica como vía para la actualización situada y la generación de conocimiento pedagógico desde la experiencia.

4.2.4. Eje 4. Axiología y sentido ético

Constituye la base del modelo y orienta los demás ejes. Propone recuperar la dimensión ética de la enseñanza, entendiendo que educar implica servir, acompañar y actuar con coherencia entre pensamiento y acción.

Mediante espacios de reflexión colectiva y compromisos ético-pedagógicos, este eje invita a los maestros a reconectar con su niño interior —símbolo de su vocación y alegría inicial— y a reafirmar los valores de dignidad, respeto, solidaridad y esperanza que sustentan su práctica educativa.

Tabla 8

Estructura del modelo pedagógico-axiológico “raíz y volcán”

| Eje | Categoría central | Actividad principal | Sentido pedagógico |
|-----------------------------|------------------------------|--|--|
| Cuidado y bienestar docente | Círculos de la confianza | Espacios de escucha activa y autocuidado | Promueve el bienestar integral y fortalece vínculos de apoyo |
| Reflexividad pedagógica | Bitácora ética (personal) | Escritura individual y confidencial | Fomenta el autocuidado y la resignificación vocacional |
| Reflexividad pedagógica | Bitácora viajera (colectiva) | Circulación entre docentes, narración compartida | Construye memoria de la ruralidad y aprendizaje comunitario |

| Eje | Categoría central | Actividad principal | Sentido pedagógico |
|---------------------------|----------------------|---|--|
| Comunidad y colaboración | La Cueva del Maestro | Encuentros presenciales y virtuales entre docentes | Potencia la innovación pedagógica y el aprendizaje situado |
| Axiología y sentido ético | Valores y vocación | Espacios de reflexión y compromisos ético-pedagógicos | Reconecta con el niño interior y refuerza la base ética de la práctica docente |

Nota. Elaboración propia a partir de la coevaluación docente (COE-XX), 2025.

Ilustración 4

Metáfora del efecto volcán en la actualización docente rural



Imagen de elaboración propia, 2025

La figura ilustra la metáfora del efecto volcán, construida participativamente con los docentes rurales durante la fase de coevaluación (COE-XX). En la base del volcán se ubican las tensiones derivadas del efecto cascada —sobrecarga administrativa, capacitaciones descontextualizadas y falta de recursos—, las cuales generan presión interna. Esa energía no se reprime, sino que se transforma en fuerza creativa, expresada en la erupción como acciones de cuidado, innovación pedagógica y fortalecimiento comunitario. (imagen de elaboración propia, 2025.)

En conjunto, la figura comunica de forma visual la dinámica transformadora del modelo, en la que las tensiones estructurales del efecto cascada se convierten en energía pedagógica y axiológica que impulsa la práctica docente rural, fortaleciendo su sentido ético, reflexivo y comunitario.

4.3. Objetivos de la propuesta

Los objetivos del modelo pedagógico–axiológico raíz y volcán se derivan de la necesidad de transformar las tensiones estructurales identificadas en el diagnóstico —efecto cascada— en oportunidades de crecimiento profesional, ético y comunitario para el magisterio rural.

Estos objetivos, distintos pero coherentes con los de la investigación, orientan la implementación, apropiación y sostenibilidad del modelo en la Institución Educativa Simón Bolívar y, potencialmente, en otros contextos rurales del país.

4.3.1. Objetivo general

Fortalecer la formación docente rural mediante la implementación del modelo pedagógico–axiológico raíz y volcán, orientado al desarrollo del bienestar, la

reflexividad y la colaboración profesional desde una perspectiva ética, contextual y comunitaria.

4.3.2. *Objetivos específicos*

- Promover el cuidado y el bienestar integral del docente rural, reconociendo su dimensión humana y emocional como fundamento del ejercicio pedagógico.
- Fomentar procesos de reflexividad pedagógica individual y colectiva, mediante el uso de herramientas narrativas como las bitácoras ética y viajera.
- Consolidar comunidades profesionales de aprendizaje a través de espacios colaborativos como *la cueva del maestro*, que articulen la innovación pedagógica con la realidad territorial.
- Reafirmar los valores axiológicos que sustentan la práctica docente, promoviendo la coherencia ética entre el ser, el saber y el hacer educativo.
- Implementar una evaluación situada y formativa, basada en la coevaluación y la retroalimentación dialógica, que potencie la mejora continua del modelo y su adaptación al contexto rural.

4.4. Actividades, fases y/o etapas

El desarrollo del modelo pedagógico–axiológico *Raíz y Volcán* no respondió a una secuencia lineal, sino a un proceso recursivo y participativo, característico de la investigación–acción participativa (IAP).

Cada momento de acercamiento, diálogo y reflexión se convirtió en parte de la construcción colectiva del modelo, integrando la experiencia, la voz y la práctica de los docentes rurales.

A continuación, se describen las fases operativas del proceso tal como se desarrolló en la realidad del campo investigativo.

4.4.1. Fase I. Acercamiento institucional y legitimación del proceso

El primer momento correspondió a la vinculación inicial con la institución educativa Simón Bolívar y al reconocimiento del contexto organizativo y humano.

Durante esta etapa, la investigadora sostuvo conversaciones exploratorias con directivos y docentes de la zona urbana, quienes compartieron sus experiencias y proyectos previos relacionados con la formación docente.

Posteriormente, y una vez definida la intención de trabajar con la ruralidad como foco de investigación, se elaboró un documento formal de solicitud de autorización institucional, presentado ante la rectora de la institución.

Con la aprobación obtenida, se diseñaron los formatos de consentimiento informado, garantizando la participación ética y voluntaria de los maestros rurales en todas las etapas del proceso.

Este acercamiento permitió generar confianza, validar la pertinencia de la investigación y asegurar el respaldo institucional necesario para el desarrollo del trabajo de campo.

4.4.2. Fase II. Escucha activa y construcción del diagnóstico participativo

Una vez consolidada la autorización institucional, la investigadora se desplazó a las

distintas escuelas rurales adscritas a la institución educativa Simón Bolívar, donde sostuvo encuentros personales con cada docente.

En estos espacios se priorizó la escucha activa, favoreciendo que los maestros expresaran sus vivencias, preocupaciones y esperanzas frente a su labor educativa.

Durante las visitas, los participantes firmaron los consentimientos informados y aceptaron participar de manera colaborativa.

A partir de sus testimonios y narrativas, se recopilaron insumos mediante:

- Entrevistas a profundidad (D0XX)
- Bitácoras pedagógicas docentes (BIM-XX)
- Registros del diario de campo de la investigadora (DI-XX)

El análisis conjunto de estas fuentes permitió identificar la tensión estructural entre el efecto cascada y el efecto volcán, y sirvió de base para el diseño inicial del modelo pedagógico–axiológico.

4.4.3. Fase III. Formulación y coevaluación del modelo

Con los hallazgos del diagnóstico y la categorización emergente, se elaboró la primera versión del modelo pedagógico–axiológico “raíz y volcán”.

El modelo fue socializado con los docentes rurales en sesiones colectivas de coevaluación (COE-XX), donde se presentaron los ejes, categorías y actividades propuestas.

Durante este proceso, los maestros manifestaron una alta identificación con el modelo, destacando que “recoge lo que vivimos y sentimos como docentes rurales” (COE-04). Realizaron pequeños ajustes, centrados en el orden y la progresión de las actividades, y enfatizaron que la transformación debía asumirse como un proceso continuo, más que como una acción puntual.

El modelo, tras estos ajustes, fue considerado por los docentes como una propuesta coherente, viable y profundamente vinculada con su experiencia.

4.4.4. Fase IV. Prueba piloto y validación en contexto

Posteriormente, se diseñó y ejecutó una prueba piloto, concebida como una primera aplicación práctica del modelo raíz y volcán.

La jornada se desarrolló en articulación con el cuerpo de bomberos de Soracá y el centro de salud municipal, y abordó el tema “Primeros auxilios físicos y psicológicos para docentes”, en correspondencia con el eje de cuidado y bienestar.

Participaron docentes rurales y urbanos, quienes calificaron la experiencia de manera altamente positiva (EVP-XX).

Las evaluaciones en caliente reflejaron puntuaciones de 4 y 5 en todos los ítems, y comentarios como:

“Fue una jornada humana, solidaria y necesaria para nosotros.” (EVP-07)

“Aprendí a cuidarme y a cuidar a los demás.” (EVP-12)

Estas respuestas evidencian la pertinencia axiológica y emocional del modelo.

Días después, la investigadora documentó mediante registro fotográfico (DI-XX) que una de las docentes replicó espontáneamente una de las actividades de la prueba piloto en su escuela rural, demostrando apropiación y sostenibilidad del modelo más allá del espacio formal de intervención.

Finalmente, la rectora manifestó su intención de adoptar el modelo institucionalmente, iniciativa que cierra de manera altamente positiva el proceso investigativo, (ver anexo 12).

4.4.5. Síntesis del proceso operacional

El recorrido metodológico del modelo raíz y volcán puede sintetizarse en tres verbos: escuchar, co-construir y transformar.

Desde la escucha inicial hasta la validación final, el proceso mantuvo la coherencia entre sus fundamentos teóricos y su ejecución práctica, cumpliendo con los principios de la investigación–acción participativa y generando un resultado legítimo, contextualizado y sostenible.

Tabla 9

Fases, objetivos, actividades y productos del modelo “raíz y volcán”

| Fase | Objetivo principal | Actividades realizadas | Producto generado |
|--|--|--|--|
| Fase I. Acercamiento institucional | Legitimar el proceso investigativo y obtener aval institucional. | Conversaciones con directivos, solicitud formal, firma de consentimientos. | Autorización institucional (EXT-01) y red de apoyo inicial. |
| Fase II. Escucha activa y diagnóstico participativo | Reconocer el malestar docente y comprender el contexto rural. | Entrevistas (D0XX), bitácoras (BIM-XX), diarios (DI-XX). | Identificación del efecto cascada y del efecto volcán. |
| Fase III. Formulación y coevaluación | Co-construir el modelo pedagógico–axiológico con los docentes. | Talleres de coevaluación (COE-XX), ajustes colaborativos. | Versión preliminar del modelo <i>Raíz y Volcán</i> . |
| Fase IV. Prueba piloto y validación | Verificar la aplicabilidad y pertinencia del modelo. | Ejecución de la jornada piloto, evaluación en caliente (EVP-XX). | Evidencia de impacto positivo, intención de adopción institucional (EXT-02). |

Nota. Elaboración propia a partir de la sistematización de los registros BIM, DI, COE y EVP (2025).

4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

La implementación del modelo pedagógico–axiológico raíz y volcán requiere de una planificación equilibrada de recursos humanos, institucionales, materiales y financieros, orientados a garantizar la sostenibilidad y la expansión progresiva de la propuesta dentro de la institución educativa Simón Bolívar y, eventualmente, hacia otras escuelas rurales del municipio de Soracá.

El modelo fue concebido para operar con los recursos existentes en la institución, complementados por alianzas interinstitucionales locales, lo que asegura su viabilidad y bajo costo de implementación.

4.5.1. Recursos humanos

Los recursos humanos constituyen el núcleo esencial del modelo, ya que la propuesta se fundamenta en la cooperación, la participación y la corresponsabilidad.

Entre los actores requeridos se encuentran:

- Docentes rurales: protagonistas y agentes principales del modelo; dinamizan los ejes de cuidado, reflexividad y comunidad a través de las actividades de la cueva del maestro y las bitácoras viajera y ética.
- Equipo directivo: garantiza la articulación del modelo con el proyecto educativo institucional (PEI) y respalda los espacios de formación y reflexión.
- Investigadora y equipo de acompañamiento: coordinan la aplicación metodológica, la evaluación participativa y la sistematización de resultados.

- Aliados comunitarios e institucionales: como el cuerpo de bomberos de Soracá, el centro de salud municipal y líderes rurales, que aportan desde su experiencia al eje de cuidado y bienestar docente.
- Padres y estudiantes (en etapas posteriores): actores complementarios en la consolidación de una cultura del cuidado y la colaboración en el entorno escolar.

4.5.2. Recursos institucionales

La propuesta se apoya en los espacios físicos, logísticos y simbólicos existentes dentro de la institución y en la red educativa municipal:

- Aulas rurales y sedes escolares: lugares donde se desarrollan los círculos de la confianza y las actividades reflexivas.
- Sala de maestros y espacios comunes: destinados a encuentros de la cueva del maestro y a las coevaluaciones docentes.
- Plataforma institucional o medios virtuales locales: para el intercambio de bitácoras y la comunicación entre docentes rurales y urbanos.
- Apoyo de la dirección institucional y coordinación académica: clave para calendarizar las sesiones y formalizar el modelo dentro del plan anual de formación docente.

4.5.3. Recursos materiales y didácticos

El modelo no depende de materiales costosos, sino de recursos accesibles que facilitan la creatividad y la interacción comunitaria. Entre ellos:

- Papelería, carteleras, marcadores y bitácoras individuales.
- Material audiovisual básico (proyector o televisor, grabadora, cámara fotográfica o celular) para documentar experiencias y sistematizar reflexiones.
- Material simbólico y artístico (semillas, piedras, tejidos, velas, figuras de volcán o raíz) utilizado en los espacios de reflexión, representando la identidad del modelo.
- Guías pedagógicas que recopilan las actividades de los ejes y fases, elaboradas por los mismos docentes a partir de sus prácticas.

4.5.4. Recursos financieros

El componente financiero se caracteriza por su bajo costo y alta sostenibilidad. La propuesta se puede ejecutar principalmente con recursos institucionales y apoyos locales, evitando depender de grandes fondos externos.

Los requerimientos financieros básicos se destinan a:

- Materiales de papelería y logística: carteles, impresiones, refrigerios o transporte en jornadas rurales.
- Reconocimiento simbólico a los docentes participantes: certificados o estímulos institucionales.
- Apoyo de aliados municipales: participación voluntaria de entidades locales (bomberos, centro de salud, secretaría de educación).

El modelo propone que los recursos financieros sean gestionados de manera solidaria, integrando aportes institucionales, comunitarios y locales, para fortalecer la autonomía y la corresponsabilidad.

4.5.5. Síntesis de recursos

La siguiente tabla resume los principales recursos requeridos para la aplicación del modelo:

Tabla 10

Recursos necesarios para la implementación del modelo “raíz y volcán”

| Tipo de recurso | Descripción | Fuente principal | Frecuencia / Uso |
|------------------------|--|---|----------------------------------|
| Humanos | Docentes rurales, directivos, investigadores, aliados locales. | Institución Educativa Simón Bolívar / comunidad. | Permanente. |
| Institucionales | Aulas, sala de maestros, plataforma de comunicación, apoyo administrativo. | Institución Educativa Simón Bolívar. | Semestral / continuo. |
| Materiales | Papelería, bitácoras, elementos simbólicos, material audiovisual. | Recursos propios de la institución y donaciones locales. | Por fase de implementación. |
| Financieros | Costos de logística, refrigerios, transporte y materiales menores. | Fondos institucionales y colaboración interinstitucional. | Según cronograma de actividades. |

Nota. Elaboración propia, 2025.

4.6. Resultados

Los resultados de la implementación del modelo pedagógico–axiológico raíz y volcán se expresan en tres niveles: conceptual, práctico y valorativo. Cada uno de ellos refleja la transformación progresiva del “efecto cascada” —asociado a la formación vertical,

descontextualizada y burocrática— en el “efecto volcán”, entendido como la energía creadora, reflexiva y colaborativa de los docentes rurales.

El proceso permitió constatar que la propuesta no solo fue comprendida y apropiada por los maestros, sino que generó cambios observables en las prácticas, emociones y relaciones profesionales, evidenciados en la coevaluación (COE-XX), la evaluación en caliente (EVP-XX), el diario de campo (DI-XX) y las observaciones institucionales (EXT-XX).

4.6.1. Resultados o productos obtenidos

En coherencia con la estructura de resultados propositivos definida por la Universidad Iberoamericana Internacional (UIIX), este capítulo presenta dos tipos de productos derivados de la investigación: un resultado teórico–conceptual y un resultado práctico–instrumental. El resultado teórico lo constituye la Teoría de la Antropoformación Holístico–Axiológica (Capítulo II, sección 2.2.5), formulada como aporte original de esta tesis para comprender la formación docente rural desde una perspectiva compleja, ética y comunitaria. El resultado práctico–instrumental se expresa en el Modelo Pedagógico–Axiológico “Raíz y Volcán”, cuya estructura operativa —organizada en cuatro ejes— fue validada durante la prueba piloto y consolida la propuesta de transformación educativa diseñada para la institución Simón Bolívar.

Los principales resultados se organizaron en torno a los cuatro ejes del modelo, los cuales evolucionaron de manera integrada durante la prueba piloto y las fases de validación:

4.6.1.1 Eje de cuidado y bienestar docente

Durante la prueba piloto —realizada en articulación con el Cuerpo de Bomberos y el Centro de Salud Municipal—, los docentes participaron en actividades de primeros auxilios físicos y psicológicos.

- El 100 % de los participantes calificó la jornada entre 4 y 5 puntos, destacando su impacto emocional y humano (EVP-XX):
 - “Aprendí a cuidarme y a cuidar a los demás.” (EVP-12)
 - “Fue una jornada humana, solidaria y necesaria para nosotros.” (EVP-07)
- Las respuestas abiertas muestran que los maestros reconocen el cuidado como un aprendizaje profesional y ético, no solo personal, lo que valida el eje de la Raíz como fundamento axiológico del modelo.
- Además, se evidenció que los docentes rurales consideran valioso replicar este tipo de actividades en otras veredas y municipios, fortaleciendo la formación integral (DI-32).

4.6.1.2 Eje de reflexividad pedagógica

Los registros de bitácoras (BIM-XX) y las coevaluaciones (COE-XX) evidencian que los docentes adoptaron las bitácoras ética y viajera como espacios de introspección y memoria colectiva:

- “La bitácora ética sirve para soltar lo que no podemos decir en público, y la viajera ayuda a que entre todos construyamos la memoria de lo que hacemos en la vereda.” (COE-11)
- Este resultado confirma que la escritura reflexiva fortaleció la identidad profesional y la autorregulación emocional, contribuyendo al bienestar integral del magisterio rural.

4.6.1.3 Eje de comunidad y colaboración profesional

- La creación del espacio denominado la cueva del maestro permitió encuentros de diálogo y planeación conjunta.
- Los docentes reportaron sentirse parte de una comunidad de práctica y expresaron la necesidad de mantener estos espacios:
 - “Hace falta un lugar donde podamos reunirnos y pensar en equipo.”
(COE-15)
- Días después de la prueba piloto, el diario de campo registró que una docente replicó espontáneamente una de las actividades del modelo en su escuela, evidenciando apropiación y sostenibilidad.

Ilustración 5

Replicación espontánea de actividades



Nota. Registro fotográfico investigadora

4.6.1.4 Eje axiológico y sentido ético

La coevaluación docente y las reuniones con autoridades locales (EXT-XX) resaltaron la dimensión ética del modelo como su mayor fortaleza. El Personero municipal afirmó: “Muchas veces se piensa en recursos o infraestructura, pero no en cómo se sienten los profesores. Este modelo toca esa parte humana.” (EXT-01)

La incorporación de los valores de dignidad, solidaridad y esperanza fue reconocida como un aporte teórico a la didáctica inclusiva rural. Además, la alcaldía manifestó que la institución podría contar con el apoyo de la administración para continuar con estos procesos (EXT-02).

La psicóloga del centro de salud expresó que sería valioso replicar este modelo en otros municipios, resaltando la importancia de la formación humana y profesional de los docentes (DI-32). El cuerpo de bomberos destacó que los docentes rurales deberían conocer estos mecanismos de atención para manejar situaciones diversas en sus comunidades (DI-32).

4.6.2 Indicadores, criterios de evaluación o de instrumentación

El proceso de validación del modelo incluyó una triangulación de fuentes (COE, EVP, EXT, DI) que permitió establecer indicadores cualitativos de pertinencia, validez, factibilidad y aplicabilidad. La siguiente tabla sintetiza los criterios evaluados y la evidencia correspondiente:

Tabla 11

Indicadores y criterios de evaluación del modelo “Raíz y Volcán”

| Criterio | Indicador de logro | Fuente de verificación | Evidencia / Cita representativa |
|-----------------|---|-------------------------------|--|
| Pertinencia | El modelo responde a necesidades reales de los docentes rurales (efecto volcán). | COE-XX, EVP-XX | “Responde a lo que nosotros vivimos en la escuela rural.” (COE-04) |
| Validez | El modelo se fundamenta teórica y metodológicamente en un enfoque sistémico y axiológico. | COE-XX, EXT-XX | “Este modelo toca esa parte humana.” (Personero, EXT-01) |
| Factibilidad | Puede implementarse con recursos institucionales y alianzas locales. | DI-06, EXT-02 | “La institución siempre puede contar con el apoyo de la administración.” (Alcalde, EXT-02) |
| Aplicabilidad | La prueba piloto demuestra adopción espontánea de las actividades del modelo. | DI-05, EVP-XX | Registro fotográfico de docente replicando actividad del eje de cuidado; “Sería muy importante que otros docentes en Boyacá y en el país conozcan estos mecanismos para manejar diferentes situaciones.” (Bomberos, DI-05) |
| Generalización | La propuesta podría replicarse en otras zonas rurales con características similares. | DI-05 | “Es importante que los docentes tengan este tipo de actividades también en otros municipios.” (Psicóloga, DI-05) |

Nota. Elaboración propia a partir de coevaluaciones (COE-XX), evaluaciones en caliente (EVP-XX), diario de campo (DI-XX) y reuniones institucionales (EXT-XX), 2025.

4.7 Valoración / evaluación / validación de la propuesta

La valoración del modelo pedagógico–axiológico Raíz y Volcán se fundamenta en la apreciación de docentes, autoridades y la rectora, así como en la evidencia recogida durante la prueba piloto y las fases de seguimiento. El proceso permitió identificar logros, retos y aprendizajes significativos en el contexto rural.

4.7.1. Valoración por parte de los docentes

Los maestros rurales reconocieron la pertinencia del modelo, destacando su enfoque holístico, humanista y reflexivo. Señalaron que la combinación de cuidado personal, reflexividad pedagógica, colaboración profesional y dimensión axiológica fortaleció su bienestar integral y su compromiso con la práctica educativa. Comentarios recurrentes reflejaron que los espacios de diálogo, las bitácoras y las actividades en comunidad generaron un sentido de pertenencia y colaboración entre colegas, permitiendo una transformación del “efecto cascada” hacia un “efecto volcán” más creativo y participativo.

4.7.2. Valoración por parte de autoridades y aliados institucionales

El personero municipal y la alcaldía expresaron su reconocimiento por el enfoque humanista del modelo, señalando que este permite atender la dimensión ética y emocional del profesorado rural, más allá de los recursos e infraestructura. La psicóloga del puesto de salud y el cuerpo de bomberos coincidieron en la importancia de replicar las actividades del modelo en otros municipios, para que los docentes conozcan mecanismos de cuidado, prevención y manejo de situaciones diversas en sus comunidades.

4.7.3. Valoración desde la investigación

El seguimiento mediante coevaluaciones, evaluaciones en caliente, observaciones institucionales y diarios de campo permitió constatar la apropiación del modelo y su sostenibilidad en el tiempo. Los docentes adoptaron espontáneamente algunas de las actividades propuestas y evidenciaron mejoras en su comunicación, colaboración y bienestar emocional. Además, se identificó que la integración de valores como dignidad, solidaridad y esperanza favorece la construcción de prácticas educativas más inclusivas y contextualizadas.

El modelo pedagógico–axiológico raíz y volcán ha demostrado ser una propuesta transformadora, capaz de generar impactos significativos en la práctica educativa rural. Su enfoque holístico, centrado en el cuidado del docente, la reflexividad pedagógica, la colaboración profesional y la dimensión axiológica, permitió evidenciar cambios concretos en las emociones, relaciones y desempeño de los maestros. La transición del “efecto cascada” hacia un “efecto volcán” refleja la emergencia de una energía creativa, participativa y ética, donde los docentes se apropian del conocimiento, fortalecen su identidad profesional y contribuyen a construir comunidades de aprendizaje más humanas, inclusivas y sostenibles. La experiencia también evidenció la importancia de la escucha activa, la valoración del ser humano en su dimensión personal y profesional, y la replicabilidad del modelo en otros contextos rurales, consolidando así su pertinencia, factibilidad y aplicabilidad como una estrategia integral de transformación educativa.

CONCLUSIONES

Esta investigación culmina en un territorio que ya no es únicamente geográfico, sino profundamente simbólico: el de la transformación posible. A lo largo del camino, cada encuentro con los docentes rurales de Soracá permitió comprender que la educación no se mueve únicamente por decretos o estructuras, sino por afectos, memorias, silencios y resistencias. En ellos, en su palabra y en su cansancio, pero también en su esperanza, se tejió el núcleo vivo de esta tesis. Nada de lo aquí construido hubiera tenido sentido sin la escucha atenta de su experiencia y sin la valentía con la que compartieron su cotidianidad.

En respuesta al objetivo específico 1, el diagnóstico reveló una realidad compleja, donde la distancia entre los programas de actualización y las dinámicas reales de la escuela rural se manifestaba no solo en carencias materiales, sino, sobre todo, en una fractura simbólica y emocional. Los docentes expresaron sentirse ajenos a los modelos que llegan desde la ciudad con promesas de mejora, pero sin conocer el territorio que habitan ni la historia que los moldea. No obstante, dentro de ese malestar aparecía también una pulsación distinta: un deseo profundo de ser escuchados y de reconstruir el sentido comunitario y ético de su oficio. Fue precisamente allí donde emergió la categoría central de esta tesis: el efecto volcán, una manera de comprender que el malestar no es sinónimo de debilidad, sino potencia contenida, energía que, al canalizarse éticamente, puede convertirse en creación.

A partir de este hallazgo y en atención al objetivo específico 2, la investigación avanzó hacia la construcción de un marco teórico que dialogara con las voces del territorio. El pensamiento complejo, la educación holística, la pedagogía crítica y la didáctica inclusiva se entrelazaron con las experiencias de los maestros para dar origen a la Teoría de la Antropofunción Holístico–Axiológica. Esta teoría constituye uno de los aportes centrales de la tesis, porque propone que la formación docente rural no es un proceso meramente técnico, sino una ruta de desarrollo integral donde el maestro se concibe

como sujeto epistémico, ético y comunitario. La antropoformación reconoce que en la educación se forma al ser humano en todas sus dimensiones, y que el acto de enseñar es, simultáneamente, un acto de autocuidado, de reflexión profunda y de compromiso con la vida.

El objetivo específico 3 permitió llevar esta reflexión a la práctica mediante la Investigación-Acción Participativa. Los docentes no fueron espectadores, sino coautores. En cada sesión, las historias personales, los gestos mínimos, las experiencias de aula y los silencios se convirtieron en aportes metodológicos y epistemológicos. La construcción del modelo no vino “desde afuera”, sino desde el territorio, desde la lectura que los maestros hacen de su propio trabajo. Fue en esos espacios donde el efecto volcán comenzó a tomar forma, no como una metáfora, sino como una ruta de acción colectiva. Se confirmó que la transformación educativa no se decreta; se construye desde la palabra compartida y la reflexión dialogada.

La fase de implementación y la validación participativa respondieron al objetivo específico 4. La experiencia piloto mostró que los cuatro ejes del modelo —cuidado y bienestar docente, reflexividad pedagógica, colaboración comunitaria y axiología como fundamento ético— resonaban profundamente con las necesidades reales del magisterio rural. Los docentes manifestaron sentirse más acompañados, más valorados y conscientes de su papel transformador. Lo que inició como una propuesta investigativa se convirtió en una experiencia formativa significativa, que renovó la confianza, fortaleció la identidad profesional y abrió un espacio de reflexión que la práctica cotidiana suele negar. Un hecho simbólico lo confirmó: días después de la prueba piloto, una docente replicó espontáneamente una de las actividades del modelo en su escuela. Ese gesto, sencillo pero profundo, demostró que la propuesta había trascendido el papel para convertirse en vida.

La verificación de la hipótesis se consolida en este punto: al reconocer y canalizar la potencia del efecto volcán —entendido como la energía transformadora que emerge del malestar docente rural— se logró fortalecer significativamente la pertinencia de los procesos de actualización. La evidencia recogida a través de las valoraciones y narrativas de los propios maestros durante el co-diseño e implementación del modelo

indica una tendencia clara hacia el fortalecimiento de su práctica pedagógica y una resignificación del rol profesional. Los docentes no necesitaron más estandarización, sino espacios de escucha, reflexión y construcción colectiva que permitieran transformar su malestar en creación, confirmando así la hipótesis planteada.

En este proceso, la Teoría de la Antropoformación Holístico–Axiológica se afirma como el aporte teórico más relevante de la tesis. Esta teoría permite comprender que la formación docente es, ante todo, un acto ético y comunitario, y que el maestro se transforma mientras transforma. La antropoformación sitúa la educación rural como un espacio de humanización recíproca, donde el docente encuentra sentido en su práctica y la convierte en una fuente legítima de conocimiento pedagógico.

El modelo pedagógico-axiológico Raíz y Volcán, por su parte, constituye el aporte práctico e instrumental de la investigación. Al integrar los cuatro ejes mencionados, el modelo se erige como una propuesta coherente con el territorio y con la dignidad docente. Su valor reside en que no depende de grandes recursos, sino de la capacidad humana de relacionarse, reflexionar y construir en colectivo. Por ello, su apropiación fue inmediata y su sostenibilidad, evidente. Este modelo no busca “modernizar” la ruralidad; busca reconocerla, dignificarla y potenciarla desde adentro.

Finalmente, el proceso dejó una huella en la institución y en las autoridades locales. La rectoría valoró el modelo y expresó su disposición para seguir implementándolo, mientras que actores municipales reconocieron la urgencia de una formación docente que contemple la dimensión humana del maestro. Más allá de los logros inmediatos, la tesis deja una certeza: la educación rural no cambiará por la fuerza de nuevas normativas, sino por el fuego sereno de quienes, desde su aula multigrado, deciden transformar su práctica con sentido ético y comunitario.

Esta investigación demostró que el efecto volcán no es un estallido, sino un latido. Es la fuerza interior del maestro rural que, al encontrar un espacio para ser escuchado, se convierte en creador de futuro. La educación rural en Colombia todavía enfrenta desafíos profundos, pero esta tesis confirma que existen caminos posibles cuando la formación docente se construye desde el territorio, con el maestro y para el maestro.

Cerrar este proceso no significa apagar el fuego, sino dejarlo vivo en las manos de quienes continuarán encendiendo la esperanza en medio de las montañas, la niebla y la diversidad del campo colombiano.

RECOMENDACIONES

El camino recorrido junto a los maestros rurales de Soracá deja más que resultados: abre una senda de continuidad. La investigación no concluye con un cierre, sino con un llamado a seguir transformando la educación desde la raíz misma de lo humano. Cada hallazgo y cada experiencia compartida invita a mantener vivo el espíritu de colaboración, reflexión y cuidado que dio origen al modelo pedagógico-axiológico.

Desde el punto de vista metodológico, la sostenibilidad de lo alcanzado depende de que los espacios de diálogo, como la cueva del maestro, permanezcan abiertos. No deben ser escenarios ocasionales de planeación, sino territorios simbólicos donde la palabra docente conserve su fuerza creadora. La actualización profesional no es un acto impuesto, sino un proceso orgánico de crecimiento, tejido con la experiencia y la emoción. Los hallazgos muestran que metodologías participativas, basadas en la escucha activa y la co-construcción, fortalecen la validez y confiabilidad de los resultados y pueden servir como guía para futuras investigaciones en contextos similares.

Desde el punto de vista académico, los resultados evidencian la necesidad de integrar los principios del modelo pedagógico-axiológico en la cultura institucional. Los planes pedagógicos, los tiempos de reflexión y los procesos de acompañamiento docente deben articularse con una mirada ética de la educación, reconociendo al maestro como sujeto de saber y comunidad. Universidades y secretarías de educación están llamadas a fomentar redes que conecten investigadores, docentes y comunidades, profundizando en la ética del cuidado, el pensamiento complejo y la inclusión. Asimismo, el docente debe sostener su proceso de reflexión interior de manera continua, reconociéndose como aprendiz perpetuo y fortaleciendo la relación entre emoción, palabra y ética en el acto de enseñar.

Desde el punto de vista práctico, la escuela rural debe continuar promoviendo valores que fortalezcan la solidaridad, la empatía y la justicia. Cuidar al maestro, escuchar su voz y ofrecer espacios de bienestar es responsabilidad de toda la comunidad educativa.

Las familias y la comunidad tienen un papel fundamental: participar activamente en los procesos pedagógicos, reconocer en la escuela un bien común y contribuir a la construcción de su sentido fortalece el tejido social del territorio. La teoría de la antropoforrnación holístico–axiológica ofrece un faro para los formadores de maestros: enseñar implica también formarse como ser ético y comunitario. Acoger esta mirada en otros contextos rurales o urbanos es apostar por una educación que contemple la totalidad del ser humano y no solo sus competencias técnicas.

De esta manera, las recomendaciones no se leen como pasos a seguir, sino como latidos de continuidad. La investigación deja en manos de quienes la vivieron —y de quienes vendrán después— la responsabilidad de mantener encendida la llama del efecto volcán: esa energía que surge cuando el conocimiento se vuelve encuentro, cuando el aula se abre al territorio y cuando la educación se reconoce como el arte más alto de cuidar la vida.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía Municipal de Soracá. (2024). *Plan de Desarrollo Municipal 2024–2027 “Unidos por Soracá”*. Soracá: Alcaldía de Soracá.

Álvarez Gallego, A. (2004). *Formar maestros para la educación básica secundaria en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Andrade, E., & Barreto, A. (2022). Escuela rural en Brasil y México: Un análisis comparado desde la perspectiva de la nueva historia de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 1-20.
<https://doi.org/10.19053/01227238.24.38.2022.13632>

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Jason Aronson Inc.

Becerra Velandia, M. C. (2022). *Prácticas pedagógicas en la escuela rural del municipio de Saboyá* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional USTA.

Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(2), 13-23.

Boix, R., & Bustos, A. (2014). La escuela rural: funcionamiento y necesidades. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 18(3), 1-15.

Bolívar Torres, J. A. (2022). *Proyectos pedagógicos productivos como estrategia para el aprendizaje de las ciencias sociales en la I.E. Técnica Agropecuaria de Soracá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio Institucional UPTC.

Bolton, G. (2014). *Reflective practice: Writing and professional development*. Sage publications.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage publications.
- Chacón, M. A. (2018). Antropoformación: una perspectiva filosófica para la formación docente. *Revista Educación*, 42(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25123>
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Congreso de la República de Colombia. (2023). *Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026: Colombia, potencia mundial de la vida*. Imprenta Nacional.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2021). *Boletín Técnico: Educación formal (EDUC) 2020*. DANE.
- Dussel, E. (1992). *1492: El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del mito de la modernidad*. Plural editores.
- ELCA. (2017). *Encuesta Longitudinal Colombiana de la Universidad de los Andes*. Universidad de los Andes.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y Diseño: La realización de lo comunal*. Editorial Universidad del Cauca.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI Editores.

- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage Publications.
- Florian, L. (2014). *The SAGE handbook of special education*. Sage Publications.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*.
- Fundación Compartir. (2021). *Propuestas para el sistema educativo colombiano 2022-2026*.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
- Gallegos Nava, R. (2001). *Educación Holista: Pedagogía del Amor Universal*. Editorial Pax México.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gobernación de Boyacá. (2024). *Plan de Desarrollo Departamental 2024–2027 “Boyacá Grande”*. Gobernación de Boyacá.
- González Alba, B., Cortés González, P., & Leite Méndez, A. (2020). Las aulas multigrado en Andalucía: entre la incompreensión y la invisibilidad. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 24(3). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8154>
- González Pérez, T. (2020). El niño vivido: huellas de la infancia en la subjetividad docente. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(2), 45-55.

Hanna, T. (1990). *Somatics: Reawakening the mind's control of movement, flexibility, and health*. Da Capo Press.

Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.

Imbernón, F. (2010). *Formación permanente del profesorado: nuevas tendencias*. Graó.

Juárez Némer, O. C. (2019). *La formación de maestros rurales en México: una perspectiva histórica*. Universidad Pedagógica Nacional.

Juárez Némer, O. C. (2023). La modernización de la formación del maestro rural en México: expectativas y resignificaciones. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), 189-211.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research planner*. Deakin University.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.

Levinas, E. (1991). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.

Lozano Flórez, D., & Malagón, R. Y. (2022). *De la formación del docente rural en Latinoamérica: una revisión documental*. CLACSO.

Meirieu, P. (2007). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*. Graó.

Meirieu, P. (2009). *El maestro: entre el saber y el poder*. Laertes.

Mendoza-Ponce, A. (2024). Educación rural en el Perú (2017-2023): una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 123-140.

Milstein, D. (2009). *La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Miño y Dávila.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Nota Técnica sobre Formación Docente*. MEN.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Perfetti, M. (Coord.). (2004). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Tomo I. Informe Final*. Fedesarrollo.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Piotrowski, A. (1999). Axiology in education. *Education, Philosophy and Theory*, 31(2), 129-137.
- Reátegui, L. (2021). El trabajo emocional del docente unidocente: soledad, vocación y sacrificio en la escuela rural peruana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 141-165.
- Reimers, F. M. (2020). *Educación para el futuro: Un nuevo contrato social para la educación*. Penguin Random House.

- Restrepo, Á. (2010). *El Colegio del Cuerpo: Una poética del encuentro*. Taller de Edición Rocca.
- Ribadeneira, F. (2020). Estrategias didácticas para el contexto rural: una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 3(2), 235-250.
- Roberts, P., & Green, B. (2013). Researching rural places: On social justice and rural education. *Qualitative Inquiry*, 19(10), 765–774.
- Rodríguez, L. G. (2020). La formación docente rural en Argentina (1903-1952): Entre el abandono y la resiliencia. *Historia de la Educación - Anuario*, 21(2), 1-18.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Societas. (2021). *EduRadio: Experiencias pedagógicas en la ruralidad boyacense durante la pandemia*. Ediciones Societas.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Sua Tarazona, L. F. (2023). *Prácticas pedagógicas en aulas multigrado de la provincia de Gutiérrez, Boyacá* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional USTA.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice*, 48(1), 20-27.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Trujillo, G., & Cardona, D. (2019). El maestro rural como actor de paz en escenarios de posconflicto. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 215-240.
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación*. UNESCO.

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

UNESCO. (2024). *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030*. <https://es.unesco.org/sdgs/objetivo4>

Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar y desarrollo profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(1), 1-12.

Van Maanen, J. (2011). *Tales of the field: On writing ethnography*. University of Chicago Press.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial. En *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2017). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.

Wasserman, M. (2021). *La educación en Colombia*. Penguin Random House.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Editorial.

ANEXOS

Anexo 1.

Guión para la Primera Conversación/Entrevista

(Entrevista a profundidad – Investigación Acción Participativa)

Nota: Esta es una **guía flexible**. El orden de las preguntas puede adaptarse según fluya la conversación. Incluye **notas para la entrevistadora** en cursiva y entre paréntesis.

A. Apertura y Bienvenida (*Aprox. 5 min*)

1. Agradecimiento inicial

“Profe, muchísimas gracias de nuevo por este espacio y por su generosidad al compartir su tiempo conmigo.”

(Sonríe, mantén contacto visual y tono cálido para generar confianza desde el primer momento).

2. Propósito de la conversación

“Como le comentaba, la idea de hoy es simplemente conversar y aprender de su experiencia como maestra rural. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, solo su saber, que es lo más valioso.”

(Refuerza con lenguaje corporal abierto).

3. Confirmación ética

“Solo para recordar, esta conversación es confidencial. Su nombre no aparecerá en ningún lado.

¿Está de acuerdo en que grabe nuestra conversación para no perderme ningún detalle? La grabación es solo para mí.”

(Si hay duda, explica que es para escuchar con calma y no perder sus palabras).

B. Temas para la Conversación (*Aprox. 30-40 min*)

1. Trayectoria, vocación e identidad profesional

- “Cuénteme un poco sobre usted... ¿Cómo llegó a ser maestra y, específicamente, maestra rural aquí en Soracá?”

(Si se queda en lo superficial, indaga: “¿Qué o quién influyó más en esa decisión?”)

- “¿Qué significa para usted ser maestra rural en este lugar?”

(Escucha si menciona valores, identidad o sentido de pertenencia).

- “¿Qué es lo que más le apasiona de su trabajo aquí?”
(*Refuerza con: “¿Podría darme un ejemplo de un momento que le haya hecho sentir eso?”*)

2. La realidad del aula rural

- “Si tuviera que describirme un día normal en su escuela, ¿cómo sería?”
(*Invita a contar desde que llega hasta que termina el día*).
- “¿Cuáles son las mayores alegrías que le da trabajar con los niños de esta vereda?”
- “¿Y cuáles son los desafíos más grandes que enfrenta en el día a día?”
(*Si menciona un reto, pregunta: “¿Qué suele hacer en esas situaciones?”*)

3. Formación docente y conexión con la práctica

- “Pensando en las capacitaciones o cursos de actualización que ha recibido, ¿cómo ha sido esa experiencia para usted?”
- “¿Siente que esas formaciones se conectan con los desafíos reales que me acaba de contar? ¿En qué sí y en qué no?”
- “¿Cómo influye el contexto rural en la posibilidad de aplicar lo que aprende en esas capacitaciones?”
(*Si responde de forma general, pide un ejemplo concreto*).
- “¿Alguna vez le han pedido implementar algo que no tiene mucho sentido para su realidad aquí?”
(*Indaga cómo lo resolvió o adaptó*).

4. Saberes propios, creatividad y resistencia – Efecto Volcán

- “Frente a esos desafíos, ¿qué cosas ha tenido que ‘inventar’ o crear usted misma para que las cosas funcionen en su aula? ¿Me podría dar un ejemplo?”
- “¿De dónde saca la fuerza o la motivación para seguir adelante a pesar de las dificultades?”
- “¿Podría compartir una historia o anécdota que para usted represente lo que yo llamo el ‘efecto volcán’ —ese momento en que la presión acumulada lleva a hacer un cambio o tomar una decisión importante—?”
(*Escucha también emociones, no solo hechos*).
- **Pregunta clave:** “Si usted tuviera el poder de diseñar una capacitación ideal, una que de verdad le sirviera a los profes rurales de Soracá, ¿cómo sería? ¿Qué temas tendría? ¿Cómo se haría?”
(*Si es muy general, pide que imagine un día de esa capacitación*).

C. Cierre (Aprox. 5 min)

- **Pregunta final abierta:**
“Profe, ¿hay algo que no le haya preguntado y que usted sienta que es importante decir o que yo sepa?”
(*Deja silencio después de la pregunta para que reflexione*).
- **Agradecimiento final:**
“De verdad, le agradezco inmensamente su tiempo, su honestidad y toda la sabiduría que me ha compartido. Esto es increíblemente valioso para mi trabajo y para lo que queremos construir.”
- **Próximos pasos:**
“El siguiente paso será invitarla a usar la bitácora de voz y más adelante nos reuniremos en grupo. Yo le estaré avisando con tiempo.”

 **Consejo de entrevista:**

- Usa *escucha activa*: asiente, sonrío, repite en breve lo que dice para confirmar que entendiste.
- Evita interrumpir salvo para pedir aclaraciones o ejemplos.
- Aprovecha las pausas: a veces después de un silencio llegan las respuestas más valiosas.

Anexo 2.

Fotografía diario de campo investigadora

Curriculo **esculto**, en donde con los
unás logran todo.
 Hoy vi que el efecto volcán se
 activó, sus palabras llevaron a en-
 tender que inclusive llegar cada
 día a dar sus clases en un
 reto, sus necesidades se centran
 en el estudiante, hablar de ellos
 de manera personal aún los he
 difícil pero valoran que estuve en la
 investigación se centre en ellos.
 Su actitud es de querer hablar,
 de necesitar hablar.
 Mientras los escuchaba, decía, pedía,
 pensaba en lo mucho que hay
 por hacer en esas comunidades
 distantes, que realmente la
 realidad educativa los aleja más

una profe manifiesta del reto de
 tener escuela nueva, de la distancia
 diaria, del cómo por fin logran
 un telecurso, pero necesitan
 otro, de trabajo sin computadoras
 como los de bachillerato pueden
 ver algo en lo poco que tie-
 nen pero primaría nada.
 No sienten que ellos reciben
 capacitaciones, hay profes dando
 varios cursos y unen varios grados
 en un curso. Y a pesar de todo
 eso muy accesible u acompañar
 la investigación, hoy me senti
 ayudada con los procesos por-
 que con ellos los que abren
 puertas.
 Iniciaremos con entrevistas el
 jueves 21 de agosto.

Anexo 3.

Bitácoras maestros

📌 **Página 2 (11 ago 2025 - Vereda Cruz Blanca) - CORREGIDA Y CODIFICADA**

Texto corregido y codificado:

"**BIM-01:** 'Hay un currículo oculto', una frase que me llamó la atención, en donde 'logran con las uñas todo'. **BIM-02:** Hoy vi un efecto volcán que se activa; sus palabras se centran en que 'llegar a dar sus clases cada día es un reto'. **BIM-03:** Hablar de ellos de manera personal se le dificulta, pero valoran que la investigación esta vez se centre en 'ellos'. **DI-02:** Mientras los escuchaba decir, pedir, pensaba... 'comunidades distantes'... la realidad educativa los aleja más."

Explicación de los códigos:

- **BIM-01:** La maestra introduce el concepto de "**currículo oculto**". Esto es oro puro. Se refiere a todo lo que los docentes deben hacer y resolver beyond el plan de estudios oficial (conseguir recursos, ser psicólogos, etc.).
- **BIM-02:** La maestra describe la lucha diaria con la frase "**logran con las uñas todo**".
- **BIM-03:** Los docentes expresan que "**llegar a dar sus clases cada día es un reto**" y que **valorán que la investigación se centre en ELLOS**.
- BIM-04: (Voz de la autoridad externa - "Efecto Cascada") "'El colegio la debe tener'." (La externalización del problema y la falta de apoyo).
- BIM-05: (Voz de los docentes - "Efecto Volcán") "'Nos capacitan para unas cosas que ni idea, nos ponen a hacer unos cursos en el SENA donde el instructor solo nos da un usuario y una contraseña y «entren y hagan». Ellas hoy exigen que necesitan capacitación para generar otros procesos pedagógicos.'" (El grito de frustración y la demanda explícita de una formación pertinente).
- "BIM-06: '[Necesitamos] que conozcan al estudiante, que lo escuchen, que se den cuenta de que sus escuelas en infraestructura están mal... una cantidad de cosas que uno no dice. ¿Hace cuánto no se escucha al docente realmente?'

Anexo 4.**Hoja de Coevaluación del Modelo Raíz y Volcán**

Escuela: _____

Fecha:

Docente:

1. Pertinencia

¿El modelo responde a las necesidades de los docentes rurales?

Escala (1 = Nada pertinente, 5 = Totalmente pertinente):

[1] [2] [3] [4] [5]

Observaciones:

—

2. Viabilidad

¿Es posible implementar este modelo con los tiempos y recursos de la escuela?

Escala (1 = Nada pertinente, 5 = Totalmente pertinente):

[1] [2] [3] [4] [5]

Observaciones:

—

3. Aceptabilidad

¿Le resulta atractivo participar en este modelo?

Escala (1 = Nada pertinente, 5 = Totalmente pertinente):

[1] [2] [3] [4] [5]

Observaciones:

—

4. Ejes del modelo

¿Qué piensa de cada eje?

- Cuidado del bienestar docente:

- Didácticas situadas y multigrado:

—

- Comunidad y trabajo colaborativo:

—

- Reflexión axiológica y ética profesional:

5. Actividades emblemáticas

¿Qué opina de estas actividades?

- La Cueva del Maestro:

- Laboratorio Multigrado:

- Círculos de Confianza:

- Bitácora Ética:

•

Bitácora

Viajera:

6. Mejoras y sugerencias

¿Qué cambiaría o añadiría al modelo para que sea más útil?

Anexo 5.

Formato de evaluación en caliente y matriz de la prueba piloto

UNIVERSIDAD DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE MÉXICO – UIIX

**Doctorado en Educación e Innovación
Institución Educativa Simón Bolívar – Soracá
Prueba Piloto del Modelo Pedagógico-Axiológico “Raíz y Volcán”
EVALUACIÓN EN CALIENTE – DOCENTES PARTICIPANTES**

Agradecimiento

Agradecemos sinceramente su participación en esta jornada de formación y cuidado docente.

Su retroalimentación es fundamental para fortalecer el Modelo Pedagógico-Axiológico *Raíz y Volcán* y continuar construyendo, desde la raíz que conecta y el volcán que transforma, una educación rural más humana, solidaria y significativa.

Instrucciones

Marque con una “X” la opción que mejor exprese su experiencia en cada afirmación.

| Valor | Significado |
|-------|---|
| 1 | Muy en desacuerdo / No se evidenció |
| 2 | En desacuerdo / Se evidenció poco |
| 3 | Ni de acuerdo ni en desacuerdo / Parcialmente evidenciado |
| 4 | De acuerdo / Se evidenció con claridad |
| 5 | Muy de acuerdo / Se vivió plenamente |

Evaluación de la experiencia

| Enunciado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Sentí que esta experiencia me conectó con el valor humano y comunitario del cuidado (Raíz). | | | | | |

| Enunciado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 2. Identifiqué aprendizajes prácticos y emocionales aplicables a mi labor docente (Volcán). | | | | | |
| 3. Percibí coherencia entre la experiencia y el modelo pedagógico-axiológico propuesto. | | | | | |
| 4. Este espacio fortaleció mi sentido de pertenencia y colaboración con mis colegas. | | | | | |
| 5. La participación del cuerpo de bomberos y del centro de salud enriquece la formación docente en territorio. | | | | | |

Preguntas abiertas

1. ¿Qué momento te generó mayor aprendizaje o reflexión?

2. ¿Qué te gustaría mantener o mejorar si se repite la experiencia?

3. En una palabra, ¿qué simboliza para ti esta jornada?

Firma del participante: _____

Matriz de evaluación de la prueba piloto

| Dimensión | Indicador | Criterio de valoración | Evidencia narrativa / Fuente | Síntesis interpretativa |
|---------------------|--|--|---|---|
| Pedagógica | Pertinencia de las estrategias propuestas | Las estrategias responden a las condiciones y necesidades prácticas de la labor docente en la escuela rural. | <p>- Aplicabilidad directa: Los docentes identificaron "aprendizajes prácticos y emocionales aplicables" a su labor¹.</p> <p>- Contenido relevante: Se valoró la charla de los bomberos sobre "cómo actuar para ayudar a mis estudiantes" ²y el aprendizaje sobre cómo manejar crisis emocionales³.</p> <p>- Sugerencia de mejora: Una docente sugirió que "las prácticas de ayuda para nuestros estudiantes se hagan en la escuela"⁴, reforzando la necesidad de contexto.</p> | La formación fue percibida como altamente pertinente y aplicable . Los conocimientos impartidos, especialmente los relacionados con primeros auxilios físicos y psicológicos, son vistos como herramientas necesarias y directas para el quehacer pedagógico diario. |
| Axiológica | Integración del cuidado y la ética docente | El modelo y la experiencia conectan con los valores humanos, la solidaridad y el cuidado comunitario. | <p>- Conexión explícita: El enunciado 1, "sentí que esta experiencia me conectó con el valor humano y comunitario del cuidado raíz", recibió calificaciones mayoritariamente de 5</p> <p>- Palabras clave: En la pregunta final, los docentes usaron palabras como "humanidad" ⁶, "empatía" ⁷, "sensibilización" ⁸, y "cambio de vida, humanidad"⁹.</p> | Se evidencia una fuerte conexión emocional y valórica con el modelo propuesto. La jornada logró conectar exitosamente con la dimensión humana del cuidado y la solidaridad, lo cual fue plenamente reconocido y valorado por los participantes. |
| Metodológica | Coherencia interna y secuencia formativa | La estructura, dinámicas y actividades de la jornada facilitan la participación, reflexión y aprendizaje. | - Percepción de coherencia: El enunciado 3, "percibí la coherencia entre el modelo pedagógico y el axiológico | La metodología fue exitosa y coherente . Las actividades fueron consideradas efectivas y atractivas, facilitando un ambiente de aprendizaje positivo. Las solicitudes de mayor profundización y tiempo validan |

| Dimensión | Indicador | Criterio de valoración | Evidencia narrativa / Fuente | Síntesis interpretativa |
|-------------|--|--|--|--|
| | | | <p>propuesto", fue calificado con notas altas (4 y 5)</p> <p>- Dinámicas valoradas: Las actividades fueron descritas como "interesantes y dinámicas" 11y se destacó el "aprendizaje reflexivo con actividades lúdicas"12.</p> <p>- Sugerencias: Se pide "más tiempo" 13y "capacitación más profunda"14, lo que indica que la metodología fue bien recibida y generó interés por más.</p> | <p>la calidad del formato implementado.</p> |
| Comunitaria | Trabajo colaborativo y arraigo territorial | La jornada promueve el sentido de pertenencia, la colaboración entre colegas y la articulación con actores del territorio. | <p>- Fortalecimiento de lazos: El enunciado 4, "este espacio fortaleció mi sentido de pertenencia y colaboración con mis colegas", obtuvo altas calificaciones</p> <p>- Valoración de actores externos: El enunciado 5, sobre cómo "la participación del cuerpo de bomberos y el centro de salud enriquece la formación", fue calificado casi unánimemente con</p> <p>- Palabras clave: Emergieron conceptos como "equipo" 17y "ayuda y colaboración de diferentes instituciones"18.</p> | <p>La experiencia fue altamente efectiva en construir comunidad. No solo fortaleció la colaboración entre docentes, sino que también validó la importancia de integrar a otras instituciones locales (bomberos, centro de salud) como parte fundamental del ecosistema educativo territorial.</p> |

Anexo 6.

Guion de Evaluación Entrevista en Profundidad

Proyecto Doctoral: Desarrollo de un modelo pedagógico-axiológico con enfoque holístico para la implementación de didácticas inclusivas en el contexto rural del municipio de Soracá – Colombia.

Investigadora: Luz Jeidy Cruz Guzmán

Asesora: Dra. Erika Severeyn Varela

Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX)

Guion de evaluación experto de la guía de entrevista

Propósito: Proporcionar a un evaluador externo criterios claros y rigurosos para valorar la calidad metodológica, ética y práctica de la guía de entrevista en profundidad.

- 1. Coherencia metodológica: ¿La guía es congruente con el enfoque cualitativo y la IAP? ¿Las preguntas permiten emergencia de categorías?
- Comentario: Si tiene coherencia metodológica la entrevista dirigida a docentes de la IE Simón Bolívar de Soracá – Boyacá – Colombia.

- 2. Cobertura temática: ¿Recoge adecuadamente los ejes (formación docente, contexto rural, axiología, inclusión)?
- Comentario: Si recoge el tema central de investigación. Son pertinentes las preguntas estructuradas. Recordar que en el análisis se debe transcribir la información recabada con el instrumento para hacer un análisis en profundidad.

- 3. Redacción de las preguntas: ¿Son claras y comprensibles? ¿Evitan tecnicismos y sesgos?
- Comentario: Si son claras. Bastante sencillas para la comprensión del problema. Creo que si habría que de pronto darle más fuerte al componente axiológico, es decir, los modelos pedagógicos enfocados hacia los principios y valores institucionales.

- 4. Profundidad y flexibilidad: ¿Incluye preguntas abiertas y sondas suficientes? ¿El tiempo estimado es realista?
- Comentario: Si se perciben preguntas abiertas y estructuradas que buscan información puntual sobre el tema en cuestión.

- 5. Neutralidad y sesgos: ¿Evita dirigir respuestas hacia la hipótesis de la investigadora?
- Comentario: Si son neutras e imparciales. Me parecen muy oportunas las preguntas.

- 6. Ética y clima de confianza: ¿La guía fomenta un inicio cálido, con confidencialidad asegurada y cierre adecuado?
- Comentario: Si al inicio se informa del consentimiento informado para usar la información. Estos consentimientos se deben anexar al finalizar el trabajo.


- 7. Potencial analítico: ¿La información obtenida es suficiente para codificación y triangulación? ¿Apoya saturación y variación muestral?

- Comentario: Si es una muestra suficiente si se observa que no es muy amplia la población docente de esta institución educativa rural del municipio de Soracá – Boyacá – Colombia.

Escala de valoración sugerida: Muy bajo (1) – Bajo (2) – Adecuado (3) – Alto (4) – Muy alto (5).

Observaciones: Se sugiere revisar los comentarios y hacer los ajustes correspondientes.

Fraternalmente,



Dr. JORGE ANDRÉS SOSA CH.

Doctor en Educación e Innovación.

Magister en Educación.

Licenciado en Filosofía y Licenciado en Teología Dogmática.

CVLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000070800

Anexo 7.**Propuesta de Evaluación de la Hoja de Coevaluación del Modelo *Raíz y Volcán*****Nombre del evaluador experto:** JORGE ANDRES SOSA CHINOME**Institución / rol:** DOCENTE.**Fecha:** 06/09/2025.

1. Claridad y redacción

¿Los enunciados de las preguntas son comprensibles, directos y evitan ambigüedades?

Escala (1 = Muy poco claro, 5 = Muy claro):

[1] [2] [3] [4] [5]

Observaciones:Si las preguntas están muy bien orientadas de acuerdo con los propósitos formativos propuestos en la institución.**2. Pertinencia de los ítems**

¿Los aspectos evaluados (pertinencia, viabilidad, aceptabilidad, ejes, actividades, sugerencias) son adecuados para valorar el modelo?

Escala (1 = Nada pertinente, 5 = Muy pertinente):

[1] [2] [3] [4] [5]

Observaciones:Si son adecuados en la medida en que tanto los principios, ejes y actividades permiten evidenciar la problemática planteada y las posibles soluciones.**3. Coherencia con los objetivos de la investigación**

¿El formato responde al enfoque cualitativo y al propósito de validar el modelo en contexto?

Escala (1 = Nada coherente, 5 = Muy coherente):

[1] [2] [3] [4] [5]

Observaciones:

Si se evidencia naturalmente una coherencia o correspondencia entre los objetivos y en enfoque planteado en la investigación, además que se percibe una investigación en contexto.

4. Equilibrio entre lo cuantitativo y lo cualitativo

¿La combinación de escala numérica y observaciones abiertas enriquece la valoración sin desviar el carácter cualitativo del estudio?

Escala (1 = No contribuye, 5 = Contribuye significativamente):

[1] [2] [3] [4] [5]

Observaciones:

Si contribuye de forma importante ya que sitúa al estudiante dentro de una escala de valoración clara y consistente.

5. Sugerencias de mejora al formato

¿Qué ajustes recomienda para optimizar la hoja de coevaluación?

De pronto, brindar un punto para hacer sensibilización de la investigación a los participantes y al final un espacio de cierre o de evaluación del impacto de la actividad.

Anexo 8.

Instrumento de Evaluación de Experto
Prueba Piloto del Modelo Pedagógico-Axiológico “Raíz y Volcán”
 Integración de Primeros Auxilios Físicos y Psicológicos para la Formación Docente en
 Contexto Rural

I. Propósito

Este instrumento tiene como finalidad recoger la valoración de un experto en educación, con grado de doctor, acerca de la coherencia teórica, pertinencia metodológica y consistencia axiológica de la prueba piloto desarrollada en el marco del Modelo Pedagógico-Axiológico 'Raíz y Volcán'. Su juicio contribuirá a fortalecer la validez del modelo y a orientar los ajustes de su implementación en el contexto rural.

II. Datos del experto

Nombre completo: JORGE ANDRES SOSA CHINOME.

Formación académica: DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN.

Institución o filiación: UNIVERSIDAD DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN.

Experiencia investigativa o profesional relacionada: DOCENTE INTERNACIONAL DE PREGRADOS Y POSGRADOS.

Fecha de diligenciamiento: 05 / 10 /2025.

III. Instrucciones

Lea cuidadosamente cada criterio y valore el nivel de cumplimiento observado en la prueba piloto, marcando con una 'X' el número correspondiente según la siguiente escala:

| Valor | Significado |
|-------|---------------------------------------|
| 1 | Muy bajo / No se evidencia |
| 2 | Bajo / Se evidencia parcialmente |
| 3 | Medio / Cumple de manera suficiente |
| 4 | Alto / Cumple adecuadamente |
| 5 x | Muy alto / Cumple de manera excelente |

A. Coherencia teórico-pedagógica

| Criterio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Observaciones |
|---|---|---|---|---|---|---------------|
| 1. El diseño de la prueba piloto refleja los fundamentos teóricos y axiológicos del modelo 'Raíz y Volcán'. | | | | | X | |
| 2. Existe correspondencia entre los objetivos, las actividades desarrolladas y la evaluación aplicada. | | | | | X | |
| 3. La relación entre teoría y práctica se evidencia de manera coherente y significativa. | | | | | X | |

B. Pertinencia metodológica y didáctica

| Criterio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Observaciones |
|--|---|---|---|---|---|---------------|
| 4. Las estrategias de formación empleadas son pertinentes para el contexto | | | | | X | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|
| rural y la actualización docente. | | | | | | |
| 5. La metodología utilizada favorece la participación activa, el aprendizaje significativo y la reflexión crítica. | | | | | X | |
| 6. El tiempo, los recursos y las condiciones fueron adecuados para alcanzar los propósitos del piloto. | | | | | X | |

C. Consistencia axiológica

| Criterio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Observaciones |
|---|---|---|---|---|---|---------------|
| 7. Las actividades promovieron valores de solidaridad, cuidado y empatía. | | | | | X | |
| 8. Se evidenció la integración | | | | | X | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|--|
| del componente axiológico en la práctica pedagógica. | | | | | | |
| 9. El componente simbólico (velas, videos, cierre reflexivo) fortaleció el sentido ético y emocional del proceso. | | | | | X | |

D. Pertinencia contextual y proyección

| Criterio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Observaciones |
|--|---|---|---|---|---|---------------|
| 10. La prueba piloto responde a las realidades y necesidades del contexto rural. | | | | | X | |
| 11. Se evidencia posibilidad de replicabilidad en otras instituciones rurales. | | | | | X | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|
| 12. La articulación con actores locales (bomberos, centro de salud) fortalece el enfoque comunitario del modelo. | | | | | X | |
|--|--|--|--|--|---|--|


V. Valoración global

1. ¿Considera que la prueba piloto valida los ejes fundamentales del modelo “Raíz y Volcán”? X Sí Parcialmente No

2. En una frase, ¿qué define el aporte principal de esta experiencia al campo de la formación docente rural?

3. Recomendaciones específicas para fortalecer el modelo:

VI. Firma del experto



Nombre y firma: JORGE ANDRES SOSA CHINOME

Lugar y fecha: Bogotá, D.C., 05/10/2025.

Anexo 9.

Soracá, 8 de agosto de 2025

Licenciada
ROSA NATALIA CASTAÑEDA
Rectora
Institución Educativa Simón Bolívar
Soracá – Boyacá

Asunto: Agradecimiento y cronograma de primera visita a sedes rurales

Respetada Rectora:

Reciba un cordial y respetuoso saludo.

Quiero expresar mi sincero agradecimiento por el respaldo brindado a este proceso investigativo, cuyo objetivo general es **desarrollar un modelo pedagógico-axiológico de actualización docente desde un enfoque holístico, sustentado en una didáctica inclusiva para el contexto educativo rural en el nivel de primaria de la Institución Educativa Simón Bolívar del municipio de Soracá – Colombia en el periodo 2024 - 2025.**

Desde el año pasado, cuando se realizaron los primeros acercamientos para conocer y participar en actividades que permitieran comprender la realidad del municipio, usted me brindó su aval y apoyo decidido. Ese respaldo inicial ha sido fundamental para avanzar con bases sólidas y con un conocimiento más cercano de las dinámicas y necesidades educativas de cada sede.

Somos conscientes de que, en muchas ocasiones, **la educación rural se planifica y se trabaja desde marcos y realidades propias de contextos urbanos**, sin considerar las particularidades culturales, geográficas y sociales de las comunidades rurales. Esta investigación parte de la convicción de que el verdadero cambio educativo solo es posible si se diseña y ejecuta desde el propio territorio, escuchando a sus protagonistas.

La metodología se desarrolla bajo el enfoque de **Investigación-Acción Participativa**, lo que significa que cada docente es parte activa en la construcción del conocimiento. No se trata de aplicar un modelo externo, sino de comprender y trabajar junto a los maestros, adaptando el proceso a sus tiempos, necesidades y realidades.

Un elemento innovador de este trabajo es la categoría original que he denominado “**efecto volcán**”, que describe cómo las tensiones acumuladas por los docentes rurales —producto de retos, limitaciones y esfuerzos constantes— pueden transformarse en energía creativa y en acciones para mejorar la práctica educativa.

En el desarrollo de la metodología, ha llegado el momento de acercarme directamente a las diez sedes rurales: Quebrada Vieja, Rominguirá, Cruz Blanca, Alto Negro, Otro Lado, Chaine, Quebrada Grande, Rosal, Salitre y Puente Hamaca. Estas visitas tienen como fin presentarme, explicar el alcance de la investigación y conocer de primera mano las percepciones y experiencias del cuerpo docente. Para optimizar la logística, el recorrido iniciará por las sedes más alejadas y finalizará con las más cercanas, de acuerdo con el siguiente cronograma:

Lunes 11 de agosto: Cruz Blanca

Martes 12 de agosto: Rominguirá → Salitre

Miércoles 13 de agosto: Chaine → Quebrada Vieja

Jueves 14 de agosto: Puente Hamaca → Alto Negro

Viernes 15 de agosto: Quebrada Grande → Rosal → Otro Lado

A partir de este contacto, las actividades posteriores se coordinarán según la disposición y el tiempo de los docentes.

Reitero mi gratitud y mi compromiso para que los resultados de esta investigación se traduzcan en mejoras reales para su institución y para la educación rural de Soracá.


Jeidy Cruz Guzmán

Investigadora – Doctorado en Educación e Innovación. Universidad de Investigación e innovación de México UIIX

Cel. 3123022759

Anexo 10.**Consentimiento informado para participar en una investigación doctoral**

Título de la Investigación: Modelo pedagógico-axiológico con enfoque holístico para la implementación de didácticas inclusivas en el contexto rural del municipio de Soracá.

Investigadora Principal: Luz Jeidy Cruz Guzmán, Candidata a Doctora en Educación e Innovación, Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX).

Asesora: Dra. Erika Severeyn Varela.

1. Propósito del Estudio: Le invito a participar en este proyecto de investigación cuyo objetivo principal es comprender y valorar el saber y la experiencia de los docentes rurales de Soracá. Buscamos, a través de un diálogo colaborativo, co-construir un modelo de actualización docente que responda a las necesidades reales de su práctica pedagógica y fortalezca la educación en nuestro territorio.

2. ¿En qué consistirá su participación? Si decide participar, se le invitará a compartir sus experiencias y saberes a través de las siguientes actividades a lo largo de los próximos meses:

- **Bitácoras de escucha reflexiva:** Compartir, si así lo desea, reflexiones, ideas o anécdotas a través de breves notas de voz.
- **Conversaciones grupales (grupos focales):** Participar en encuentros con otros colegas para dialogar sobre temas relacionados con la práctica docente rural.
- **Entrevistas individuales:** Sostener una o dos conversaciones en profundidad conmigo para ahondar en su trayectoria y perspectiva.

3. Confidencialidad y Anonimato: Su participación será tratada con la máxima confidencialidad. En ningún informe, publicación o presentación se utilizará su nombre real ni el de su institución. Se usarán seudónimos para proteger su identidad y la de sus estudiantes en todo momento. Las grabaciones de audio serán usadas únicamente para fines de análisis de esta investigación y se almacenarán de forma segura.

4. Participación Voluntaria: Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho de negarse a participar o de retirarse en cualquier momento, sin que ello implique ninguna consecuencia negativa. También puede negarse a responder cualquier pregunta que no le parezca pertinente.

5. Beneficios: Aunque no hay una compensación económica, su participación ofrece la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica, compartir su valiosa experiencia y ser parte activa en la construcción de una propuesta formativa pensada desde y para los docentes rurales de nuestra región.

6. Contacto: Si tiene alguna pregunta sobre este proyecto, puede contactarme en cualquier momento.

- **Investigadora:** Luz Jeidy Cruz Guzmán | Teléfono: 3123022759

Yo, _____, he leído y comprendido la información anterior. Entiendo que mi participación es voluntaria y confidencial. Acepto participar en esta investigación.

Firma del Participante: _____ **Fecha:** _____

Firma de la Investigadora: _____ **Fecha:** _____

Anexo 11.**Modelo de transcripción de entrevistas a profundidad****AUBI 001**

0:00) Otra cosa también que es clave es hablar de que por más de que se tengan muy (0:06) buenos maestros en el área rural, si no se tienen los recursos que se necesitan (0:11) para el trabajo y para mejorar digamos estos aprendizajes, siempre va a haber una (0:16) brecha, así tú la quieras cerrar, así tú quieras hacer maravillas, pero siempre va (0:23) a haber una brecha, porque el niño en el área urbana tiene más contacto con (0:28) muchos contextos, entonces el niño del centro rural, él va al billar, conoce que (0:34) es un billar, conoce la tienda, conoce el almacén X, puede ir a sacar una (0:39) fotocopia, puede ir a imprimir, tiene acceso a computadores si no tiene (0:44) computador en la casa, es decir, no más, tiene una droguería, un puesto de (0:52) salud, para la gente del área rural es más difícil cualquier proceso, entonces (0:59) prácticamente a uno como maestro les toca traerles todo, una fotocopia, tú no (1:03) puedes mandar una foto por internet, por favor saquen esta fotocopia para mañana, (1:08) no, es posible porque el niño dónde la va a sacar y mientras el padre tiene que (1:12) coger un transporte de aquí al pueblo que vale cuatro mil pesos, no tiene para (1:16) la fotocopia o cosas así, entonces si se haría necesario que la escuela (1:22) estuviera dotada de muchas más cosas, para que uno pudiera darles, por (1:28) ejemplo, ahorita el internet es supremamente flojo acá, nos toca con el (1:31) de nosotros, pero nos toca a nosotros imprimir, a nosotros sacarle la (1:35) fotocopia y pues tenemos fotocopador, adiós, gracias, pero toca estar, que se (1:42) dañó, que se acabó la tinta, nos toca a nosotros llevar la impresora hasta donde (1:48) arreglan, la fotocopadora en tunja para que no la arreglen y después recogerla y (1:53) volverla a traer, o sea, a uno se le triplica el trabajo en ese sentido, (2:00) esa es una cosa, los niños no tienen muchos contextos, lo que uno les pueda (2:05) mostrar acá un vídeo donde se muestran las cosas, pero tú sabes que no es lo (2:09) mismo, asimismo como los papás de estos niños y no han estudiado tanto para (2:16) que les puedan explicar, pues va a ser más complicado, mientras que el niño del (2:20) área urbana o de las grandes ciudades, siempre el papá, hay muchos

papás (2:25) profesores que si el niño no sabe, le explican o que tienen el amigo, el vecino, (2:31) etcétera, la familiar que sabe, acá es más complejo, sí, entonces así un maestro (2:37) rural quiere hacer una cantidad de cosas, al niño siempre de área rural o (2:42) niños que tienen muchos más recursos, se les facilita más porque tienen acceso (2:47) obviamente a más cosas, yo siempre he dicho que yo quisiera esa brecha, yo (2:52) trato con mis estudiantes de darles lo mejor de exigirles para que ellos sean (2:57) capaces de enfrentarse y me ha pasado niños que han sido alumnos míos

Anexo 12.

Nota rectoría – apropiación de modelo.



Secretaría de Educación Departamental
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR SORACÁ - BOYACÁ
 NIT. 800011685-7 DANE 11576400082
 APROBACIÓN OFICIAL RESOLUCION 2534 DEL 23 DE JUNIO 2006

NOTA DE INTENCIÓN INSTITUCIONAL

Soracá, 22 de octubre de 2025

Asunto: Manifestación de intención institucional para la implementación del Modelo Pedagógico-Axiológico con enfoque holístico e inclusivo

La suscrita, Rosa Natalia Castañeda, Rectora de la Institución Educativa Simón Bolívar del municipio de Soracá, en uso de sus funciones y considerando los resultados del proceso investigativo desarrollado por la docente Luz Jeidy Cruz Guzmán en su tesis doctoral titulada "Desarrollo de un modelo pedagógico axiológico con enfoque holístico para la implementación de didácticas inclusivas en el contexto rural en el municipio de Soracá – Colombia", MANIFIESTA:

Que la Institución Educativa reconoce la pertinencia, coherencia y proyección del Modelo Pedagógico-Axiológico con enfoque holístico e inclusivo, el cual aporta significativamente al fortalecimiento de la formación docente, la innovación pedagógica y la calidad educativa en el contexto rural.

En tal sentido, la Institución expresa su intención de avanzar en la instalación, apropiación y aplicación gradual del modelo dentro de los procesos de actualización docente, planeación institucional y mejoramiento pedagógico, como estrategia para consolidar una educación más humana, reflexiva y contextualizada.

La presente nota se expide como muestra del compromiso institucional con la transformación educativa, la investigación pedagógica y la consolidación de propuestas formativas que nacen desde la experiencia y la realidad de las comunidades rurales.

Atentamente,

 Rosa Natalia Castañeda
 Rectora
 Institución Educativa Simón Bolívar
 Soracá – Boyacá

Anexo 13.

Galería de fotos – proceso de investigación

El presente registro fotográfico recoge momentos significativos del desarrollo de la investigación y de la implementación del modelo pedagógico-axiológico “Raíz y Volcán” en las sedes rurales de la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá.

Las imágenes evidencian las fases del proceso: la observación en campo, el diálogo con los docentes, la coevaluación del modelo, las jornadas de formación y la articulación institucional. Cada fotografía constituye una huella visual del compromiso, la sensibilidad y la transformación que caracterizaron este trabajo en el contexto rural.



Foto 1. Sede rural de la Institución Educativa Simón Bolívar, vereda Chaine.

Vista general de la sede donde se desarrollaron parte de las actividades del proceso investigativo. El entorno escolar refleja las condiciones materiales y el ambiente comunitario característico de la ruralidad de Soracá.



Foto 2. Jornada pedagógica con estudiantes de primaria en la sede Chaine.

Momento de trabajo cotidiano en el aula multigrado, que evidencia la diversidad etaria y la dinámica participativa de los estudiantes en contextos rurales.



Foto 3. Zona exterior de la sede Chaine de la Institución Educativa Simón Bolívar.

Espacio de encuentro y recreación donde se realizaron actividades observacionales del diagnóstico participativo, en el marco del estudio sobre la formación docente rural.



Foto 4. Ambiente de aprendizaje en aula rural multigrado.

Escenario del proceso de acompañamiento docente durante la etapa de observación participante. Se aprecia la interacción espontánea entre los estudiantes, reflejo del clima escolar propio del contexto rural.



Foto 5. Diálogo con docente rural de la sede Chaine, Institución Educativa Simón Bolívar (Soracá, Boyacá).

Conversación desarrollada en la sala pedagógica adaptada por las maestras de la vereda, durante la fase de escucha activa. En este espacio, las docentes compartieron sus percepciones y experiencias sobre la práctica educativa rural y los desafíos de su labor cotidiana.



Foto 6. Fachada de la sede El Rosal, Institución Educativa Simón Bolívar (Soracá, Boyacá).

Imagen representativa de las condiciones climáticas y de infraestructura de la sede El Rosal. Refleja el entorno físico donde se desarrollaron las actividades del proyecto, evidenciando las características arquitectónicas y ambientales propias del contexto rural boyacense.



Foto 7. Fachada de la sede Quebrada Grande, Institución Educativa Simón Bolívar (Soracá, Boyacá).

Imagen que presenta la estructura física de la sede Quebrada Grande, donde se desarrollaron algunas etapas del proceso investigativo. Permite apreciar las condiciones de infraestructura de la institución rural participante.



Foto 8. Fachada de la sede Quebrada Grande en jornada de campo, Institución Educativa Simón Bolívar (Soracá, Boyacá).

Registro fotográfico tomado en una visita posterior a la sede Quebrada Grande. La imagen muestra la fachada de la escuela en su cotidianidad rural; al fondo se observa parte del entorno natural y la presencia de un animal doméstico, reflejo de la vida cotidiana del territorio.



Foto 9. Diálogo con docente rural en la sede Quebrada Grande, Institución Educativa Simón Bolívar (Soracá, Boyacá).

Conversación desarrollada en el aula de clase durante la fase de escucha activa. La docente comparte sus experiencias sobre la enseñanza en contexto multigrado y las estrategias que implementa para atender la diversidad del grupo.



Foto 10. Intercambio pedagógico con docente rural en aula de la sede Alto Negro.

Momento de reflexión conjunta sobre las prácticas pedagógicas y los retos de la educación rural. Esta interacción permitió identificar percepciones clave para el diseño del modelo pedagógico-axiológico.



Foto 11. Conversación con docente participante en la sede Alto Negro.

Registro de la continuidad del diálogo investigativo con la maestra, donde se profundiza en aspectos emocionales y axiológicos de la labor docente en el entorno rural boyacense.



Foto 12. Estudiantes en el restaurante escolar de la sede Puente Hamaca, Institución Educativa Simón Bolívar (Soracá, Boyacá).

Imagen tomada durante una jornada cotidiana en el restaurante escolar. Refleja la dinámica comunitaria y el ambiente de convivencia entre los estudiantes rurales, aspectos que forman parte del contexto educativo observado en la investigación.



Foto 13. Aula vacía en la sede Puente Hamaca, espacio de trabajo colaborativo con la docente.

Registro del aula donde se realizaron actividades de reflexión pedagógica y co-construcción del modelo “Raíz y Volcán”. Este espacio fue adaptado temporalmente como sala de trabajo investigativo.



Foto 14. Aula de clase en la sede Puente Hamaca, Institución Educativa Simón Bolívar (Soracá, Boyacá).

Imagen del aula donde habitualmente estudian los niños y niñas de la vereda. Aunque se encuentra vacía, permite observar el ambiente físico y los recursos disponibles, representativos de las condiciones reales de enseñanza en la ruralidad.



Foto 15. *Vegetación interior de la sede El Rosal, Institución Educativa Simón Bolívar (Soracá, Boyacá).*

Imagen que muestra la riqueza natural presente dentro de la sede, evidenciando el ambiente verde y sereno que rodea los salones de clase. Este entorno constituye parte esencial de la cotidianidad educativa rural y del vínculo escuela–naturaleza.



Foto 16. Interacción con un perro en la sede El Rosal.

Momento espontáneo de diálogo y afecto con un perro que había sido abandonado en la escuela y que era cuidado por la docente y los estudiantes mientras le encontraban un nuevo hogar. La escena refleja la sensibilidad y el compromiso ético presentes en la comunidad educativa rural.



Foto 17. Ingreso a la sede El Rosal, Institución Educativa Simón Bolívar (Soracá, Boyacá).

Imagen tomada a distancia que muestra el ingreso a la sede y su entorno natural. El paisaje amplio y luminoso resalta la belleza del territorio rural donde se desarrolló la investigación y simboliza el sentido de pertenencia y arraigo que inspira el proyecto.



Foto 18. Restaurante escolar de la sede El Salitre, Institución Educativa Simón Bolívar (Soracá, Boyacá).

Imagen de la pequeña infraestructura destinada al restaurante escolar. Refleja las condiciones materiales del espacio donde los estudiantes comparten los alimentos, fortaleciendo la dimensión comunitaria de la escuela rural.



Foto 19. Infraestructura principal de la sede El Salitre.

Vista general de los salones de clase que conforman la sede. La imagen permite reconocer la sencillez y funcionalidad de las instalaciones, propias de las instituciones educativas rurales unitarias.



Foto 20. Reunión con docente rural en la sede El Salitre.

Conversación sostenida con la docente encargada de la escuela unitaria, en la que se abordaron temas relacionados con su experiencia pedagógica, los desafíos del contexto rural y la implementación de prácticas inclusivas.



Foto 21. Diálogo con la docente durante jornada de clase en la sede El Salitre.

Momento de acompañamiento pedagógico y observación participante. La interacción se desarrolla en un día cotidiano de clase, en el que la maestra atiende simultáneamente a estudiantes de diferentes grados.



Foto 22. Docentes participantes durante la prueba piloto del modelo “Raíz y Volcán”.

Momento en el que los docentes rurales realizan dinámicas de grupo con globos como parte de la actividad guiada por la psicóloga invitada. La experiencia promovió la reflexión sobre el autocuidado y el manejo emocional en la práctica docente.



Foto 23. Actividad lúdica en la prueba piloto con acompañamiento psicológico.

Los docentes participan de un ejercicio simbólico que combina trabajo en equipo y bienestar emocional. La escena evidencia la disposición y compromiso del grupo en la validación del componente axiológico del modelo pedagógico-axiológico.



Foto 24. Dinámica grupal con docentes rurales durante la prueba piloto del modelo “Raíz y Volcán”.

Los participantes se toman de la mano en una actividad simbólica que promueve el trabajo en equipo y la reflexión sobre los límites personales. La experiencia permitió reconocer la importancia de la colaboración y del apoyo mutuo en la labor docente rural.



Foto 25. Docentes rurales participando activamente en la dinámica de cohesión grupal.

Momento de integración y alegría compartida, en el que los maestros vivencian el mensaje central de la actividad: no es posible asumir todas las responsabilidades individualmente, y el trabajo en conjunto fortalece la comunidad educativa.



Foto 26. Capacitación ofrecida por el Cuerpo de Bomberos de Soracá a docentes rurales.

El comandante del Cuerpo de Bomberos orienta una jornada de formación sobre primeros auxilios y manejo de emergencias. La actividad despertó gran interés entre los docentes, quienes participaron activamente en la socialización de experiencias y preguntas.

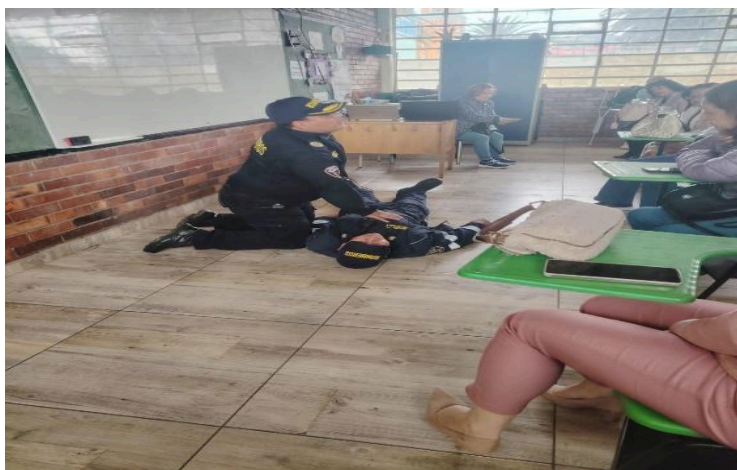


Foto 27. Demostración práctica de reanimación por parte del comandante de Bomberos de Soracá.

El instructor realiza la simulación del procedimiento de reanimación cardiopulmonar, destacando la importancia de reconocer la edad de la persona para aplicar las técnicas adecuadas. Esta práctica fortaleció las competencias básicas en atención y cuidado dentro del contexto escolar rural.



Foto 28. Docentes rurales durante la jornada de coevaluación del modelo “Raíz y Volcán”.

Los participantes se organizan en grupos de trabajo para valorar los componentes del modelo pedagógico-axiológico. La actividad favorece el diálogo, la reflexión colectiva y la apropiación de los aprendizajes construidos.



Foto 29. Investigadora acompañando a los docentes en la fase de coevaluación.

La investigadora se acerca a los grupos para resolver inquietudes y escuchar las percepciones de los maestros sobre la aplicación del modelo. El intercambio evidencia un proceso genuino de retroalimentación horizontal.



Foto 30. Docentes rurales participando activamente en la evaluación colaborativa del modelo.

Las maestras expresan sus opiniones con entusiasmo y compromiso, demostrando sentido de pertenencia y corresponsabilidad frente al proceso de transformación pedagógica impulsado por la investigación.



Foto 31. Docente participante revisando los componentes del modelo “Raíz y Volcán”.

Imagen que muestra el compromiso individual de la maestra durante la fase inicial de coevaluación, analizando los ejes del modelo y su aplicabilidad en el contexto rural.



Foto 32. Docente de la sede Chaine en jornada de reflexión pedagógica.

Momento de análisis personal sobre los aprendizajes derivados de la implementación del modelo.

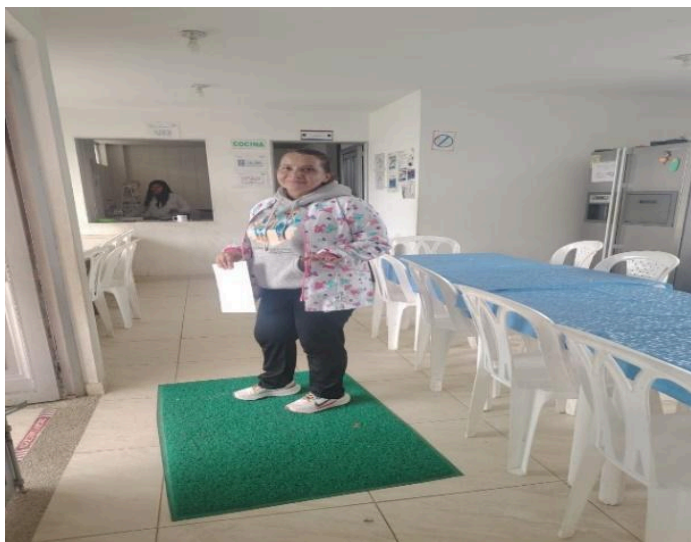


Foto 33. Proceso de coevaluación del modelo en la sede Cruz Blanca.

Registro de una maestra diligenciando los instrumentos de valoración y compartiendo observaciones con sus colegas.



Foto 34. Maestra rural revisando el instrumento de coevaluación.

Imagen que evidencia la participación activa y el sentido crítico de las docentes en la validación del proceso investigativo.



Foto 35. Docente rural valorando los elementos axiológicos del modelo.

La participante reflexiona sobre el sentido ético y humano de la propuesta, reconociendo su coherencia con la realidad del aula multigrado.



Foto 36. Docente elaborando aportes escritos durante la fase de coevaluación.

La maestra registra por escrito sus percepciones y sugerencias, fortaleciendo el carácter participativo y colaborativo del estudio.



Foto 37. Docente rural en jornada cotidiana de trabajo pedagógico.

Escena que muestra el compromiso diario de las maestras rurales, equilibrando la enseñanza multigrado y las labores administrativas propias de su contexto.



Foto 38. Docente desarrollando actividad de aula con estudiantes.

Momento que refleja la aplicación práctica de estrategias inclusivas, coherentes con los principios del modelo pedagógico-axiológico.



Foto 39. Docente de primaria realizando acompañamiento personalizado a sus estudiantes.

La escena evidencia la atención diferenciada y el vínculo afectivo característico de la docencia en comunidades rurales.



Foto 40. Docente rural organizando materiales educativos.

Imagen que representa la preparación de clases y el cuidado del ambiente de aprendizaje, componentes fundamentales de la labor docente en zonas rurales, dialogando la profesora con un asesor de material educativo



Foto 41. Docente rural cerrando su jornada escolar.

Imagen simbólica que muestra la dedicación y el esfuerzo continuo de las maestras rurales, protagonistas del proceso de transformación pedagógica impulsado por el modelo “Raíz y Volcán”.



Foto 42. Diálogo con docente unitaria de la sede Puente Hamaca, Institución Educativa Simón Bolívar (Soracá, Boyacá).

La investigadora sostiene una conversación con la maestra encargada de esta escuela unitaria, profundizando en los retos y particularidades de enseñar en contextos donde un solo docente asume múltiples funciones pedagógicas y comunitarias.



Foto 43. Estudiante de primaria observando su escuela rural.

Imagen que capta a un niño en un momento de contemplación frente a su escuela. La escena refleja el vínculo emocional que los estudiantes rurales establecen con su entorno educativo y simboliza la importancia del sentido de pertenencia en la formación integral.



Foto 44. Docente rural con sus estudiantes en el patio escolar.

La maestra y sus alumnos posan juntos en el patio de la escuela, expresando el sentido de unión, cercanía y afecto que caracteriza la educación rural. La imagen simboliza la convivencia, la confianza y la pertenencia que se construyen en estos espacios educativos.



Foto 45. Espacio de juego en la sede Chaine, considerada la mejor sede de la ruralidad.

Imagen que muestra el área lúdica de la sede Chaine, reconocida por su organización, mantenimiento y ambiente acogedor. Este espacio evidencia el compromiso de la comunidad educativa por ofrecer a los niños y niñas un entorno escolar digno, cuidado y propicio para el aprendizaje y la recreación.



Foto 46. Momento de formación en una de las sedes rurales de la Institución Educativa Simón Bolívar (Soracá, Boyacá).

La fotografía registra una jornada formativa en la que los docentes comparten información y orientaciones con los estudiantes. La escena refleja la cercanía, la comunicación directa y el compromiso educativo característicos de la práctica pedagógica rural.



Foto 47. Espacio de primera infancia en una de las sedes rurales de la Institución Educativa Simón Bolívar (Soracá, Boyacá).

Imagen que muestra el ambiente diseñado para los niños y niñas de primera infancia, resultado del trabajo comprometido de la docente encargada. El espacio está adaptado con materiales pedagógicos que favorecen el juego, la exploración y el aprendizaje significativo.



Foto 47. Espacio de primera infancia en una de las sedes rurales de la Institución Educativa Simón Bolívar (Soracá, Boyacá).

Imagen que muestra el ambiente diseñado para los niños y niñas de primera infancia, resultado del trabajo comprometido de la docente encargada. El espacio está adaptado con materiales pedagógicos que favorecen el juego, la exploración y el aprendizaje significativo.



Foto 49. Material didáctico de simulación de tienda para el aprendizaje de las matemáticas en contexto real.

Imagen que muestra la ambientación del aula con bolsas vacías de productos y precios simulados, utilizadas como recurso pedagógico para enseñar nociones matemáticas aplicadas a situaciones cotidianas. Esta estrategia evidencia la creatividad docente y la contextualización del aprendizaje en la escuela rural.



Foto 50. Trabajo escolar sobre el sistema solar elaborado por estudiantes de primaria.

Imagen que muestra un material didáctico creado por los niños y niñas para representar el sistema solar. El trabajo refleja la apropiación de contenidos científicos desde una perspectiva creativa y contextualizada.



Foto 51. Cartel "Palabras mágicas" elaborado por los estudiantes y su docente.

Representación visual de valores y expresiones de cortesía trabajadas en el aula. Este material promueve la convivencia, el respeto y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.

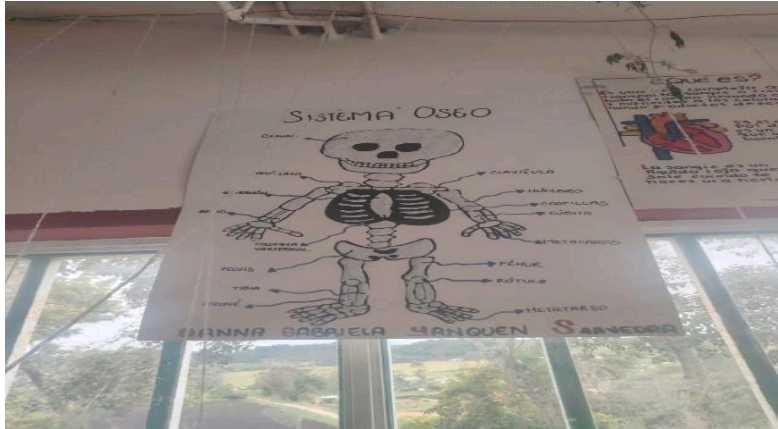


Foto 52. Trabajo escolar sobre el sistema óseo.

Imagen que evidencia la elaboración manual de recursos pedagógicos para la enseñanza de las ciencias naturales. El material ilustra la estructura del cuerpo humano y fomenta el aprendizaje significativo.



Foto 53. Trabajo escolar sobre el sistema muscular.

Representación artística y científica del sistema muscular humano, elaborada por los estudiantes con orientación docente. Refleja la integración entre conocimiento, creatividad y trabajo colaborativo.



Foto 54. Trabajo escolar sobre el sistema circulatorio.

Imagen que muestra la representación del sistema circulatorio humano, resultado de la labor conjunta entre docente y estudiantes. Este material evidencia el compromiso y la iniciativa pedagógica en las sedes rurales.



Foto 55. Alcalde del municipio de Soracá, Camilo Bernal, revisando el modelo “Raíz y Volcán”.

Imagen que muestra al alcalde de Soracá leyendo el documento del modelo pedagógico-axiológico y dialogando sobre el trabajo realizado en las sedes rurales. Este momento simboliza el interés institucional y el respaldo local hacia las iniciativas de transformación educativa impulsadas desde la investigación.



Foto 56. Reunión con los concejales y el personero municipal en el recinto del Concejo de Soracá.

Imagen que registra el espacio de diálogo entre la investigadora, los concejales y el personero municipal, en el cual se socializaron los avances del modelo “Raíz y Volcán” y su impacto en la educación rural del municipio.



Foto 57. Socialización del modelo pedagógico-axiológico ante los concejales del municipio de Soracá.

Momento de intercambio institucional en el que se presentaron los fundamentos y resultados del modelo, promoviendo la reflexión sobre la educación rural como eje del desarrollo comunitario.



Foto 58. Representantes del Concejo y la Personería de Soracá durante la reunión de socialización.

Fotografía que muestra la participación de las autoridades locales en la conversación sobre la investigación. Este encuentro reafirma el compromiso colectivo con la mejora de las condiciones educativas rurales.



Foto 59. Reunión con la rectora de la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá.

Imagen que registra el momento en que la rectora acoge oficialmente el modelo pedagógico-axiológico “Raíz y Volcán” y entrega la carta de aceptación institucional. Este acto simboliza el cierre del proceso investigativo, el reconocimiento del trabajo realizado y el compromiso de la comunidad educativa con la continuidad del modelo.