

Recursos Educativos y Ruralidad, Particularidades que Condicionan las Valoraciones de la Comunidad del Colegio Integrado Nuestra Señora de la Paz Durante el Primer Semestre del Año

2022

Brandon Alexis Medina Ramírez y Maverick Ximena Pérez Anaya

Trabajo de Grado para Optar al Título de Licenciados en Literatura y Lengua Castellana

Directora

Karime Vargas Cáceres

Magíster en Semiótica

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

2022

Dedicatoria

A Karime, una directora excepcional, quien fue fuente principal de motivación.

A Maverick, mi compañera y amiga, con quien siempre es un placer emprender proyectos satisfactorios.

A Brandon, por ser el mejor amigo, cómplice, maestro y colega. Que nuestros caminos sigan coincidiendo, para continuar descubriendo y conociendo los misterios de la vida.

A las comunidades rurales que, a pesar de las dificultades, sueñan y luchan por una educación de calidad.

Agradecimientos

A Dios, a nuestras familias, a nuestros amores y a nuestros amigos, por creer en nosotros mucho antes que nosotros mismos; sus palabras de apoyo y motivación nos mantuvieron a flote en el proceso. También, a la comunidad educativa del Colegio Integrado Nuestra Señora de la Paz por abrirnos las puertas al conocimiento de un espacio poco explorado; su participación y buena disposición fueron pieza clave para llevar a cabo esta fructífera investigación. Finalmente, a todos aquellos que ayudaron a fortalecer nuestras habilidades y competencias humanas y científicas durante estos cinco años de pregrado; sin sus enseñanzas el camino hubiera sido menos ameno.

Tabla de Contenido

Introducción	12
Contexto del Problema	12
Pregunta de investigación	14
Justificación	14
1. Objetivos	16
1.1 Objetivo General	16
1.2 Objetivos Específicos	16
2. Marco Teórico	17
2.1 Antecedentes	17
2.2 Bases Teóricas	19
2.2.1 <i>Educación Rural como Antónimo de Urbanidad</i>	19
2.2.2 <i>Recursos Educativos, Medios Indispensables para Soportar los Procesos del Aula</i>	19
2.2.3 <i>Acercamientos a la Perspectiva Semiótica de las Valoraciones</i>	20
2.3 Referente Legal	23
3. Diseño Metodológico	25
3.1 Tipo de Investigación	25
3.2 Hipótesis	25
3.3 Población y muestreo	26

RECURSOS, RURALIDAD Y VALORACIONES SEMIÓTICAS	5
3.4 Instrumentos de Recolección de Datos	27
3.5 Proceso de Recolección y Análisis de Datos	28
4. Resultados	30
4.1 Lo figurativo	30
4.1.1. <i>Espacio Geográfico</i>	32
4.1.2 <i>Actores</i>	36
4.1.3 <i>Recursos Educativos</i>	46
4.2 Lo Semionarrativo	52
4.3 Lo Axiológico	59
5. Conclusiones	65
Referencias Bibliográficas	69

Lista de Tablas

Tabla 1. Componentes del acto semiótico.	21
Tabla 2. Clasificación de las formas enunciativas halladas en el corpus de análisis.	31
Tabla 3. Diferencias entre comunidades educativas urbanas y rurales.	62

Lista de Figuras

Figura 1. El Modelo Actancial.	22
Figura 2. Roles Actanciales según el PNB.	54
Figura 3. Roles Actanciales según el PN1.	56
Figura 4. Roles Actanciales según el PN2.	57
Figura 5. Esquema tensivo de la calidad educativa por la recepción de recursos.	60
Figura 6. Cuadrado semiótico de la abundancia y carencia de recursos.	60
Figura 7. Cuadrado semiótico de las actitudes y los recursos.	63

Lista de Apéndices¹

Apéndice A. Instrumentos de recolección de datos.

Apéndice B. Evaluación externa de los instrumentos.

Apéndice C. Tabulación de cuestionarios.

Apéndice D. Corpus: Transcripción de entrevistas.

Apéndice E. Gráfico: Lugar de residencia de los estudiantes.

Apéndice F. Gráfico: Lugar de residencia de los docentes y los directivos

Apéndice G. Gráfico: Estado de las vías según los estudiantes.

Apéndice H. Gráfico: Estado de las vías según los docentes y directivos.

Apéndice I. Gráfico: Alternativa frente al desplazamiento de los docentes y directivos.

Apéndice J. Gráfico: Incidencia de la falta de recursos en el desarrollo de las clases.

Apéndice K. Gráfico: Preferencia de la zona rural sobre la zona urbana.

Apéndice L. Gráfico: Retos de la educación rural frente a la educación urbana.

Apéndice M. Gráfico: Preferencia en la zona de trabajo.

Apéndice N. Gráfico: Estado de la infraestructura de la institución.

Apéndice O. Gráfico: Estado en el que se encuentra el mobiliario de la institución.

Apéndice P. Gráfico: Suficiencia de recursos para brindar una educación de calidad.

¹ Los apéndices están adjuntos y pueden ser consultados en la base de datos de la Biblioteca UIS.

Resumen

Título: Recursos Educativos y Ruralidad, Particularidades que Condicionan las Valoraciones de la Comunidad del Colegio Integrado Nuestra Señora de la Paz Durante el Primer Semestre del Año 2022²

Autor: Brandon Alexis Medina Ramírez y Maverick Ximena Pérez Anaya³

Palabras Clave: Semiótica, Recursos, Valoraciones, Educación Rural

Descripción: Esta investigación cualitativa propone un recorrido semiótico de tres niveles (figurativo, semionarrativo y axiológico), para analizar la manera en que la inversión de recursos educativos condiciona las valoraciones sobre educación rural que tiene la comunidad educativa del Colegio Integrado Nuestra Señora de la Paz en Betulia, Santander, durante el periodo 2022-2. La información se recolectó por medio de cuestionarios, que valoraban afirmaciones mediante escalamiento Likert, y entrevistas semiestructuradas realizadas de manera individual y en grupos focales. En el primer nivel, se realizó una descripción del espacio, los actores y los tipos de recursos que intervienen en el desarrollo de los procesos educativos. En el segundo nivel, se establecieron tres programas narrativos que recogen los enunciados más representativos del corpus. Estos posibilitaron identificar los roles actanciales que asumen los actores y categorizar las modalidades semióticas que soportan las acciones de los actores. En el tercero, se describió el componente pasional que subyace al discurso. Se concluyó que la recepción de recursos no constituye un elemento fundamental que condiciona las valoraciones de la comunidad educativa. Contrario a las hipótesis planteadas, son los vínculos afectivos, fortalecidos por las actitudes positivas de la comunidad, los que les permiten a los actores tener una posición favorable respecto a la educación rural.

² Trabajo de Grado.

³ Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Directora: Karime Vargas. Magíster en Semiótica.

Abstract

Title: Educational Resources and Rurality, Particularities that Condition the Valuations of educational community from the Colegio Integrado Nuestra Señora de la Paz during the First Semester of the Year 2022⁴

Author(s): Brandon Alexis Medina Ramírez and Maverick Ximena Pérez Anaya⁵

Key Words: Semiotic, Resources, Valuations, Rural Education

Description: The present qualitative investigation article suggest a semiotic journey composed of three stages (figurative, semio narrative and axiological), which seeks to to analyse how the investment of educational resources conditions the educational community's evaluations of rural education at the Colegio Integrado Nuestra Señora de la Paz in Betulia, Santander, during the period 2022-2. The data collection instruments to obtain the information were questionnaires, which assessed statements using likert scaling, and semi-structured interviews conducted individually and in focus groups. At the first stage, a description of the space, the actors and the types of resources involved in the development of the educational processes was made. Therefore, at the second level, three narrative programmes were established to collect the most representative statements of the corpus. These made it possible to identify the actantial roles assumed by the actors and to categorize the semiotic modalities that support the actors' actions. In the third, the passionate component underlying the discourse was described. It was concluded that the reception of resources does not constitute a fundamental element that conditions the educational community's evaluations. Contrary to the hypotheses put forward, it is the affective links, strengthened by the positive attitudes of the community, that allow the actors to have a favorable position with respect to rural education.

⁴ Degree Work.

⁵ Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Directora: Karime Vargas. Magíster en Semiótica.

Introducción

Contexto del Problema

A lo largo de la historia, el campo y sus pobladores han sido objetos de marginación. Desde épocas coloniales y poscoloniales, el progreso y la idea de civilización se han centrado principalmente en las ciudades. De manera que los grandes inventos, los pensamientos *modernos*, los poderes administrativo y eclesiástico, los exuberantes lujos, entre otros, escasamente llegan hasta el ámbito rural (Ceballos, 2006). En consecuencia, la población rural se ha caracterizado por contar con bajos niveles de bienestar (ausencia de servicios, infraestructura básica, vías de comunicación) y condiciones culturales atrasadas (analfabetismo), estableciéndose como un contexto en condiciones de atraso material y tradicionalismo cultural (Bustos, 2009b).

Dicha caracterización influye notoriamente en el servicio educativo. El reflejo de las condiciones socioeconómicas, culturales y de infraestructura, han decantado en una escuela rural que puede ser descrita como «un establecimiento pobre, estropeado, con poca dotación y mobiliario poco funcional» (Carrero y González, 2016, p. 81). Se trata de un espacio educativo que carece de recursos como materiales didácticos, laboratorios, implementos deportivos, aulas adecuadas, entre otros, sin contar otras faltas relacionadas con la consolidación de modelos educativos que hagan eco a las particularidades del contexto rural y no a las circunstancias de los ciudadanos cosmopolitas (Arias, 2017). De ahí que las dificultades para el acceso, la calidad, la permanencia y pertinencia de la educación rural, sigan siendo un problema no resuelto y una deuda histórica que prolonga la brecha urbano-rural (Guardia, 2021).

En Colombia, cerca de 17.346 (32,5%) sedes educativas están ubicadas en el área urbana, mientras que alrededor de 35.949 (67, 5%) en la zona rural (Fundación Compartir, 2019). Según la diferencia porcentual, se pensaría que la educación rural es merecedora de una notable disposición de recursos educativos. Sin embargo, el presupuesto que suelen recibir las instituciones rurales tiende a ser insuficiente para que lleven a cabo su misión pedagógica (Gasperini y Lakin, 2013). Como caso puntual, se presenta el Colegio Integrado Nuestra Señora de la Paz, COLPAZ⁶, del municipio de Betulia, Santander, cuya inversión no abarca las necesidades de funcionamiento de las ocho sedes que lo conforman, generando dificultades en el desarrollo de las actividades educativas. La comunidad educativa de COLPAZ debe buscar estrategias para suplir los elementos necesarios que favorezcan el óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, los estudiantes, con quienes se realizó una práctica académica previa, manifestaron bajo interés por permanecer en una institución donde los escasos recursos dificultan la continuidad de los procesos de formación. Lo que podría conllevar a una valoración no tan favorable respecto a la educación en el sector y, por tanto, a la educación rural.

La semiótica, como disciplina, ofrece recursos que favorecen el reconocimiento de las sanciones enunciadas por la comunidad educativa (García-Contto, 2011), respecto a objetos semióticos y artefactos educativos como los recursos que recibe la institución. La relación con los objetos incide en las identidades de los sujetos involucrados en las prácticas pedagógicas y, en general, en sus formas de vida.

⁶ Forma abreviada con la que se referirá a la institución a lo largo del presente documento.

Pregunta de investigación

¿Cómo la inversión de recursos educativos condiciona las valoraciones sobre educación rural que tiene la comunidad educativa (directivos docentes, y estudiantes) del Colegio Integrado Nuestra Señora de la Paz en Betulia, Santander, durante el periodo 2022-2?

Justificación

Durante el semestre 2021-1, en el marco de la asignatura Práctica Pedagógica, se realizó una investigación etnográfica que permitió conocer más de cerca a la comunidad educativa de COLPAZ, el contexto donde habitan y las dificultades u obstáculos a los que se enfrentan diariamente para desarrollar las actividades de formación. Las apreciaciones de los participantes evidenciaron un descontento o sinsabor frente a la escasez de recursos y su incidencia en la educación.

Bajo las premisas de Durkheim (1985), la realidad de los sujetos se puede explicar desde la forma en que interactúan frente a un objeto específico. En otras palabras, la interiorización de reglas y normas responde a un proceso de significación social sobre las percepciones que generan un marco explicativo de la realidad (Durkheim, 1985). Por tal motivo, resulta de gran interés analizar la manera en que la inversión de recursos educativos condiciona las valoraciones, vistas desde el componente semiótico pasional, que realiza la comunidad educativa respecto a la realidad de la educación rural.

Inicialmente, este proyecto se ve fuertemente justificado por implicaciones teórico-prácticas. Se concibe la educación rural desde diferentes niveles de apreciación y se establecen relaciones con nociones discursivas que determinan el uso del lenguaje en la construcción de significados. Al mismo tiempo, se aborda el problema de la recepción de

recursos en la educación y el discurso que suscita en los involucrados más próximos. Dicho de otra forma, se redefinen y evalúan las categorías de educación, educación rural y recursos educativos, a partir de las construcciones e interpretaciones que hacen los agentes educativos.

De igual modo, esta investigación tiene una utilidad social, ya que se plantea según las características y complejidades de un contexto específico. Permitiendo entender los límites en las dinámicas de distribución y proyección de los recursos educativos, procurando la participación y reconocimiento de las percepciones que tienen diversos miembros de la comunidad educativa. Y, estableciendo un panorama más amplio en razón de las valoraciones sobre los procesos administrativos y educativos que persisten en la educación rural.

Asimismo, consiente la aplicación concreta de los aprendizajes teóricos, prácticos y éticos fortalecidos durante el pregrado. Más allá de tener consciencia de la existencia de otras realidades, el docente debe actualizarse constantemente para intervenir en la multiplicidad de matices que posee la realidad educativa del país. Entendiendo así, que como miembro social activo debe trabajar en pro de la igualdad, la equidad y la calidad.

1.Objetivos

1.1 Objetivo General

Analizar la manera en que la inversión de recursos educativos condiciona las valoraciones sobre educación rural que tiene la comunidad educativa del Colegio Integrado Nuestra Señora de la Paz en Betulia, Santander, durante el periodo 2022-2.

1.2 Objetivos Específicos

Identificar los roles actanciales que se configuran en los discursos con respecto a la inversión de recursos educativos y la noción de educación rural que tienen los miembros de la comunidad educativa.

Evidenciar las modalidades semióticas que inciden en el discurso enunciado por los miembros de la comunidad educativa sobre la inversión de recursos educativos y la educación rural.

Describir el componente pasional que puede verse reflejado en las valoraciones que hacen los miembros de la comunidad educativa sobre la inversión de recursos educativos y la educación rural.

2. Marco Teórico

2.1 Antecedentes

Se realizó una indagación de procesos investigativos, basados en las valoraciones sobre los recursos educativos destinados a las escuelas rurales, tanto en Colombia como en Latinoamérica y el mundo. Esta se efectuó en las bases de datos *Scholar Google*, *Biblioteca Virtual UIS* y *SciELO*, y pretendía dilucidar la existencia de investigaciones que contemplaran los tres ejes centrales del estudio: educación rural, recursos educativos y valoraciones semióticas; sin embargo, las publicaciones contemplaban, a lo sumo, dos de los tres. A continuación, se organizan los hallazgos según cada uno de los tres ejes.

Respecto a la educación rural, se encontraron trabajos investigativos cuyo objetivo era examinar la situación de la educación rural, reconociendo sus aciertos y fallas como oportunidades de mejoramiento (Bustos, 2009a; Gasperini y Lakin, 2013; Carrero y González, 2016; Arias, 2017). De este modo, se describe este tipo de educación como un servicio público mayormente empobrecido, debido a las descuidadas condiciones de desarrollo de las áreas rurales (Bustos, 2009a; Gasperini y Lakin, 2013; Carrero y González, 2016; Arias, 2017). Por ende, factores como la baja cobertura, la infraestructura deficitaria, y la falta de programas que garanticen el acceso y la permanencia en el sistema educativo limiten la culminación de una trayectoria educativa completa de los estudiantes (Guardia, 2021). Para disminuir tales efectos, surgen políticas y proyectos, como el PER⁷ que buscan diseñar e implementar estrategias flexibles orientadas a facilitar el acceso de los jóvenes a la educación, además de desarrollar

⁷ Programa de Educación Rural.

procesos de formación docente que permitan mejorar la calidad de las prácticas educativas (Arias, 2017; Patiño y Serna, 2018; Parra, Mateus y Mora, 2018).

En cuanto a los recursos educativos, los estudios tienen como propósito realizar descripciones detalladas sobre el estado de los recursos y el mobiliario con que cuentan las instituciones rurales, las cuales se caracterizan por la falta de material, de herramientas y enseres que favorezcan el óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gasperini y Lakin, 2013; Arias, 2017; Bustos, 2014). Se señalaba que la escasez desemboca en la presencia de recursos humanos insuficientes, poco preparados o mal remunerados, que deben solventar las necesidades específicas (Arias, 2017). De ahí que surgieran interrogantes en torno a las prioridades que tiene el Estado para distribuir los recursos, puesto que el área rural continúa adquiriendo menos recursos que la zona urbana (Gasperini y Lakin, 2013; Bustos, 2014).

Sobre las valoraciones, los autores llevaron a cabo procesos etnográficos para examinar y analizar las apreciaciones que los docentes, estudiantes y padres de familia tenían sobre la educación y el entorno (Bustos, 2009b; Pérez, 2015). En este sentido, se apreciaron dos posturas opuestas: una negativa referente a los bajos índices de desarrollo y bienestar, tanto de la escuela rural como de las condiciones de vida; y otra positiva que considera la educación rural como una oportunidad para salir del atraso, el abandono y la inequidad (Arias, 2017; Meza y Ortega, 2021). Se destaca que las discusiones deberían centrarse en la educación como una sola, sin las distinciones de urbana o rural (Lozano, 2017), puesto que las visiones compartidas y los referentes culturales condicionan el pasado y el presente de todas las poblaciones (Meza y Ortega, 2021).

En conclusión, la indagación favoreció el diseño de un bosquejo general sobre el estado de la cuestión. De los procesos revisados, el 80% correspondía a estudios realizados a nivel

nacional. El 20% restante se enfoca en la educación rural, los recursos y las valoraciones semióticas desde una perspectiva internacional. Asimismo, el 50% eran informes y revisiones teóricas o descriptivas, y no procesos metodológicos que concibieran la relación entre los tres ejes, sin embargo, se destaca el interés por explicitar las condiciones de la educación rural, lo que demuestra la relevancia social del tema.

2.2 Bases Teóricas

Con el objetivo de analizar la manera en que la inversión de recursos educativos condiciona las valoraciones sobre la educación rural, se realizó un barrido teórico que recoge nociones trascendentales para soportar y enriquecer el contenido propuesto.

2.2.1 Educación Rural como Antónimo de Urbanidad

Antes de hablar de *educación rural*, es importante recordar que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con función social que busca el acceso al conocimiento, la ciencia y la cultura (Ezcurra, 1979; Constitución Política de Colombia, 1991). Asimismo, debe señalarse que lo rural, en consideración de elementos físicos, empíricos y configuraciones ideológicas de los espacios y territorios, se delimita por oposición a lo urbano. De modo que, si la urbanidad se rige por la industrialización y la modernización, la ruralidad se caracteriza por el desarrollo de relaciones interpersonales heterogéneas en espacios intermediados por la naturaleza; así como la práctica de actividades encaminadas a la explotación agropecuaria, minera o de conservación (Atchoarena y Sedel, 2013; Ramírez, 2006; Civera y Antón, 2018). Por lo tanto, la *educación rural* podría definirse como aquella enseñanza que se realiza en ambientes que soportan una cultura rural, con una estructura

pedagógico-didáctica basada en la diversidad de grupos, edades, capacidades, competencias y niveles de escolarización (Carmelo, 2000; Boix, 2004).

2.2.2 Recursos Educativos, Medios Indispensables para Soportar los Procesos del Aula

Según la Real Academia Española [RAE] (2021g), el recurso es el medio o herramienta que permite alcanzar determinado objetivo. En este sentido, se entiende como recurso educativo al conjunto de medios materiales o inmateriales que intervienen en los ambientes de aprendizaje para favorecer las prácticas educativas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2021a; Morales, 2012). Estos pueden clasificarse en humanos, tecnológicos (Boix y Bustos, 2014), espaciales (Bustos, 2013) y materiales (Bustos, 2007). Lo imprescindible es que las instituciones posean diversidad de recursos para ofrecer una educación de calidad que contribuya al progreso de la sociedad (García, 1984; MEN, 2020). En cuanto a la educación rural, Martínez, Pertuz y Ramírez (2016) indican que para el desarrollo social, cultural y económico del campo es necesario una mejor cobertura, permanencia, control y calidad en los recursos educativos que reciben las instituciones de este sector.

2.2.3 Acercamientos a la Perspectiva Semiótica de las Valoraciones

La valoración puede ser entendida como la construcción discursiva de la actitud y de la postura subjetiva que los hablantes refieren sobre eventos, sujetos, circunstancias y lugares (Kaplan, 2004). Su estudio se vincula a los procesos de significación que intervienen en el lenguaje para realizar valoraciones positivas o negativas sobre un objeto concreto (García-Contto, 2011; Halliday, 1979). A su vez, los significados se asocian a respuestas enunciativas cargadas de emociones, actitudes o sistemas culturales que ponen en juego objetos de valor (Araya, 2002; Fontanille, 1998; Kaplan, 2004; Montes, 2016).

En este sentido, resulta inadmisibile ignorar que las instancias de valoración sancionan o evalúan según normas éticas, estéticas, lingüísticas o técnicas de una cultura, asimiladas por los sujetos. Ello supone la puesta en marcha de mecanismos evaluativos estrechamente relacionados con sistemas axiológicos culturales que definen la competencia normativa de los sancionadores (Courtés, 1997; Hamon, 1984). Por lo enunciado, la *Teoría de la Valoración* explora cómo y con qué fines los hablantes adoptan, establecen y manifiestan posicionamientos actitudinales, dialógicos e intertextuales, para mediar categorizaciones semánticas, a partir de recursos evaluativos como la actitud, el compromiso y la gradación (Kaplan, 2004).

2.2.3.1 El Acto Semiótico como una Transformación de Estados. En el camino hacia el análisis de las configuraciones pasionales de los enunciados, es preciso recordar que las nociones de valor se estudian en el plano narrativo, debido a que interfieren en las acciones de los sujetos. Por ende, este tipo de análisis se enfoca en el estudio de las relaciones entre los estados del *hacer* y del *ser*, y una acción que los conecta (Greimas y Fontanille, 1999).

Se entiende la acción como el proceso de cambios transformacionales del estado en el que se evidencia el *hacer* que ejerce un sujeto agente sobre un sujeto de estado para que quede conjunto, disjunto o conserve un mismo estado, respecto al objeto de valor (García-Contto, 2011). En este sentido, todo acto es un *hacer*, y todo *hacer* posee dos componentes narrativos. El primero es la competencia y se constituye por las modalidades del *querer*, el *deber*, el *saber* y el *poder*. El segundo es denominado performance e incluye las modalidades del *ser* y del *hacer* (Tabla 1). Tanto la competencia como la performance son concurrentes entre sí, puesto que toda performance (acto realizado) precede a una competencia («algo» previo que permite *hacer*).

Tabla 1*Componentes del acto semiótico*

Competencia	Performancia
Modalidades	
Deber	Hacer
Querer	Ser
Poder	
Saber	

Nota. Adaptado de Greimas (1976).

2.2.3.2 Entre Actantes y Objetos, Plano Narrativo de la Acción. El modelo actancial propuesto por Greimas (1971) es una estructura simplificada de los actantes⁸ o roles actanciales que favorecen el análisis de toda historia, relato o argumento (plano narrativo de la acción), bien sea real o ficcional. Quiere decir que representa la red de relaciones que se pueden dar dentro de los discursos. El modelo se divide en tres ejes, cuatro roles actanciales y dos actores, tal como se muestra en la *Figura 1*. El primer actante es el (1) Sujeto⁹, quien actúa para alcanzar (2) un Objeto u objetivo. El (3) Destinador es la fuerza interna o externa que mueve al sujeto a conseguir el objeto, acción que beneficia al (4) Destinatario. También influye la participación de actores como (5) un Ayudante que contribuye a que el sujeto logre su objetivo, a pesar de la acción negativa de (6) un Anti sujeto.

⁸ Los que realizan o sufren el acto dentro de los procesos narrativos (Greimas y Courtés, 1991).

⁹ El término 'sujeto' no tiene una carga connotativa específicamente humana.

Figura 1*El Modelo Actancial*

Nota. Las flechas corresponden a los ejes que indican el recorrido narrativo de cada actor.

Adaptado de García-Contto (2011).

Cabe mencionar que existen pocos trabajos investigativos relacionados con las nuevas actualizaciones del esquema actual planteado por Greimas en 1967. Sin embargo, se señala que existen aquellos en los que se presentan tales cambios, como en este trabajo.

2.2.3.4 El Aroma de las Acciones, una Perspectiva Modal del Componente Pasional.

La semiótica de las pasiones es un campo que ha abarcado diversas vías desde las ciencias del lenguaje, pasando por una lingüística de la enunciación (Kerbrat-Orecchionni, 1980), a la fenomenología del amor (Barthes, 1977), hasta llegar a la semántica modal (Greimas, 1979); esta última fundada en el seno de la semiótica narrativa (Fontanille, 2017). A partir de allí, se concibe la pasión como el conjunto de efectos de sentido, que surgen en el campo narrativo, para describir los estados afectivos o estados del alma que determinan los roles que cumple cada actor (Greimas y Courtés, 1991; Greimas y Fontanille, 1999).

En el estudio de las pasiones, Greimas (1979) añade la categoría de la *foria* (lo que conduce a...) y explica cómo esta engendra la categoría de la modalización. Ambas los mismos fenómenos afectivos, pero de distinta manera: una como fuerzas indistintas y movimientos de atracción o repulsión; la otra como una serie de contenidos modales interdefinidos y objetivables.

De esta forma, la *foria* (*euforia* y *disforia* de los humores y emociones elementales) se convierte en una distribución de modalidades: deseable/indeseable (en el plano del *querer*), indispensable/dañino (en el plano del *deber*), posible/imposible (en el plano del *poder*), entre otras que detallan estados afectivos (Fontanille, 2017).

Toda transformación representa un nivel superficial del *hacer* del sujeto, lo que lo condiciona a pensar en un momento previo al *hacer* y en una competencia narrativa que le permita la realización de dicho *hacer*. Es así como se parte del estudio de las estructuras semionarrativas (modalidades), para llegar al análisis profundo de las nociones de valor (pasiones).

2.3 Referente Legal

En Colombia, la educación rural está regulada por un marco legal que le posibilita generar procesos de fortalecimiento y desarrollo en los niveles de educación preescolar, básica y media. Esta normatividad está contemplada en la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General 115 de 1994, y el Decreto 1075 de 2015.

En los artículos 64 y 65 de la Constitución Política de 1991, se hace referencia al bienestar y calidad de vida en las zonas rurales. Es deber del Estado garantizar a las comunidades rurales el acceso progresivo a la educación, así como a salud, vivienda, seguridad social, recreación, crédito, y comunicaciones, entre otros. Además, el Estado deberá promover la construcción de obras de infraestructura física, la investigación y la transferencia de tecnología para incrementar la productividad de las comunidades rurales.

Con el fin de hacer efectivos los propósitos mencionados, en el capítulo 4 del Título III de la Ley General 115 de 1994 se exponen las modalidades de atención educativa a la población

rural. De modo que el Gobierno Nacional y las entidades territoriales son las encargadas de promover un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal; así como la formación técnica en actividades agrarias. También, se establecen Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural que respondan a las particularidades regionales y locales.

En el Decreto 1075 de 2015 se especifican las políticas y los lineamientos para brindar un servicio educativo de calidad con acceso equitativo y con permanencia en el sistema. Sobre educación rural, se exponen los diferentes mecanismos, así como los requisitos para reportar las necesidades o las insuficiencias del servicio educativo. También, se describe la contratación del servicio público educativo y las funciones de los diferentes actores, incluido el Ministerio de Educación Nacional. Por otro lado, se hace mención especial al fondo que gestiona los proyectos encaminados a la construcción, mejora, adecuación y dotación de la infraestructura física y digital. Además, se definen las metodologías para otorgar subsidios educativos a la población rural destacada. Incluso, se aprecian las regulaciones que garantizan la educación rural inclusiva. A la vez que se hace énfasis en los programas de alfabetización y la metodología de Escuela Nueva.

3. Diseño Metodológico

3.1 Tipo de Investigación

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, puesto que pretende cualificar y describir fenómenos sociales a partir de rasgos determinantes obtenidos de la población estudiada (Bonilla y Rodríguez, 2005; Bernal, 2010). Este enfoque es de carácter holístico porque las personas, los escenarios o los grupos son vistos como un todo, sin ser reducidos a variables. Igualmente, es de carácter inductivo porque el investigador desarrolla conceptos y comprensiones particulares que lo llevan a construir intelecciones generalizadas (Taylor y Bodgan, 1987). Es explicativo, debido a que busca descubrir los vínculos entre los ejes centrales y el fenómeno (educación rural, recursos educativos y valoraciones semióticas), al igual que dotar a las relaciones observadas de fundamentación teórica (Carazo, 2006).

Dentro de este enfoque, se opta por el método de estudio de caso, porque indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real (Yin, 1989) y los datos son obtenidos de fuentes cualitativas o cuantitativas variadas (documentos oficiales, entrevistas a la población, observación de los participantes y las instalaciones, etc.) (Chetty, 1996).

3.2 Hipótesis

Analizar la manera en que la inversión de recursos educativos condiciona las valoraciones, realizadas por la comunidad educativa COLPAZ, permite plantear las siguientes hipótesis: **H1**. A mayor cantidad y calidad de recursos educativos recibidos por la institución, las valoraciones que tiene la población participante sobre la educación rural son positivas. **H0**. A

menor recepción de recursos educativos en la institución, las valoraciones que tiene la población participante sobre la educación rural son negativas.

3.3 Población y muestreo

La población participante está compuesta por la comunidad educativa de COLPAZ, institución que comenzó su proyecto de formación y sensibilización educativa en 1998. Actualmente, atiende los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media en la modalidad técnico comercial, al igual que el CLEI¹⁰. Está compuesta por ocho sedes¹¹ ubicadas en distintas zonas del municipio de Betulia, Santander, en las que brinda educación a un total de 549 estudiantes con el apoyo de 2 directivos y 34 docentes¹². Sin embargo, la presente investigación centra la atención en la sede principal. Allí asisten alrededor de 477 estudiantes, distribuidos en los niveles de preescolar y básica, y 24 docentes.

La muestra está compuesta por 20 estudiantes del grado 6-2, dos directivos (rectora y coordinador) y 14 docentes, quienes fueron seleccionados mediante muestreo por conveniencia; un tipo de muestreo no probabilístico conformado por los casos disponibles a los que se tienen acceso (Hernández Sampieri, 2014). Dicho acceso se relaciona con la facilidad que tienen los investigadores para acercarse y relacionarse con la población, gracias al papel que desempeñaron como docentes de práctica en la sede principal. No obstante, se consideraron criterios de selección como: 1) docentes con trayectoria en la institución no inferior a 1 año; 2) personal directivo familiarizado con las dinámicas administrativas de recepción y distribución de recursos educativos; 3) estudiantes pertenecientes a 6-2. Este último criterio se estipula por la disponibilidad del grupo y el valor simbólico del grado sexto, considerando que con este la

¹⁰ Ciclo Lectivo Especial Integrado para la educación de jóvenes y adultos.

¹¹ La primavera, Aguamieluda alta, Aguamieluda baja, Golondrinas, La Coloreña, La Flor, La Playa, y la sede principal situada en La Putana.

¹² Las cifras sobre la población activa fueron proporcionadas directamente por la Secretaría de la institución.

institución inició labores y representa un tránsito de expectativas de la educación primaria a la básica secundaria.

3.4 Instrumentos de Recolección de Datos

Para la recolección de datos se utilizaron encuestas y entrevistas semiestructuradas (*ver Apéndice A*). La primera es una técnica de recolección masiva que busca obtener información específica, según los intereses investigativos (Bernal, 2010; Chávez, 2019). En este caso, se diseñaron tres tipos de cuestionarios para los diferentes subgrupos (directivos, docentes y estudiantes). Cada versión contó, aproximadamente, con 28 afirmaciones que valoraban al objeto de actitud, mediante el escalamiento de Likert (Hernández Sampieri, 2014).

La segunda es una guía flexible de preguntas que permiten obtener e intercambiar mayor información (Bernal, 2010; Hernández Sampieri, 2014). La entrevista se compuso de preguntas que favorecieron la comunicación y la construcción de significados respecto a los ejes temáticos de interés. En el caso de los docentes y directivos se realizó de manera individual, mientras que con los estudiantes se establecieron grupos focales. Esta última técnica facilitó la apertura y confianza de los participantes, quienes compartieron su percepción frente a la realidad de las diferentes situaciones abordadas (Krueger, 1991).

Ambos instrumentos fueron validados por dos evaluadores expertos en el campo de la Lingüística y la Semiótica, a quienes fue compartida la rúbrica de evaluación de las preguntas por medio de correo electrónico (*ver Apéndice B*). La respuesta fue favorable y los instrumentos fueron calificados cualitativamente como pertinentes y adecuados.

3.5 Proceso de Recolección y Análisis de Datos

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo en dos jornadas: el lunes 6 y el martes 14 de junio del 2022. El cuestionario se aplicó el primer día. Para recopilar los datos de los estudiantes, se contó con el tiempo de la clase de Lengua Castellana (7:50 a. m. a 8:45 a. m.) en ausencia de la docente titular. Se recogieron las 36 muestras estimadas.

Para aplicar el instrumento a docentes y directivos, se recurrió a diferentes espacios de la jornada escolar (7:00 a. m. a 11:30 a. m.) como horas libres, descanso, atención a padres, clases y salida de los 14 docentes: 12 de bachillerato y dos de primaria.

A pesar de los fructíferos resultados de la recolección de datos, se percibió confusión por parte de algunos participantes —principalmente los estudiantes—, a quienes fue necesario orientar en la comprensión, reflexión y evaluación de las afirmaciones, de acuerdo con el escalamiento Likert.

Para las entrevistas, el tamaño de la muestra se calculó teniendo en cuenta la población (36 personas), el nivel de confianza (95%) y el margen de error (5%)¹³. El coeficiente dio como resultado una muestra de 33 participantes, lo que supuso una reducción de tres sujetos. Por acuerdo entre los investigadores y teniendo en cuenta las dificultades para contar con los profesores, debido al cierre de periodo, la entrega de informes y el interés mostrado en la investigación, se acordó descartar a tres participantes de este grupo. Además, por cuestiones personales y de disponibilidad, fue imposible contar con la participación de una estudiante y del coordinador.

Las entrevistas se llevaron a cabo el segundo día, durante el transcurso de la jornada escolar. Los estudiantes se organizaron en cuatro grupos focales, compuestos por cinco

¹³ Para llevar a cabo dicho cálculo se utilizó la herramienta en línea [Calculadora del tamaño de muestra](#) de la empresa estadounidense SurveyMonkey.

estudiantes cada uno. Se entrevistó a dos de los grupos durante el tiempo de la clase, y a los dos grupos faltantes durante una hora libre que tuvieron. Por su parte, nueve docentes fueron entrevistados de manera presencial, mientras que la rectora y dos docentes, por medio de la plataforma *Zoom*.

Las respuestas de los cuestionarios se esquematizaron en gráficos de tortas, divididas según el subgrupo (*ver Apéndice C*). Sin embargo, se agruparon ciertas respuestas que eran similares para los tres subgrupos. Las entrevistas se transcribieron en su totalidad, se codificaron y enumeraron (*ver Apéndice D*). Luego, se establecieron categorías generales a partir de las recurrencias identificadas en los discursos.

4. Resultados

El análisis se organiza en tres apartados que responden a los niveles figurativo, semionarrativo y axiológico del discurso, respectivamente. El primero comprende toda percepción del mundo exterior que pertenece al orden del significante (Courtés, 1997). En el segundo, se sustenta la distinción entre los estados y los cambios del ser y del hacer (*acto semiótico*) que se manifiestan en el discurso; de dicha distinción es donde proviene la producción de sentido (Grupo de Entrevernes, 1982). El tercero corresponde a los procesos valorativos que llevan a cabo los sujetos para calificar una categoría temática como positiva o negativa; en estos procesos interfieren estados afectivos (Courtés, 1997).

4.1 Lo figurativo

Lo figurativo se entiende como todo significado que depende de una realidad perceptible por medio de los sentidos tradicionales (la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto). Tiene en cuenta las formas enunciativas de temporalización, espacialización y actorialización, las cuales permiten calificar los papeles actanciales y forjar un significado particular del texto (Courtés, 1997).

Según Courtés (1997), la espacialización es la articulación de espacios en los que se desempeñan los actores y tienen lugar los hechos del relato. La actorialización alude a la presencia explícita o implícita de un actor dentro del relato, es el eje central que da sentido a la temporalización y a la espacialización. La temporalización corresponde a la línea temporal en la que se sitúa el relato (pasado, presente o futuro), al igual que el momento y lugar específicos en que el enunciador discursiva las afirmaciones.

Cabe aclarar que en este trabajo solo se dedican apartados de análisis para las dos primeras formas y una tercera forma particular denominada *recursos educativos*. Si bien no se realiza un análisis directo sobre la temporalización, se tiene presente como la forma implícita que modifica las sanciones de los sujetos, en función de rasgos identitarios como la edad. En este orden de ideas, la temporalización define y transforma las categorías axiológicas que establecen los actores en diferentes rangos etarios. En la siguiente tabla se aprecia la agrupación de las formas y subformas identificadas en el corpus de análisis.

Tabla 2

Clasificación de las formas enunciativas halladas en el corpus de análisis

Formas	Subformas
Espacio	<ul style="list-style-type: none"> ● Condiciones climáticas ● Fauna y flora ● Ubicación
Actores	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudiantes ● Padres de familia ● Docentes ● Directivos de las instituciones ● Entes gubernamentales

**Recursos
educativos**

- Inversión monetaria
 - Infraestructura
 - Material para el desarrollo de las clases
 - Tecnología
 - Alimentación
-

4.1.1. Espacio Geográfico

Según Gallardo (2011), las áreas rurales pueden comprenderse a partir de un criterio *ocupacional* y otro *espacial*. El primero se relaciona con las actividades que desempeñan los habitantes, mientras que el segundo con la descripción del territorio. Usualmente, los entornos rurales se retratan como espacios geográficos alejados de los cascos urbanos, donde predomina la fauna y la flora, y habita una baja densidad poblacional (Gallardo, 2011; Gasperini y Lakin, 2013).

En congruencia, el acceso y la permanencia en la educación rural dependen de las características geográficas de la zona, las cuales terminan siendo inadecuadas para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gasperini y Lakin, 2013) y, por ende, afectan tanto a estudiantes como docentes. En el caso de COLPAZ, los actores señalan como principales limitantes espaciales la ubicación periférica de la institución, las condiciones climáticas extremas, y la fauna y flora silvestres.

La institución está ubicada sobre la vía Bucaramanga- Barrancabermeja a 1h 30 min del Área Metropolitana de Bucaramanga y a 3h 35 min del casco urbano del municipio de Betulia. Paradójicamente, se encuentra próxima a la ciudad, pero en los límites territoriales del municipio al que pertenece. Por lo que directivos, docentes y estudiantes deben recorrer largas distancias —cada uno bajo diferentes circunstancias— para desplazarse hasta COLPAZ. Como se evidencia

en los *Apéndice E* y *Apéndice F*, las veredas y caseríos humanos aledaños son el hogar del 100% de los estudiantes, mientras que el 76% de directivos y docentes vive en diferentes municipios del Área Metropolitana.

Los estudiantes deben sortear dificultades de movilidad y acceso a las vías. Muchos «viven por allá en las montañas» (HEDC¹⁴, lín. 373) y deben «caminar por horas para poder llegar al colegio, cuando no hay rutas» (MDCP, ll. 68-69), sopesando el peligro ante caminos sin pavimentar o de herradura (MDCP, ll.68-71). Hay quienes deben arriesgar su vida para llegar a la escuela, empleando tirolesas para cruzar quebradas (HDLM, ll. 104-105). Sin embargo, resulta curioso que solo un 25% de los estudiantes perciba que las vías de acceso al colegio están en mal estado (*ver Apéndice G*). Por supuesto, no se debe caer en generalizaciones apresuradas. Es posible que gran parte de ellos resida en una mejor ubicación y no padezca tales dificultades.

Por su parte, la mayor dificultad de los docentes y los directivos está relacionada con la distancia entre su hogar y el lugar de trabajo. Deben realizar sacrificios personales, familiares y económicos para desplazarse constantemente (HDEG, ll.72-76; MDA ll. 167-168), aunque tienen una ventaja frente a los estudiantes, ya que transitan por una vía nacional que se encuentra en buen estado. De ahí que el 56% valore favorablemente el desplazamiento hacia la zona (*ver Apéndice H*). Como una alternativa al traslado continuo, el docente de colegio rural, generalmente, opta por mudarse al entorno donde trabaja. En palabras de MDA, este tipo de docente:

(...) casi siempre tiene que vivir ahí porque desplazarse y volver es más costoso.

Entonces, si el profesor va a vivir ahí... Son muy pocos los que sacrifican su vida en la

¹⁴ Para salvaguardar la identidad de los participantes se establecieron códigos compuestos por: el sexo (Hombre o Mujer), el rol (Rectora, Docente o Estudiante) y las iniciales del nombre y apellido. Por ejemplo, para el estudiante Pepito Pérez el código sería HEPP. Para los casos en que se desconoce el apellido el código solo estaría compuesto por tres grafías. Por ejemplo, la docente Pepita (MDP).

ciudad o su vida familiar por meterse en una trocha. (...) Entonces, papás que dicen “por aquí nadie viene. ¿Quién va a venir? ¿Quién va a querer subir esa trocha? ¿Quién va a querer gastar gasolina, que se lo traguen los zancudos, que no haya agua potable, que tenga de pronto que comer mal, que pasar mala noche, que aguantarse este calor horrible?” (Il. 166-182).

A pesar de que es una realidad que existe a raíz de la extensa distancia, el 50% de docentes y directivos no ha contemplado tal opción (*ver Apéndice I*).

Además de lo anterior, los contextos rurales se caracterizan por condiciones climáticas predominantes. Particularmente, la zona en la que se sitúa COLPAZ presenta dos fenómenos opuestos: las oleadas de calor y las fuertes lluvias. Sobre las oleadas de calor, los actores comentan que es difícil e incómodo llevar a cabo las clases bajo el calor sofocante al que están expuestos. Uno de los docentes cuestionaba: «(...) ¿quién se puede concentrar desde las 10 de la mañana en adelante con 38°, sin ventiladores o con ventiladores que no son suficientes?» (HDJS, Il. 130-131). De modo que, cuando hay fallas eléctricas en el sector, las actividades cesan y los estudiantes retornan a sus casas: «Cuando se va la luz, nos vamos temprano» (HEDC, lín. 352; HEDP, lín. 354). Esto se ve reflejado en el *Apéndice J*, donde el 64% de docentes y estudiantes indica que las clases no pueden desarrollarse normalmente a causa de la falta de algún tipo de recurso, como la energía eléctrica.

Sobre las fuertes lluvias, cuando es invierno, los actores se ven afectados en doble sentido. Por un lado, se complejizan las vías y la movilidad. Una parte considerable de estudiantes no puede asistir. Los que viven en veredas se ausentan porque el caudal de las quebradas crece e impide el tránsito regular de las motos (HDRC, Il. 86-88; MDCP, Il. 69-70). Por otro lado, la deteriorada infraestructura del edificio provoca que algunos salones se inunden

o que los estudiantes deban «pegarse así todos como salchichas» (HEDP, ll. 349-350) para esquivar las goteras. Desde la perspectiva estudiantil, esta situación resulta divertida y provechosa para otros fines, «nos amontonamos, y si hacen evaluaciones nos copiamos» (MENP, lín. 189), mientras que para los docentes y los padres de familia significa otro tipo de esfuerzos: «y es que cuando llueve y se inunda, entonces toca llegar a sacar agua, a los padres de familia» (MDEG, ll. 135-136).

En algunos casos, el clima puede ocasionar situaciones que afectan a la comunidad educativa en un mayor grado. Por ejemplo, de acuerdo con un relato de los estudiantes, el desplome de un gran árbol fracturó el techo de un aula e impidió la realización de las clases durante cinco días (HEJS, HEKG, HEEM, HESV y HECM, ll. 166-181). Adicionalmente, la vegetación vecina es el albergue de especies animales que pueden considerarse peligrosas y amenazantes para la comunidad educativa (serpientes, ranas venenosas, avispas, zancudos). El siguiente es un fragmento de conversación donde se evidencia la problemática.

I1: ¿Se encontraron una culebra? ¿En dónde? [Estudiante señala el espacio] ¿En esa parte?

I2: ¿Y qué hicieron?

HEJV: Pues, salir corriendo.

I1: ¿No avisaron ni nada?

MEAA: La mataron, ustedes la mataron.

HEJV: A los de 11, después fuimos y la matamos (ll. 107-114).

Igualmente, existe un descontento frente al ingreso incontrolado de gatos que depositan sus necesidades fisiológicas en los techos y pisos de la institución, generando olores fétidos y desagradables: «hacer algo con los gatos, porque siempre que uno va a entrar a estudiar eso los

gatos se cagan por aquí, para allá y uno con ese olor ahí» (MELS, ll. 313-314); «acá está lleno de gatos y todos los días los salones amanecen sucios de excremento y todo eso, porque los gatos se meten y llegar a limpiar eso, y si no hay con qué limpiar le echan arena» (HDJS, ll. 132-134). Por ello, los estudiantes demandan un mayor control de los espacios verdes alrededor de la institución (HEJV, lín. 272), y la realización de mejoras en la infraestructura, como la instalación de vidrios en las ventanas que impidan la entrada de los animales mencionados (MEKC, MENP, HER, MENR, ll. 195-201).

Hasta este momento, lo descrito permite configurar al entorno educativo de esta población como un espacio que: 1) se encuentra lejano para sus actores, quienes deben atravesar largas y complejas vías para desplazarse; 2) se caracteriza por la presencia de temperaturas adversas que influyen desfavorablemente en el desarrollo de las actividades educativas; y 3) es el hogar de especies animales y vegetales que pueden perjudicar la integridad de los actores. En últimas, todos estos factores espaciales que afectan al contexto rural inciden en el aprendizaje de los estudiantes y la calidad educativa (MRMV, ll. 135-137).

4.1.2 Actores

Los actores son seres individuales o colectivos que desempeñan un rol temático en un espacio y tiempo específicos. Sus acciones constituyen el relato y dan sentido al discurso (Betancur, 2005; Courtés, 1997). Cuando se habla de educación, los principales roles temáticos que asumen los sujetos son: estudiante, docente, padre de familia, directivo y ente gubernamental. Cada uno ejerce una serie de acciones que, en constante interacción, genera las dinámicas sociales de su entorno educativo. A continuación, se caracterizan tales roles temáticos desde la población de COLPAZ.

4.1.2.1 Estudiantes. Estudiante es aquel que cursa estudios (acción principal) en un establecimiento dedicado a la enseñanza (espacio determinado) (RAE, 2021e). Aunque el rol se presenta de manera generalizada, es necesario reconocer que cada estudiante tiene actitudes, valores y otras formas de actuar, derivadas de rasgos culturales y sociales del espacio que influyen en él. Desde la perspectiva del docente, el estudiante de COLPAZ se caracteriza por oposición al ‘estudiante urbano’¹⁵ en dos dimensiones.

La primera se refiere a la actitud. El estudiante de COLPAZ aún no se ve influenciado por las modas, las adicciones, los peligros y las situaciones negativas que abundan en los contextos urbanos (HDJS, Il. 13-15; MDCP, Il. 184-227). Por el contrario, a pesar de las dificultades que le presenta el espacio, se caracteriza por su humanidad, empatía, disciplina, buenos modales, actitud de agradecimiento y respeto hacia las figuras de autoridad (HDEG; HDRC; HDRG; MRMV). Sin duda, esta afirmación no niega que el estudiante urbano también presente dificultades. La diferencia entre ambos tipos de estudiantes radica en que en la zona urbana «las instituciones que pueden colaborar pueden estar más pendientes, en cambio la zona rural uno a veces la siente abandonada “allá mirarán cómo se defienden”» (HDRG, Il. 144-146).

La segunda dimensión se relaciona con el proyecto de vida. En la ciudad, los estudiantes proyectan su futuro desde la formación superior, el desarrollo intelectual y el progreso personal y profesional. En el campo, los estudiantes no tienen gran claridad respecto a su futuro, ya que su proyección es bastante limitada. Según los docentes, «ellos vienen con unos problemas de percepción, de que esto no sirve para nada, de que hacer una carrera profesional, técnica, tecnológica, pues no, no les va a servir para nada» (HDJR, Il. 144-151). Una de las causas parece ser la influencia del entorno familiar, como lo deja entrever MDCP en el siguiente diálogo:

¹⁵ Entiéndase aquí como aquel que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza (público o privado) ubicado en el casco urbano.

(...) yo sé que mi papá no tuvo que ir al colegio y aun así logra ser el paletero de la vía y pues lo que gana le da para sobrevivir y sostenernos a nosotros, entonces, pues para allá también va mi futuro, o sea, para que vengo al colegio (Il. 152-155).

Por ende, «no todos están orientados a continuar estudios superiores. Entonces, les toca salir a trabajar porque en su familia se necesita esa mano de obra¹⁶» (DMA, Il. 159-160).

Mientras tanto, hay otros estudiantes que «no quieren el campo por ese trabajo tan fuerte que les ha tocado ver en sus papás y que ellos, de una u otra manera, heredan... no se quieren quedar en el campo, entonces estudian pensando en irse» (MRMV, Il. 154-156). Son aquellos que buscan nuevas oportunidades fuera de la ruralidad para no repetir patrones familiares. Lastimosamente, las condiciones económicas y educativas, limitan el acceso a la educación superior, poniendo en desventaja a los estudiantes rurales, quienes tienen que competir contra estudiantes mejor preparados para lograr un cupo en la educación pública (HDRG, Il. 53-61). Razón por la que solo muy pocos ingresan a instituciones de educación superior; lo que supone un «salto al sistema» (MDCB, Il. 132-133).

A pesar de lo anterior, las relaciones interpersonales que se han entrelazado a lo largo de los años son un factor que motiva las valoraciones positivas de los estudiantes. Cuando se les pregunta cómo se han sentido estudiando en la institución, varias de las respuestas hacen mención a las relaciones con sus compañeros: «bien, porque acá tengo a mis amigos, y mal por lo que hacen muchas evaluaciones difíciles» (HECM, lín. 20); «Lo más bacano del mundo! Porque conozco muchos amigos» (HEKG, Il. 24-26); E5: «Yo me siento bien, porque acá tengo como más amigos» (MELA, lín. 51). De manera que asistir a COLPAZ es «“rico por los amigos, es rico porque podemos jugar fútbol, es rico porque podríamos encontrarnos con los amigos”».

¹⁶ Las principales actividades laborales de las familias de la zona están relacionadas con la pesca, la venta de productos en medio de la carretera, la construcción de vías, la siembra y cosecha, entre otras.

Pero, venir a aprender química, física, matemáticas... Eso, finalmente, lo ven muy lejano a su proyecto de vida» (MDA, ll. 48-51).

Según Zaldívar (2009), las personas establecen vínculos de amistad a partir del intercambio de experiencias, necesidades y afectos, los cuales suponen una interacción comunicativa que permite atribuirle sentido social a un objeto de valor. Teniendo en cuenta esto, las relaciones de amistad son una razón fundamental para que el 65% de los estudiantes prefiera permanecer en el sector, en lugar de otro espacio que les pueda proporcionar mejor bienestar (*ver Apéndice K*).

En conclusión, el estudiante de COLPAZ es un sujeto noble y respetuoso, que se debate entre dos posiciones antagónicas sobre su futuro: repetir los patrones familiares o romper el esquema, continuando su formación en la ciudad. Además, los lazos de amistad que ha establecido en el espacio, le permiten valorar positivamente la educación rural, por encima de las condiciones restantes de la zona.

4.1.2.2 Padres de familia. La participación, el compromiso, la responsabilidad, el apoyo, la motivación y la colaboración en el proceso educativo, convierte a los padres de familia¹⁷ en pieza fundamental para lograr una educación de calidad. Para Bronfenbrenner (1979), la familia y la escuela se encuentran en un mismo nivel de influencia en el desarrollo humano. Juntas deben actuar en sincronía para lograr un óptimo crecimiento personal, social y cognoscitivo del estudiante. No obstante, las características del contexto y la población dificultan la sincronía entre estos dos sistemas. Por ejemplo, hay muchos padres que no asisten a la entrega de informes, «porque están ocupados, porque sienten que es más importante... “¡Ah, ¿pa’ qué voy yo si ya sé que le fue mal?!”. Entonces es delegar en el colegio esa responsabilidad» (MDA, ll.

¹⁷ Independientemente del grado de consanguinidad, para el presente análisis, entiéndase como ‘padre de familia’ a todo sujeto que es responsable directo de la educación del estudiante.

126-127). Lo que refleja que «en las zonas rurales las familias, digamos, son más unidas en su núcleo, pero a partir de ese núcleo también hay muchos problemas, por ejemplo, problemas económicos, problemas de abandono» (HDRG, ll. 37-139).

Según el involucramiento en los procesos educativos, para los docentes y directivos existen dos tipos de padres de familia en COLPAZ. En el primer grupo se encuentran los plenamente comprometidos con el acompañamiento a los procesos educativos. Estos demuestran actitud servicial para mejorar los espacios que ocupan sus hijos: «hay colaboración de los padres de familia... Cuando llueve y se inunda, entonces toca llegar a sacar agua, a los padres de familia... Se trabajó con ellos la pintada del salón y la decorada» (MDEG, ll. 129-140). También, resaltan favorablemente la labor de la institución y el componente curricular¹⁸, puesto que promueve en la comunidad el desarrollo de competencias novedosas no relacionadas con el trabajo del campo: «yo pienso que muchos papás que estudiaron aquí sienten que en el sector este es un buen colegio. (...) Dicen “de los colegios del sector, este es el mejor, porque es exigente, porque no es agropecuario”» (MDA, ll. 145-148).

En el segundo grupo se encuentran aquellos cuya vinculación a los procesos de aprendizaje es escasa y representa una traba, más que un estímulo. Para algunos docentes, estos deben adquirir mayor conciencia sobre la importancia del estudio y de la implementación de nuevas asignaturas poco convencionales u ortodoxas que aporten integralidad a la formación del estudiante (HDJS, ll. 77-84); además de ser sujetos activos y propositivos en la educación de los menores. Existen padres que solo conciben la institución como el «lugar en el que estudian sus niños, mientras ellos trabajan» (MDA, lín. 124). Entonces, relevan a los docentes la responsabilidad de la atención, la formación y el cuidado suficiente que no pueden brindar por cuestiones laborales.

¹⁸ Esto comparado con otras instituciones de la zona.

Basado en lo anterior, se dice que hay un «círculo vicioso»: el padre se dedica a trabajar el campo porque no estudió y esto influye en el estudiante, quien posteriormente replicará ese modelo de vida. Según HDJS, aproximadamente, el «30% de los padres de familia del colegio no saben leer ni escribir» (lín. 111) debido a que el contexto les exigía priorizar el trabajo sobre la formación académica. Una forma de hacer frente a este ciclo, es buscar estrategias que motiven al estudiante a perseguir nuevas oportunidades de vida y formación, para que reconozca la importancia de la educación y la perciba como la correa transportadora que le permitirá llegar a la educación superior, ser profesional y obtener empleos calificados en las ciudades (Nuñez, 2010).

4.1.2.3 Docentes. Este rol temático hace referencia al responsable de instruir a los estudiantes en la construcción de significados. Tal responsabilidad demanda la formación y actualización constante en términos de estrategias, modelos educativos y uso de recursos que coexisten en la mediación pedagógica (MRMV, ll. 141-145). Más allá de la enseñanza de contenidos, el docente cumple una función formativa para la vida. Por eso, los docentes de COLPAZ emplean diferentes herramientas para que sus estudiantes entiendan que existe un mundo más allá de la represa y de la vía Bucaramanga-Barrancabermeja, «que llegar a Lebrija no es solamente ir a Lebrija a hacer mercado. Que Bucaramanga no es solamente como la ciudad inalcanzable» (MDCP, ll.125-126). Es decir, los motivan a «salir» del perímetro y conseguir un mejor bienestar, por medio de los aprendizajes significativos que puedan desarrollar.

Para alcanzar dicho propósito, el docente debe ser estratégico, creativo y proactivo, en vista de que se enfrenta a uno de los más grandes obstáculos de la educación rural: la escasez o el deterioro de los recursos educativos. Frente a este panorama, el 78% de los docentes considera

que la educación rural no solo presenta retos, sino que también es más compleja que la educación urbana (*ver Apéndice L*).

Particularmente, COLPAZ no dispone del material de clase suficiente (libros, dispositivos tecnológicos, implementos de laboratorio, etc.) para que los estudiantes adquieran las competencias de cada campo de estudio, por lo que el docente crea el material necesario para mediar la construcción de aprendizajes. Para ejemplificar un poco, en la institución no hay un espacio, ni instrumentos básicos para enseñar música, asignatura añadida al currículo recientemente. Frente a esta situación, el docente y los estudiantes elaboraron fichas musicales y un piano con teclas desarmables en madera (HDLM, ll. 47-52). De igual manera, el docente de inglés recurre a la estrategia mencionada, porque el material del que dispone es antiguo e insuficiente (HDEG, ll. 25-38). Por lo tanto, permanecer allí implica «trabajar con las uñas» (DMA, ll. 273-274; DMCB, ll. 66-67). Sin embargo, el 64% de los docentes se siente conforme con su plaza y la labor que desempeña (*ver apéndice M*).

Ahora bien, el rol del docente carece de sentido sin la interacción con los estudiantes. Para ellos, los docentes se caracterizan desde su función educativa y su ambivalencia actitudinal. En primer lugar, la función del docente es rigurosa y retroalimentadora, lo cual se traduce en resultados de aprendizaje satisfactorios, que incurren en la valoración favorable de los estudiantes sobre la educación (MELS, ll. 53-54). En segundo lugar, la actitud y el desempeño del docente permiten calificarlo como una persona chévere y simpática, (MEAG, lín. 68) o como alguien que «no hace nada»¹⁹ (MELA, ll. 119-133), dependiendo de la situación y de la

¹⁹ En uno de los grupos focales, se mencionó que los estudiantes solicitaban ayuda a los estudiantes de undécimo grado cuando se encontraban en una situación de peligro. Ante la pregunta «¿por qué siempre a los de once y no a los docentes?», los estudiantes manifestaron que los docentes «no hacían nada», y que, en lugar de preocuparse, los recriminaban por dar quejas.

perspectiva de cada estudiante. Por eso, cabe recordar que cada valoración es el producto de un proceso netamente subjetivo.

En resumen, el rol docente comprende la búsqueda de estrategias para que los estudiantes adquieran conocimientos más sólidos y visiones más amplias del mundo. Asimismo, supone entender que el proceso de enseñanza-aprendizaje está condicionado por particularidades espacio-culturales que se escapan del dominio humano.

4.1.2.4 Directivos de las instituciones. El rol temático ‘directivo’ alude a la presencia de uno o varios sujetos encargados de dirigir, planear, supervisar, administrar y orientar las funciones del plantel educativo. A nivel institucional, conlleva responsabilidad sobre los demás actores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje (MEN, 2021b).

En los contextos educativos rurales, el directivo encarna el sacrificio y el esfuerzo por mejorar la educación, reduciendo las brechas²⁰ que afectan a las comunidades más vulnerables (MDKG, ll. 21-25; MRMV, ll. 9-12). Sin embargo, la baja recepción de recursos proveniente de entes externos es un reto por asumir: «Desafortunadamente, ya los últimos 3 años nos han ido haciendo recortes sin ninguna explicación de parte del Gobierno, entonces nos ha tocado tratar de maximizarlos» (MRMV, ll. 84-85). Por eso las administraciones deben «defenderse a como dé lugar» para brindar una educación que cumpla con la misión de la institución y los mínimos de calidad establecidos por el MEN (MRMV, ll. 92-97). Para ello, propenden preservar y maximizar los recursos que reciben a «cuentagotas» (HDJR, lín. 82), mediante procesos de concientización sobre el sentido de pertenencia con la institución: «(...) sensibilizando a la comunidad, cuidamos lo poco que tenemos para así poder, poquito a poco, irnos haciendo de más elementos, de más material» (MRMV, ll. 92-94).

²⁰ Bien sean tecnológicas, espaciales, económicas, culturales, o sociales, entre otras; respecto a la educación en las zonas urbanas.

Adicionalmente, planean rutas de acción que posibilitan la distribución de los recursos «en lo básico, en lo primordial porque no alcanza para más» (MRMV, ll. 197-198). De modo que organizar, distribuir, pagar y atender a las necesidades de la población educativa no siempre es tarea fácil. Muchas veces el capital es insuficiente o su utilización es restringida. Por ejemplo, la Ley Garantías²¹ provoca que las instituciones públicas congelen el presupuesto económico con el que se abastecen de los bienes o servicios necesarios para funcionar. Ahora, si bien es cierto que el rol de los directivos implica mayor responsabilidad, hay quienes no valoran positivamente el desempeño de estos. Desde la perspectiva docente, muchas de las falencias y carencias, en cuanto a materiales para desarrollar las clases, son producto de la mala gestión del presupuesto que ha realizado la administración (HDEG, ll. 25-38; HDJR, ll. 80-81).

Para concluir, sobre el directivo recae la gestión administrativa de la institución, al igual que la supervisión y mediación de todos los procesos que involucran a los actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y padres de familia). Además, responden a las políticas de un orden superior que, a veces, dificultan sus planes de acción, por los mencionados recortes al presupuesto y mandatos como la Ley de Garantías.

4.1.2.5 Entes gubernamentales. Un ente gubernamental es aquel que está a cargo del Gobierno, y provee servicios públicos en apoyo a la ciudadanía local (RAE, 2021c). Para los demás actores, los entes gubernamentales son organizaciones externas a la institución que apoyan o no el funcionamiento de la misma, en términos económicos o normativos. Según la recurrencia en los discursos, los principales entes referidos son: el Ministerio de Educación, la Gobernación de Santander, la Alcaldía Municipal de Betulia, el CONPES y el mismo Estado.

²¹ La Ley de Garantías prohíbe a entidades relacionadas con el Estado, celebrar convenios interadministrativos que impliquen la ejecución de recursos durante cuatro meses anteriores a cualquier elección, en este caso la elección presidencial. Según el calendario electoral, esta ley rige desde el 13 de noviembre del 2021 hasta la fecha de elección del próximo Presidente de la República (Gobierno de Colombia, 2021).

Sus acciones constituyen un papel primordial en todo el ciclo educativo, considerando que de ellos depende el desarrollo regular o irregular de las actividades operativas y administrativas de la institución educativa. Por consiguiente, para los demás actores, la valoración negativa o positiva de un ente está sujeta al nivel de alcance o realización de sus obligaciones.

En este caso, el apoyo económico insuficiente o nulo provoca inconformismo en los demás actores, debido a que los entes no usan su poder para ayudar a la ciudadanía:

(...) desafortunadamente, todo viene desde arriba, desde los líderes, de los mismos ministros de educación, los líderes que están en la Secretaría de educación porque cada vez que hay un cambio de administración no se le da secuencia a los buenos proyectos que se han establecido. Entonces, apoyan o no apoyan y se pierde mucho del trabajo que con sacrificio y que con esfuerzo se ha venido haciendo (MRMV, ll. 39-42).

Incluso, toman decisiones nocivas como la retención de recursos o la destinación de estos a otros fondos, desconocidos por los participantes: «a veces la alcaldía o algo así... coge la plata y no la usan para el colegio» (MELA, lín. 364), «sino que se la gastan en otras cosas» (HEJV, lín. 365). Los actores insisten en que los daños persistentes en la infraestructura del colegio, la condición de alimentos del PAE, la ausencia del material de clase o el bajo presupuesto institucional, son resultado de la ineficiencia de la Gobernación de Santander y la Alcaldía Municipal.

MRMV comenta que existe un presupuesto de calidad educativa que llega a las alcaldías municipales. En algunos casos, lo otorgan y son destinados para realizar mejoras a la infraestructura o adquirir materiales para el desarrollo de las clases; en otros casos, «no dan un solo peso a las instituciones» (ll. 218-228). La motivación de estas decisiones no puede conocerse concretamente, aunque se infiere que son el resultado de la marginación. Los colegios

rurales están en el círculo de lo no visible, en la periferia, y pueden ser relegados a un segundo plano sin que existan reclamaciones (MDCB, ll. 118-121).

Por lo anterior, los planteles educativos deben «defenderse» con los ingresos obtenidos por donativos u otras actividades económicas internas²² que desarrollen y con lo recibido por gratuidad, proveniente del CONPES²³ (MRMV, ll. 218-228). Este organismo entrega a las instituciones educativas públicas un monto económico que deriva del producto entre el número total de estudiantes registrados en el SIMAT²⁴ y un valor de \$18.000, aproximadamente. Como es de esperarse, las instituciones rurales reciben una cantidad menor, si se compara con los colegios urbanos, debido a que poseen un bajo número de estudiantes. Anteriormente, el organismo tenía presupuestado una cifra mayor por cada estudiante, pero esta ha venido disminuyendo con los años (MRMV, ll. 215-218; MDA, ll. 231-232; HDJS, ll. 119-125).

A fin de cuentas, es importante recordar que los entes gubernamentales constituyen sus políticas, reglamentos, y formas de acción en correspondencia con lo demandado por el Estado. Entonces, la ineficiente gestión de estos podría sustentarse en la autonomía que el Estado delega a los entes y el control que tiene sobre la ejecución de sus deberes. Por su parte, los participantes suponen que lo enunciado es producto de un sistema corrupto que abusa del poder que tiene para beneficiar a unos actores por encima de otros (MDA, ll. 226-228; MDCB, ll. 74-78).

4.1.3 Recursos Educativos

La distribución inequitativa de los recursos educativos afecta en gran medida a los actores de la educación rural, puesto que se encuentran en desventaja frente a la educación urbana (Gasperini y Lakin, 2013). La inversión monetaria, la infraestructura, el mobiliario, el

²² El cobro de matrículas del CLEI, la expedición de certificados y el arrendamiento de cafetería y papelería son ingresos por recursos propios, mas no representan recaudaciones significativas (MRMV, ll. 223-228).

²³ Consejo Nacional de Política Económica y Social.

²⁴ Sistema Integrado de Matrícula.

material para el desarrollo de las clases, la tecnología y la alimentación²⁵ son notablemente escasos e inferiores. A continuación, se expone cada uno desde los discursos de los participantes.

4.1.3.1 Inversión Monetaria. La inversión monetaria comprende el presupuesto de educación asignado por los entes gubernamentales para ser distribuido entre las diferentes instituciones educativas del país. Según el Decreto 1793 de 2021, el aporte nacional para calidad cobertura y fortalecimiento de la educación inicial, preescolar, básica y media para el año vigente corresponde a \$698,849,680,009 COP (p.146). Sin embargo, la comunidad educativa de COLPAZ percibe que puede haber algún sesgo referente al manejo y distribución, debido a que «los recursos que llegan a la zona rural son diferencialmente más bajos que los que llegan a la zona urbana» (HDRG, ll. 156-157). Probablemente, a causa de la cantidad de estudiantes²⁶, ya que en el campo la cifra es menor y varía en razón de distintos fenómenos sociales como la migración. Los estudiantes y padres de familia de COLPAZ tienden a ser llamadas «poblaciones flotantes» o «golondrinas», a causa de que se asientan allí por unos cuantos meses, mientras cumplen un contrato laboral, y luego parten a otros lugares en busca de nuevas oportunidades de vida (MDA, ll. 103-107; MDKG, ll. 70-72).

Con el escaso dinero que llega a las instituciones, los directivos deben realizar un presupuesto anual, aprobado por el Consejo Directivo, en el que se contemple: el mantenimiento a la infraestructura; la compra de equipos, material didáctico, póliza de seguros, elementos de papelería y de aseo; el pago del arrendamiento de la plataforma web y asesoría contables; y otros elementos necesarios para el óptimo funcionamiento del plantel educativo (MRMV, ll. 193-207).

²⁵ Los recursos humanos también tienen un papel importante. Sin embargo, no se expondrán en este apartado, ya que los docentes y directivos, así como sus cualidades, funciones y retos a los que se enfrentan, fueron descritos en el apartado *Actores*.

²⁶ Según los participantes, el monto dado a cada institución se establece mediante un cálculo similar al explicado en el apartado *Entes Gubernamentales*, cuando se habla del CONPES.

La nómina, el servicio de transporte o el pago de servicios públicos no se tienen en cuenta, ya que son responsabilidad de los entes gubernamentales (MDA, ll. 232-236).

4.1.3.2 Infraestructura. La infraestructura, como toda intervención arquitectónica, influye en el ambiente bajo el que interactúan los actores. Por ende, debe ser un espacio estéticamente atractivo que cuente con todos los servicios necesarios, controlar ruidos y peligros externos y tener una buena iluminación y ventilación, especialmente en lugares cálidos como el espacio donde se ubica COLPAZ (Weiss, 2019; Quesada, 2019).

La educación rural también presenta dificultades en el mal estado y déficit de la dotación escolar y la infraestructura educativa (MEN, 2018). En COLPAZ, la cancha no cuenta con graderías, iluminación eléctrica, o una estructura que la separe de la abundante vegetación que la rodea (HDJS, lín. 137). También, posee arquerías y mallas deterioradas (HEJS, HEEM, HESV, ll. 207-217). A su vez, la institución no cuenta con baños especiales para estudiantes de grados inferiores: «los niños de preescolar usan los baños de los grandes. No hay baños para los pequeños. No alcanzan al lavamanos» (MDA, ll. 223-224) y los pocos baños habilitados no cuentan con implementos de aseo como papel higiénico o gel antibacterial (MELS, ll. 282-283). De igual forma, no existe otro tipo de espacios fundamentales para el desarrollo de una formación integral, como lo son bibliotecas, zona de juegos, salas de estudio, aulas especializadas para música, danza y artes escénicas: «se necesita para artes escénicas un aula completa llena de, por lo menos, una pared completa que sea un espejo. ¿Sí? acá no hay nada, ni una colchoneta, ni un espejo, ni vestuario, ni nada...absolutamente nada» (HDJS, ll. 36-38).

Para el 80% de los actores, las paredes, techos, puertas y ventanas de los salones, al igual que otros espacios comunes como los baños, el restaurante y la cancha son el vivo ejemplo de una infraestructura inadecuada y totalmente inestable (*ver Apéndice N*). Las paredes carecen de

pintura, y están permeadas de moho o humedad. Los techos presentan goteras por las que se filtra el agua cuando llueve y «a veces se le caen las tejas» (HEJT, ll.112-113).

Según MDA, las instalaciones de COLPAZ no han presentado mayor transformación en los últimos tiempos, «las cosas están iguales al día que fue inaugurado, hace 15 años. Eventualmente, traen una donación de unos pupitres, traen una donación de... pero, de ahí a ver que se invierte en infraestructura...» (ll. 97-99). En congruencia, para el 58% de la población, las sillas, mesas, escritorios, estantes, entre otros, no están en buen estado, lo cual implica la necesidad de reemplazarlos por otros (*ver Apéndice O*).

4.1.3.3 Material para el Desarrollo de las Clases. El material para el desarrollo de las clases es un intermediario entre docente y estudiante que permite equilibrar los componentes teórico-prácticos de toda asignatura (Pinto, 2009). Según el 79% de los docentes los recursos materiales como libros de texto, fichas memográficas, instrumentos de laboratorio, material deportivo, materiales para las clases de artes, marcadores, tintas para impresión, papel, etc., son insumos insuficientes para brindar a los estudiantes una educación de calidad (*ver Apéndice P*).

En este sentido, se dificulta la puesta en práctica de los aprendizajes de cada área: «el interés de los estudiantes es ir, tocar, palpar y, de alguna manera, practicar con elementos que hoy en día se trabajan. Y no podemos llevarlo a cabo a la práctica» (HDJR, ll. 134-136) porque «no hay cómo hacer prácticas» (HDJR, lín. 74). Frente a ello, los docentes recurren a estrategias, como la creación de material y la improvisación con los recursos disponibles.

4.1.3.4 Recursos Tecnológicos. Actualmente, la tecnología goza de total relevancia en las actividades sociales, culturales, económicas de los sujetos (Ministerio de las Tecnologías y las Comunicaciones [MinTIC], 2021). Por ello, la educación debe adaptarse para que los sujetos desarrollen competencias que les permitan intervenir en la realidad. Sin embargo, el acopio de

los avances tecnológicos en los entornos rurales aún es una utopía: «es un recurso que existe en el mundo y que básicamente es anónimo en este lugar, porque es que ni internet hay» (HEDG, ll. 78-79). Mientras que en las zonas urbanas la presencia de torres o antenas receptoras de señal facilita la conectividad, en las zonas rurales la ausencia de estas impide acceder al mundo digital (MDCB, ll. 115-118; MDCP, ll. 216-220; MRMV, ll. 111-114). En este orden de ideas, la ubicación espacial limita el acceso a los avances digitales, aumentando las brechas educativas entre los contextos urbano y rural (MDCP, ll. 117-122). Igualmente, la presencia de dispositivos electrónicos, que favorezcan el acceso a plataformas educativas e interactivas en línea, es limitada en COLPAZ.

La institución solo posee 10 computadores en adecuadas condiciones, para ser usados en clases de informática y robótica por los 547 estudiantes matriculados, razón por la cual se agrupan entre varios para trabajar con un computador: «Entonces, sí es muy limitante. Lo ideal es que fuera un equipo por cada uno, dos máximo, y aquí tengo 3 y hasta 4 y una sola tarjetica²⁷ para cada uno y eso no, de tres aprenderá uno» (HDJR, ll. 139-140). Existen otros computadores²⁸, pero se encuentran en desuso porque presentan múltiples fallas técnicas. El deterioro de estos se debe a que no recibieron un mantenimiento técnico oportuno: «por lo menos a mí me tocó formatear todos los equipos, no es mi labor. Ya esos equipos ya no aguantan más» (HDJR, ll. 110-111). Además de que las salas de informática no cuentan con un sistema de ventilación adecuado: «Nomás mire el calor que hace acá, aquí deberían tener aire acondicionado, porque los equipos se pueden dañar» (HDJR, ll. 119-120).

Entonces, los docentes se ven obligados a replicar modelos educativos tradicionales frente a la imposibilidad de innovar en el aula. Por ejemplo, MDCP quiso evaluar a sus

²⁷ Se refiere a *microbits*, tarjetas empleadas en clase robótica para aprender programación.

²⁸ Donados por el programa Computadores para Educar de MinTIC.

estudiantes de una forma más dinámica mediante el aplicativo *Kahoot!* No obstante, la actividad evaluativa se convirtió en una actividad práctica, ¡debido a que solo dos estudiantes lograron acceder a *Kahoot!*, mientras que los demás esperaban a que se estableciera la conexión (MDCP, ll. 107-112). Esta experiencia es una muestra de que «todas las materias necesitan tecnología» (HDJR, ll. 36-37).

4.1.3.5 Alimentación. La calidad educativa no implica únicamente los recursos materiales que recibe una institución, también existen otros elementos, como la alimentación, que influyen en una formación integral. Por eso, los estudiantes de instituciones públicas son beneficiarios del PAE²⁹, programa que busca contribuir con la permanencia en el sistema escolar, aportando alimentos ricos en macronutrientes y micronutrientes (MEN, 2014).

No obstante, más allá de ser un complemento sano, los estudiantes de COLPAZ perciben el PAE como una fuente de intoxicaciones y reclamos. Comidas frías; huevos dañados o revueltos con cáscara (HEEM, lín. 154; HEJV, lín. 201; MELS, lín. 199); carnes duras, malolientes y de desagradable apariencia (MELS, lín. 203); bebidas agrias o de mal sabor (HEJV, lín. 208; MELA, ll. 231-232); panes duros, llenos de moho o vencidos (HEJV, lín. 342; MELS, lín. 349) y, proteínas crudas (HEJT, lín. 149; HER, lín. 117) son solo algunos de los alimentos que encabezan la lista de reclamos y demuestran que la realidad es completamente distante del ideal. A pesar de esto, algunos estudiantes ven una oportunidad de suplir los alimentos que no pueden o pudieron consumir en casa antes de iniciar la jornada escolar: «por ejemplo, yo a veces no desayuno en la casa y me toca, porque a veces no hay» (MELA, ll. 220). Por este motivo, deciden no rechazar las meriendas ofrecidas, en comparación con otros compañeros que sí tienen la posibilidad de comprar su refrigerio en la cafetería de la institución.

²⁹ Programa de Alimentación Escolar que brinda un complemento alimentario a todos los estudiantes oficiales del territorio nacional (MEN, 2014b).

En últimas, las apreciaciones de los estudiantes reflejan la realidad de un programa que no cumple a cabalidad con sus objetivos. Brindar complementos alimenticios no es suficiente si no se realizan procesos continuos de verificación y regulación en la calidad de estos. No obstante, cabe resaltar que la valoración del programa varía según las experiencias personales de cada estudiante, y de los cambios en el menú ofrecido porque los alimentos no siempre se encuentran en mal estado.

4.2 Lo Semionarrativo

El análisis narrativo detecta los fenómenos transformacionales que sustentan la sucesión de estados y cambios de estado dentro de un texto. Los estados se enuncian a través de las modalidades del *ser* (o *estar*) o del *tener*³⁰, mientras que los cambios mediante la modalidad del *hacer* (Grupo de Entrevernes, 1982). Para analizar el discurso es imprescindible clasificar los enunciados de estado y los de acción. El *enunciado de estado* comprende la relación dependiente, en la que un sujeto (S) se encuentra en *unión* (\cap) o en *desunión* (\cup) con un objeto (O): $(S \cap O)$ o $(S \cup O)$. Por su parte, el *enunciado de acción* (cambio) comprende el paso de un estado de unión a desunión o viceversa: $(S \cap O) \rightarrow (S \cup O)$ o $(S \cup O) \rightarrow (S \cap O)$ (Grupo de Entrevernes, 1982).

La sucesión de estados y cambios que se genera en la relación S—O se denomina *programa narrativo* (PN). En este interactúan un sujeto de estado que se encuentra en unión con el objeto, y un sujeto agente o de hacer que genera las acciones. Según los estados de transformación se puede hablar de *adquisiciones* (unión S—O) y de *privaciones* (desunión S—O). A su vez, la realización de unión se divide en *apropiación* (cuando sujeto agente y sujeto

³⁰ Aunque *tener* no es concebida como modalidad, corresponde a un verbo de estado que evidencia cómo se encuentra el sujeto respecto al objeto.

de estado son el mismo) y *atribución* (cuando sujeto agente y sujeto de estado son diferentes). Asimismo, la realización de desunión se fracciona en *renuncia* (cuando sujeto agente y sujeto de estado son el mismo) y *desposesión* (cuando sujeto agente y sujeto de estado son diferentes) (Grupo de Entrevernes, 1982).

Cabe resaltar que, los enunciados descritos por medio de programas narrativos no son idénticos a los del texto original (nivel de la manifestación), sino que se reformulan en formas diferentes (nivel construido) (Grupo de Entrevernes, 1982). Por este motivo, se tuvo en cuenta el análisis figurativo realizado previamente, para realizar una abstracción de los sujetos y los objetos de valor por los que se inclinan. A partir de allí, se establecieron los siguientes programas narrativos: uno de base (PNB) y dos de uso (PN1 y PN2), que se derivan de la narrativa establecida en el primero.

- 1. PNB:** Los entes gubernamentales no brindan a las instituciones educativas rurales los recursos educativos suficientes para que estas ofrezcan una educación de calidad.

Según el recorrido planteado, se identifican un sujeto agente (entes gubernamentales), un sujeto de estado (instituciones educativas rurales) y un objeto (recursos educativos suficientes). En un primer momento, el enunciado de estado evidencia que el sujeto de estado carece del objeto. Para un segundo momento, el estado de cambio plantea la realización de una acción por parte del sujeto agente, para que el sujeto de estado pueda adquirir el objeto: «“No nos invierten plata, precisamente porque pues es un sector anónimo al que nadie mira, nadie voltea la mirada hacia acá, entonces no es importante que se nos invierta plata”, esa sería la perspectiva precisamente de los muchachos» (HDEG, ll. 63-65); «Entonces, yo pienso que pasa desde arriba, el Gobierno, en cuanto a política pública, educación pública. Porque vemos cómo estamos en total desventaja contra los colegios privados, con todos los recursos, con toda la conectividad»

(MDCB, ll. 77-79); «Pero los alcaldes de acá no apoyan tanto así. / No producen, no producen. Solo producen pa' las partes de arriba» (HEJT y HEDC; ll. 263-264). Esto se puede representar mediante la siguiente fórmula.

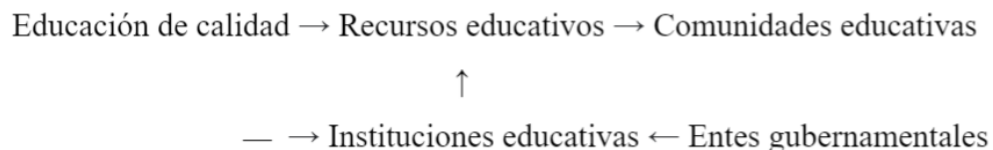
$$PNB: S1 \Rightarrow [(S2 \cup O) \rightarrow (S2 \cap O)] = S1 \neq S2$$

S1= Entes gubernamentales / S2= Instituciones educativas/ O= Recursos educativos

En el orden de las adquisiciones, como el sujeto agente y el sujeto de estado son diferentes, se puede hablar de un PN de atribución, por el que los entes gubernamentales hacen que las instituciones educativas rurales adquieran los recursos educativos. A partir del PNB, se identificaron los roles actanciales y actores dispuestos en el siguiente esquema:

Figura 2

Roles Actanciales según el PNB



El esquema actancial evidencia cómo las instituciones educativas (S) actúan para alcanzar recursos educativos (O). La fuerza o propósito que mueve a las instituciones es la educación de calidad (destinador), de la cual se verán beneficiadas las comunidades educativas (destinatario). En este orden de ideas, se advierte un *querer hacer* por parte de las instituciones (sujeto de estado), quienes se virtualizan en la búsqueda de recursos que favorezcan la calidad educativa que se ofrece a las comunidades. Sin embargo, influye la participación de entes gubernamentales (anti sujeto) que al *no querer-hacer* dificultan la obtención del objeto. Por tal

motivo, no se puede hablar de un estado actualizado, ya que se prevén las acciones sin tener certeza de su realización.

- 2. PN1:** Debido a que los entes gubernamentales no brindan los recursos educativos suficientes, la comunidad educativa de COLPAZ debe ingeniar estrategias para solventar la insuficiencia y poder ofrecer una educación de calidad.

En este recorrido aparecen un sujeto agente (comunidad educativa de COLPAZ), un sujeto de estado (comunidad educativa de COLPAZ) y un objeto (educación de calidad). Aquí, el enunciado de estado evidencia que el sujeto de estado carece del objeto. Por su parte, el estado de cambio supone la implementación de estrategias, por parte del sujeto agente, para que el sujeto de estado (que es el mismo de acción) adquiera el objeto: «Hoy, en pleno siglo 21, en el 2022, un colegio que no está conectado. Un profesor que no tiene acceso a las herramientas en línea tiene que recurrir a malabares, a estrategias de la educación tradicional para poder llevar a cabo las clases» (MDCB, ll. 55-57); «En el campo, uno tiene que valerse de muchas mañanas para poder trabajar y aportar al área. Frente a la falta de recursos didácticos, el docente tiene que ser muy recursivo y llegar con buen material» (HDRC, ll. 32-38); «Acá en el campo se trabaja algo que pues un docente debe desarrollar y es la recursividad. ¿Sí? debe preparar una clase, pues de acuerdo a lo que tiene y pues tratar de dar lo mejor de sí» (MDEG, ll. 47-49). A continuación, se esquematiza lo descrito.

$$PN1: S1 \Rightarrow [(S2 \cup O) \rightarrow (S2 \cap O)] = S1 \neq S2$$

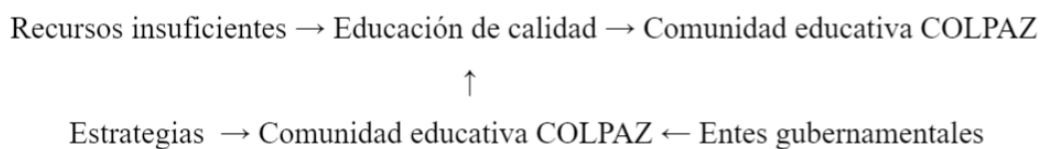
S1= Comunidad educativa de COLPAZ / S2= Comunidad educativa de COLPAZ / O=

Educación de calidad

En el orden de las adquisiciones, como el sujeto agente y el sujeto de estado son el mismo, se puede hablar de un PN de apropiación, mediante el cual la comunidad educativa de COLPAZ se atribuye a sí misma el objeto de valor. Ahora bien, en el PN1 intervienen los siguientes roles actanciales y actores:

Figura 3

Roles Actanciales según el PNI



El esquema actancial muestra las acciones llevadas a cabo por la comunidad educativa de COLPAZ (S) para poder ofrecer una educación de calidad (O). El propósito que mueve al sujeto es la insuficiencia de recursos educativos (destinador) que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo la comunidad educativa de COLPAZ (destinatario). En primer momento, hay un estado virtual de *deber-hacer* por parte de la comunidad, quien debe buscar las estrategias (ayudante) para solventar la insuficiencia de recursos y brindar una educación de calidad. En segundo momento, el *no querer hacer* de los entes gubernamentales (anti sujeto) incide en la capacidad del sujeto para generar estrategias y lograr la realización (*poder-hacer*), lo que representa un estado actualizado.

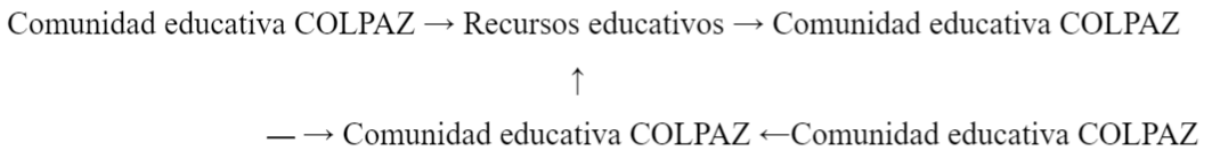
3. **PN2:** Aunque COLPAZ no cuenta con los recursos suficientes para ofrecer una educación de calidad, la comunidad educativa cuenta con actitudes que la caracterizan positivamente.

En el recorrido narrativo intervienen un sujeto agente (COLPAZ), un sujeto de estado (comunidad educativa de COLPAZ) y dos objetos (recursos educativos y actitudes positivas). Inicialmente, el enunciado de estado evidencia que el sujeto de estado carece de un objeto (recursos educativos) y posee otro objeto (actitudes positivas). Posteriormente, el estado de cambio sugiere que el sujeto de estado adquiera un objeto (recursos educativos) y se prive de otro (actitudes positivas): «Los muchachos son más tranquilos, trabajan mucho mejor. Aunque hay muchas dificultades en la parte, de pronto, de la tecnología y eso de los recursos de las herramientas didácticas» (HDML, ll. 23-25); «(...) los chicos de COLPAZ, a pesar de todo, respetan las indicaciones que damos los docentes. Intentan escuchar, intentan mantener un orden frente a lo que viven, y a pesar de lo que viven» (MDCP, ll. 186-189); «Yo estoy muy contento con los estudiantes, a pesar de que uno sabe las dificultades de la zona rural, falta de recursos y limitaciones en su ambiente, ciertos factores agravantes que impiden que ellos puedan explotar todos sus talentos» (HDRG, ll. 44-47). Esto se puede representar de la siguiente manera.

$$PN2: S1 \Rightarrow [(O1 \cup S2 \cap O2) \rightarrow (O1 \cap S2 \cup O2)]$$

S1= COLPAZ (Institución educativa) / S2= Comunidad educativa de COLPAZ / O1= Recursos educativos / O2= Actitudes positivas

En primer lugar, el orden de las adquisiciones indica que el sujeto agente y el sujeto de estado son diferentes. Se puede hablar de un PN de atribución, mediante el cual la comunidad educativa de COLPAZ adquiere un objeto (recursos educativos). En segundo lugar, en el orden de las privaciones, como el sujeto agente y el sujeto de estado son diferentes, se puede hablar de un PN de desposesión, dado que la comunidad educativa de COLPAZ se ve desunida de un objeto de valor (actitudes positivas). A partir de lo anterior, se pueden señalar los roles actanciales y actores en el esquema propuesto:

Figura 4*Roles Actanciales según el PN2*

El esquema actancial presenta cómo la comunidad educativa de COLPAZ (S) obtiene los recursos educativos (O). La fuerza que mueve al sujeto a conseguir el objeto es la institución COLPAZ (destinador) quien busca beneficiar a la comunidad educativa de COLPAZ (destinatario). Se observa que en el intercambio de estados (virtualizado y actualizado), la comunidad educativa (anti sujeto) se despoja de las actitudes positivas que la caracterizan para obtener el primer objeto de valor (recursos). Es decir, el sujeto *debe no ser* lo que lo caracteriza, para poder tener los recursos que necesita (*poder-ser*). En últimas, se trata de un estado virtual en el que se prevén posibles acciones, pero no hay realizaciones. Esto suscita interrogantes como: ¿Será que la adquisición de recursos implica la pérdida de las actitudes positivas de la comunidad? ¿Será que las actitudes positivas de la comunidad imposibilitan que esta obtenga los recursos?

En suma, los programas narrativos anteriores resumen las relaciones entre los actores descritos, al igual que sus formas de interacción en el contexto determinado. Se evidencia un *querer-hacer* por parte de COLPAZ/comunidad educativa que ve entorpecida su misión educativa a causa de la baja recepción de recursos provenientes de los entes gubernamentales. Estos últimos, a pesar de *poder-hacer*, eligen no *querer-hacer*, provocando que las mismas instituciones educativas rurales y sus actores deban recurrir a distintas estrategias para solucionar los vacíos de recursos. Entonces, alcanzar la calidad educativa se convierte en un camino lleno

de obstáculos y dificultades que pueden superarse, no solo con los recursos educativos, sino también con el apoyo de los diferentes sujetos que intervienen en el proceso.

4.3 Lo Axiológico

Luego de haber establecido el componente narrativo que ordena las formas descriptivas, se llega al nivel profundo de análisis. La axiología designa la existencia paradigmática de los valores por oposición que surgen de la categoría tímica *euforia-disforia* (vida-muerte, alegría-tristeza, por ejemplo) (Greimas y Courtés, 1991). La relación entre los valores se representa mediante esquemas tensivos y cuadrados semióticos. En el primer caso, el esquema tensivo se compone por los dos planos del lenguaje. En el eje vertical se ubica el contenido, el dominio interno (*intensidad sensible*). En el eje horizontal se encuentra la expresión, el dominio externo (*extensión inteligible*) (Fontanille, 1998; Zilberberg, 1999). En el segundo caso, el cuadrado semiótico es un sistema que reúne dos tipos de oposiciones: *a* y *b* (Fontanille, 1998). La existencia de una presupone la existencia de la otra, por lo que la negación de *a* y *b* (*no-a* y *no-b*) son subcontrarias. En otras palabras, para que *a* y *b* sean considerados contrarios es necesario que *no-b* implique *a* y *no-a* implique *b* (Courtés, 1997).

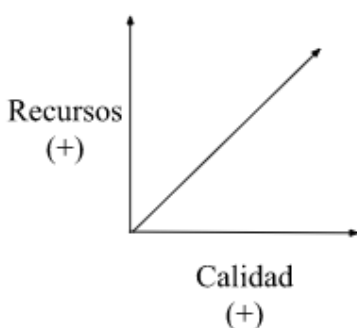
Ahora bien, el corpus sintetizado en los programas narrativos permite identificar las siguientes pasiones. El *deseo* es la búsqueda del objeto que se apetece (Greimas y Courtés, 1991; RAE, 2021b). La *resignación* es la conformidad o paciencia frente a las adversidades/anti sujetos (RAE, 2021h). El *gozo* es la complacencia en la posesión del objeto que se desea (Greimas y Fontanille, 1999; RAE, 2021f). La *esperanza* es un estado anímico que surge cuando el objeto se presenta como alcanzable y se generan estímulos que permitan alcanzar la realización

(Galimberti, 2002; RAE, 2021d). El *apego* es la relación de afecto o inclinación por algo o alguien (RAE, 2021a)

Según el PNB, existe una relación proporcionalmente directa entre la recepción de recursos educativos (objeto) y la calidad educativa. Es decir, que a mayor cantidad de recursos que reciba la institución, mayor será la calidad de la educación, como se evidencia en el esquema tensivo (*Figura 5*).

Figura 5

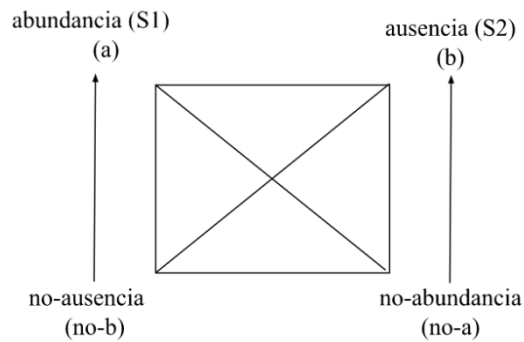
Esquema tensivo de la calidad educativa por la recepción de recursos



Empero, el PNB presenta que las instituciones rurales no reciben de los entes gubernamentales los recursos suficientes para alcanzar la calidad. De manera que, la ausencia de recursos implica una baja calidad educativa en las zonas rurales. En este orden de ideas, se reconoce un S1 (entes gubernamentales) que posee recursos educativos en abundancia y un S2 (instituciones educativas rurales) que carece de dichos recursos (ver *Figura 6*).

Figura 6

Cuadrado semiótico de la abundancia y carencia de recursos



Nota. El cuadrado semiótico evidencia contrariedad entre la ausencia y abundancia de recursos según el nivel adquisitivo de cada sujeto. Por consiguiente, la *no-ausencia* implica la *abundancia* y la *no-abundancia* implica la *ausencia*.

Entonces, adquirir la abundancia de recursos representa un *deseo* para S2, quien no ve en S1 la voluntad para ayudarlo a conseguirla. Esto genera en S2 un sentimiento de *resignación* frente al *no-hacer* de S1 y la no-obtención del objeto: «realmente falta mucho más apoyo y mucha más ayuda para que los niños tengan un mejor ...este, trabajo de clase, pero pues ahí, poco a poco, trabajamos con lo que tenemos» (MDKG, ll. 45-47); «Yo creo que la parte rural carece muchísimo de material de trabajo que permita que los estudiantes tengan un aprendizaje más significativo... pero pues hay que trabajar con lo que hay y hacer lo que se puede» (MDEG, ll. 51-53); «Finalmente, uno se va acostumbrando, y esas eran las cosas con las que yo peleaba internamente. Yo decía “ay, no, yo nunca me voy a acostumbrar a esto”, pero no. Uno se acostumbra» (MDA, ll. 268-273)

En este punto, el PN1 expresa que S2 deja de esperar (*no esperanza*) que S1 haga, y como respuesta al estado de *resignación* decide buscar por sus propios medios la forma de obtener del objeto: «Aunque es un panorama desalentador, pero tampoco podemos caer en que “bueno... es culpa del Gobierno. Yo no hago nada”. Tenemos que trabajar y tenemos que seguir

adelante» (MDCB, ll. 86-88). De modo que el *querer* proyectado evoca que S2 ingenie estrategias de solventación (*deba-hacer*) para satisfacerse de lo que el objeto implica (*gozo*): una educación de calidad.

Para continuar hablando de abundancia y ausencia, cabe recordar que los contextos rurales se definen por oposición a los urbanos. Según los participantes, los primeros carecen de varios objetos que abundan en los segundos. En la *Tabla 3* se agrupan las principales diferencias identificadas en los discursos.

Tabla 3

Diferencias entre comunidades educativas urbanas y rurales

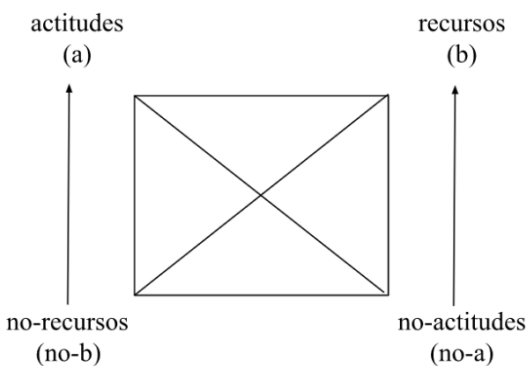
Comunidades educativas urbanas	Comunidades educativas rurales
(+) tecnología	(-) tecnología
(+) infraestructura	(-) infraestructura
(+) material de clase	(-) material de clase
(+) calidad educativa	(-) calidad educativa
(+) apoyo de entes gubernamentales	(-) apoyo de entes gubernamentales
(+/mejor) ubicación	(-/difícil) ubicación
(+) modas nocivas	(-) modas nocivas
(-) actitudes positivas de la comunidad educativa	(+) actitudes positivas de la comunidad educativa
(-/ difícil) relaciones interpersonales	(+/ mejor) relaciones interpersonales

Según la información suministrada, la comunidad educativa de COLPAZ (S2) carece de recursos educativos suficientes para ofrecer una educación de calidad, apoyo de los entes gubernamentales y modas nocivas (adicciones, drogas, pornografía, entre otras). Por el contrario,

es abundante en actitudes positivas y mejores relaciones interpersonales que las entretejidas en los contextos urbanos: «En el campo todavía el estudiante dice “buenos días, profesor o profesora”, mientras tanto, en la ciudad (...) en la ciudad ya se han perdido esos valores, mientras tanto, aquí en el campo, todavía perduran» (HDRC, ll. 18-21). A partir de ello, la *Figura 7* muestra la relación valorativa entre las actitudes y los recursos educativos de S2.

Figura 7

Cuadrado semiótico de las actitudes y los recursos



Nota. El cuadrado semiótico evidencia contrariedad entre la ausencia y abundancia de actitudes y recursos según el dominio de S2. Por consiguiente, la *no-ausencia de recursos* implica la *abundancia de actitudes* y la *no-abundancia de actitudes* implica la *ausencia de recursos*.

En congruencia, el PN2 expone que, en el intercambio de objetos, la comunidad educativa de COLPAZ debe despojarse de las actitudes (lo que tiene) para conseguir los recursos (lo que desea tener). El estado virtual, en el que se prevén los posibles cambios de acción por parte de S2, evidencia la presencia de lazos afectivos (*apego*) adheridos a las actitudes que generan una interacción favorable entre los actores. Según Greimas y Fontanille (1999), dicho apego aparece como un sentimiento constante e invariable que los une, aunque se presenten

eventualidades. Por esta razón, el estado actualizado suscita duda sobre la pérdida de las actitudes positivas.

De ahí que, a pesar de los valores disfóricos que se derivan de la carencia de recursos educativos que obstaculizan alcanzar una educación de calidad, la comunidad educativa de COLPAZ se inclina hacia una valoración positiva de la educación rural, basándose en valores eufóricos reflejados en las acciones y actitudes de los actores, así como el buen manejo de sus relaciones interpersonales.

5. Conclusiones

Para analizar la manera en que la inversión de recursos educativos condiciona las valoraciones de la comunidad educativa de COLPAZ, se realizó un recorrido semiótico que iba de lo superficial a lo profundo. Se partió de la descripción de las figuras, pasando por la reordenación de estas en el plano narrativo, para finalmente llegar a la comprensión de los valores que motivan las relaciones entre los sujetos y los objetos.

En el nivel figurativo, se realizó la descripción de las realidades perceptibles por los sujetos, a partir de formas enunciativas como el espacio, los actores y los recursos educativos. COLPAZ se ubica en un espacio donde subformas como las condiciones climáticas, la fauna y la flora determinan la facilidad o dificultad con que se realizan las labores académicas. A saber, las temperaturas extremas complejizan el tránsito de los actores por extensas distancias e impiden el desarrollo regular de las actividades. También, el descuido e inexistente control medioambiental en la zona representa peligros e incomodidades. Según los discursos, estas subformas inciden en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A partir de las recurrencias en los discursos, se identificaron cinco actores. Los *estudiantes*, percibidos como personas empáticas, respetuosas, colaborativas; tienen una proyección del futuro que se debate entre la huida para iniciar estudios superiores y la permanencia para preservar vínculos afectivos y reproducir patrones familiares ligados al trabajo. Los *padres de familia*, se subdividen en los serviciales y agradecidos que se vinculan activamente a los procesos educativos, y los que desvinculan debido a la poca relevancia que ven en la educación. Los *docentes*, caracterizados por realizar sacrificios y diseñar estrategias que permitan sortear las dificultades, propias del contexto rural, y brindar una educación de calidad. Los *directivos*, que implementan estrategias como la concientización sobre el cuidado de los

bienes que posee la institución, y el desarrollo de actividades económicas que generen ingresos propios y hagan frente al limitado presupuesto que poseen. En contravía con las responsabilidades que les confiere el Estado, los *entes gubernamentales* representan el nulo y restringido apoyo para las instituciones rurales. Por ello, los demás actores los encuentran como el principal anti sujeto o causante de los obstáculos que enfrentan en el desarrollo de los procesos educativos.

Los recursos educativos comprenden la inversión monetaria, la infraestructura, el material para el desarrollo de las clases, la tecnología y la alimentación. Según los actores, la baja calidad en el programa de alimentación, la inexistente o limitada presencia de material necesario para abordar las temáticas elementales de cada asignatura, la desconexión en el marco de un mundo digital, y el deterioro en la infraestructura de la institución, son el reflejo de la baja inversión monetaria que reciben las instituciones rurales como COLPAZ.

Para dar cumplimiento a los dos primeros objetivos específicos, en el nivel semionarrativo se identificaron los roles actanciales y las modalidades semióticas. Para lo cual, se establecieron tres *programas narrativos* (uno base y dos de uso) que sintetizan los discursos de los actores. A partir de cada uno, se establecieron los roles actanciales de sujeto, objeto, enunciador y enunciatario, al igual que actores como ayudante y anti sujeto, desde la propuesta de García-Contto (2011), basada en los fundamentos de Greimas (1971). Asimismo, se categorizaron las modalidades en *deber-hacer*, *querer-hacer*, *no querer-hacer*, *deber no-ser* y *poder-ser*.

El PNB evidenció que el *no querer-hacer* de los entes gubernamentales (no inversión de recursos suficientes), dificulta el *querer-hacer* de las instituciones educativas rurales (S) para obtener el objeto (recursos educativos) y lograr la calidad educativa. El PN1 demostró que ante

el *no querer-hacer* de los entes gubernamentales, la comunidad educativa de COLPAZ (S) se ve obligada a buscar estrategias (*debe-hacer*) que le permitan aprovechar los pocos recursos que posee para crear material que favorezca procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad (O). El PN2 suscita interrogantes sobre las implicaciones que tendría para la comunidad educativa COLPAZ (S) obtener los recursos educativos (O). Esto es renunciar a las actitudes positivas que la caracterizan (*debe no-ser*) con el fin de alcanzar la calidad educativa (*poder-ser*). Aunque en los tres programas se prevén los efectos que tendrían las acciones en los sujetos, el PNB y el PN2 se mantienen en un estado virtualizado, mientras que PN1 permite hablar de un estado actualizado en el que se tiene certeza de su realización.

Por su parte, el nivel axiológico da cuenta del cumplimiento del tercer objetivo específico, puesto que se describe el componente pasional subyacente en las valoraciones que tienen los actores sobre la inversión de recursos educativos y la educación rural. La puesta en común de valores por oposición evidenció la presencia de pasiones disfóricas y eufóricas como el *deseo*, la *resignación*, el *gozo*, la *esperanza* y el *apego*, la cuales determinan el nivel de acción e inclinación de los sujetos frente al objeto de valor. Para la comunidad educativa de COLPAZ, adquirir los recursos educativos representa un *deseo*, pero no recibir la ayuda de los entes gubernamentales genera *resignación*. En consecuencia, se pierde la *esperanza (no esperanza)* de recibir un apoyo y la comunidad decide actuar para *gozar* de lo implica obtener los recursos: calidad educativa. Por otro lado, las actitudes positivas de los actores motivan relaciones interpersonales entrañables (*apego*).

Para la comunidad educativa de COLPAZ, los recursos y la calidad educativa son valores que, dispuestos en un esquema tensivo, muestran proporcionalidad. Según sea el caso, a mayor o menor cantidad de recursos, mayor o menor será la calidad educativa. No obstante, la valoración

general de la comunidad sobre la inversión de recursos educativos y la educación rural no es del todo negativa. Si bien es cierto que existen factores negativos que despiertan valores disfóricos, los lazos o vínculos afectivos establecidos entre rectora-comunidad, docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes representan objetos de valor inmateriales e invaluable que se sobreponen a la dificultad y a la carencia.

En este sentido, ante la pregunta problema planteada *¿cómo la inversión de recursos educativos condiciona las valoraciones sobre educación rural que tiene la comunidad educativa de COLPAZ?* Se dice que la inversión de recursos educativos no condiciona negativamente las valoraciones de la comunidad, puesto que esta se inclina por otros valores positivos. Por lo tanto, el proceso investigativo indica el incumplimiento de las hipótesis propuestas, pues las valoraciones no son positivas a causa de la cantidad y calidad de los recursos educativos recibidos, ni negativas por la menor recepción.

A partir de lo mencionado, y en concordancia con lo expuesto en capítulos anteriores, esta investigación innova al concebir la relación entre la educación rural, los recursos educativos y las valoraciones semióticas. Tres ejes, aparentemente dispares, que demuestran la ambivalencia de la educación rural colombiana, una educación llena de retos y dificultades, pero también de vocaciones, sueños e ingenios que les hacen contrapeso.

Finalmente, se recomienda seguir construyendo el concepto de educación rural desde las distintas instituciones educativas del país. Más allá de establecer diferencias entre lo urbano y lo rural, es importante conocer la realidad educativa para ejecutar acciones que contribuyan a la reducción de brechas entre dos contextos que existen por naturaleza y oposición. Asimismo, se sugiere que las futuras investigaciones contemplen una muestra más amplia y la participación de

otros actores (padres de familia y algunos entes gubernamentales), que desde sus experiencias y perspectivas brinden visiones complementarias del problema de investigación.

Referencias Bibliográficas

- Atchoarena, D. y Sedel, C. (2013). Educación y desarrollo rural: definición del marco de referencia. En FAO y UNESCO, *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política* (pp. 35–80).
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132994_spa/PDF/132994spao.pdf.multi
- Araya, U. S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).
<http://www.efamiliarcomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%20Representaciones%20sociales.pdf>
- Arias, J. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Barthes, R. (Ed.). (1977). *Fragments d'un discours amoureux*. Paris: Seuil.
- Betancur, A. (2005). *Aproximación semiótica a la narrativa*. Universidad de Antioquia.
- Bernal, C. (Ed.). (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson Education.
- Boix, R. (Ed.). (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. CISSPRAXIS, S.A.
- Boix, R. y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 7, (3), 29-43.
<https://revistas.uam.es/rie/article/view/3100>

Bonilla Castro, E. y Rodríguez S. P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós Ibérica S.A. Barcelona, España.

Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547250>

Bustos, A. (2009a). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de educación*, 350, 449-461. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039356>

Bustos, A. (2009b). Valoraciones del profesorado de escuela rural sobre el entorno presente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6), 1-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2763Bustosv2.pdf>

Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la escuela*, 79, 31-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4289981>

Bustos, A. (Ed.). (2014, octubre). *La escuela rural*. Octaedro.

Carazo, P. C. M. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Carmelo García, J. (2000). El estado de la educación rural en América Latina y en África. *Revista de educación* 322, 119-142.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9dfdab30-ebc9-46ae-a74f-7f6d441c9608/re3220908174-pdf.pdf>

Carrero, M. L., y González, M. F. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis pedagógica*, 16(19), 79-89.
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1377/1312>

Ceballos, D. (2006). Desde la formación de la república hasta el radicalismo liberal (1830–1886). En *Historia de Colombia, todo lo que hay que saber* (pp. 165–216). Taurus.

Chávez, C. F. (2019). *Metodología de la Investigación*. El Cid Editor.

Chetty, S. (1996). The case study method for research in small-and medium-sized firms. *International small business journal*, 15(1), 73-85.
<https://doi.org/10.1177/0266242696151005>

Civera, A. y Antón, C. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo. *Historia y Memoria de la Educación* 7, 9-45.
<http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/20199/17421>

Constitución Política de Colombia [Const]. Arts. 64-65. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Courtés, J. (1997). *Análisis Semiótico Del Discurso*. Madrid: Gredos.

Decreto 1075 de 2015 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015. D.O. N°. 49523.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-351080.html?_noredirect=1

Decreto 1793 de 2021 [Ministerio de Hacienda y Crédito Público]. Por el cual se liquida el Presupuesto General de la Nación para la vigencia fiscal de 2022, se detallan las

- apropiaciones y se clasifican y definen los gastos. 21 de diciembre de 2021.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-402918_recurso_11.pdf
- Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método sociológico*. México: FCE
- Ezcurra, J. L. V. (1979). El derecho a la educación como servicio público. *Revista de Administración Pública*, (88), 155-208.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1059161>
- Fontanille, J. (Ed.). (1998). *Semiótica del discurso*. Universidad de Lima, Fondo de Cultura Económica.
- Fontanille, J. (2017). Semiótica y ciencias humanas: encuentros interdisciplinarios alrededor de las pasiones. *Entornos*, 30 (1), 55-65. <https://doi.org/10.25054/01247905.1426>
- Fundación Compartir. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*.
<https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/resumen-ejecutivo-docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf>
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología*. Siglo XXI editores.
<https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/galimberti-umberto-diccionario-de-psicologia3ada.pdf>
- Gallardo, G. M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?. *Revista Iberoamericana De Educación*, 55(5), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5551566>
- García, C. V. (1984). La organización de los recursos en los centros escolares. *Educación*, 6, 159-180. <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn6/0211819Xn6p159.pdf>

García-Contto, J. D. (2011). *Manual de semiótica: semiótica narrativa, con aplicaciones de análisis en comunicaciones.*

http://repositorio-anterior.ulima.edu.pe/bitstream/handle/ulima/3775/Garcia_Contto_Jose.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gasparini, L. y Lakin, M. (2013). La educación básica en las áreas rurales: situación, problemática y perspectivas. En FAO y UNESCO, *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política* (pp. 81–192).

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132994_spa/PDF/132994spao.pdf.multi

Gobierno de Colombia. (2021, 23 noviembre). *Circular Conjunta 100–006 de 2021 Presidencia de la República.* GOV.CO.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=173606#:~:text=La%20Ley%20de%20Garant%C3%ADas%20proh%C3%ADbe,de%20la%20Rep%C3%ABblica%20sea%20elegido.>

Greimas, A. J. (1971). *Semántica Estructural*. Madrid: Gredos.

Greimas, A. J. (1976). *Pour une théorie des modalités*. *Langages*, (43), 90-107.

Greimas, A. J. (1979). De la modalisation de l'être. *Le Bulletin* 9, 9-19.

Greimas, A. J y Courtés, J. (1991). *Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje*. Tomo II. Madrid: Gredos.

Greimas, A. y Fontanille, J. (Ed.). (1999). *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosa a los estados de ánimo*. Argentina: Siglo XXI editores.

Grupo de Entrevernes. (1982). *Análisis semiótico de los textos. Introducción teoría práctica. Traducción de Iván Almeida*. Madrid: Ediciones Cristiandad.

Guardia, J. (2021). Significados de la educación rural. Una sistematización de experiencia. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (20), 39-58.
<https://doi.org/10.4995/reinad.2021.13825>

Halliday, M. A. K. (1979). *El Lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.

Hamon, P. (1984). *Texto e ideología: para una poética de la norma*. (E. Rodríguez, & E. Lager, Trads.) Paris: PUF.

Hernández Sampieri, R. (Ed.). (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración. *Boletín de lingüística*, (22), 52-78.
<https://www.redalyc.org/pdf/347/34702203.pdf>

Kerbrat-Orecchionni, C. (Ed.). (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.

Krueger, R, A. (1991). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Beverly Hills; California: Sage.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. DO. N°. 41214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Lozano, D. (2017). *Desarrollo, educación rural y construcción de la paz en Colombia*. Universidad de la Salle.

https://uids-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/ssq24r/TN_cdi_proquest_ebook_central_EBC6527387

Martínez, S., Pertuz, M., y Ramírez, J. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-de-l-campo.pdf

Meza, D., y Ortega, D. (2021). Representaciones y actitudes sobre la escuela rural en Colombia: una mirada desde los estudiantes. *Palobra*, 21(1), 142-158. <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/3492/2937>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Programa de Alimentación Escolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-327168_archivopdf_LineamientosPAE_julio2014.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018, 17 julio). *Plan Especial de Educación Rural*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2020, 29 septiembre). *Guía para la administración de recursos financieros del sector educativo*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-314633.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (2021a). Ambiente de aprendizaje. *Glosario GOV.CO*, https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-propertyvalue-55247.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (2021b). Directivos docentes. *Glosario* GOV.CO, <https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/>

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2021). Sociedad de la Información *Glosario* GOV.CO, <https://mintic.gov.co/portal/inicio/Glosario/S/5305:Sociedad-de-la-Informacion>

Montes, M. D. L. A. (2016). De la semiótica de las pasiones a las emociones como efectos: la dimensión afectiva vista desde una mirada pragmatista. *Linguagem em (Dis)curso*, 16(1), 181-201. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-160110-4115>

Morales, P. (2012). *Elaboración de Material Didáctico*. Red Tercer Milenio. Tlalnepantla. México.

Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista iberoamericana de educación*, 52(7), 1-14. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3467Nunez.pdf>

Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45), 52-65. doi:10.17227/nyn.vol.6.núm.45-8320

Patiño, S. y Serna, J. (2018). Educación y desarrollo humano en los contextos rurales. *Revista Temas* (12), 189-200. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i12.2042>

Pérez, M. (2015). *Concepciones pedagógicas de la educación rural: un análisis desde los actores educativos en la institución escolar El Cardón del Municipio El Cocuy, Boyacá*

(Tesis de maestría).

<https://repository.usta.edu.co/jspui/bitstream/11634/29657/1/2015mariaperez.pdf>

Pinto, J. (2009). Métodos e instrumentos didácticos como mediadores del aprendizaje situado.

Rev. Cient. CEPIES, 1(1), 11-24.

<https://xdoc.mx/preview/metodos-e-instrumentos-didacticos-como-mediadores-del-601cd>

33196283

Quesada, M. (2019). Condiciones de la infraestructura educativa en la región pacífico central: los

espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas. *Revista Educación*, 43(1),

293-311. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28179>

Ramírez, L. R. L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de

Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de educación*, (51).

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7687/6192>

Real Academia Española. (2021a). Apego. *Diccionario de la lengua española* Real Academia

Española, <https://dle.rae.es/apego>

Real Academia Española. (2021b). Deseo. *Diccionario de la lengua española* Real Academia

Española, <https://dle.rae.es/deseo>

Real Academia Española. (2021c). Ente. *Diccionario de la lengua española* Real Academia

Española, <https://dle.rae.es/ente?m=form>

Real Academia Española. (2021d). Esperanza. *Diccionario de la lengua española* Real

Academia Española, <https://dle.rae.es/esperanza?m=form>

- Real Academia Española. (2021e). Estudiante. *Diccionario de la lengua española* Real Academia Española, <https://dle.rae.es/estudiante>
- Real Academia Española. (2021f). Gozo. *Diccionario de la lengua española* Real Academia Española, de <https://dle.rae.es/gozo?m=form>
- Real Academia Española. (2021g). Recurso. *Diccionario de la lengua española* Real Academia Española, <https://dle.rae.es/recurso>
- Real Academia Española. (2021h). Resignación. *Diccionario de la lengua española* Real Academia Española, <https://dle.rae.es/resignaci%C3%B3n>
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Weiss, A. (2019). Infraestructura educativa y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Paraguaya de Educación*, 8(1), 75-87.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=141485300&lang=es&site=ehost-live>.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Newbury Park CA, Sage.
- Zaldivar, D. (2009). *Amistad, apoyo social y bienestar* Salud Vida. <http://www.sld.cu/saludvida/psicologia/temas.php>.

Zilberberg, C. (1999b). *Semiótica tensiva y formas de vida*. Trad. de Roberto Flores. Puebla.
SeS-BUAP.