

ESCUELA NUEVA: HACIA UNA COMPRENSIÓN FENOMENOLÓGICA DEL MAESTRO RURAL

Carlos Henry Sandoval Bravo¹

E-mail: carloshsandoval20@outlok.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2520-0948>

Institución Educativa Luis María Jiménez Aguazul- Casanare
Colombia

Recibido: 06/01/2026

Revisado: 10/02/2026

Aprobado: 12/06/2026

RESUMEN

El presente ensayo desarrolla una reflexión fenomenológica sobre la experiencia vivida del maestro rural en el marco del modelo de Escuela Nueva, situándola en el contexto educativo colombiano y, de manera particular, en los territorios rurales del municipio de Aguazul, Casanare. El análisis desplaza el foco desde la política y la normatividad hacia la comprensión del sentido que el docente construye en su práctica cotidiana, especialmente en el aula multigrado, donde confluyen saberes locales, dinámicas comunitarias y desafíos estructurales. Desde una aproximación interpretativa, se asume la escuela rural como un espacio de experiencia en el que el maestro no actúa únicamente como ejecutor de lineamientos, sino como sujeto histórico y pedagógico que resignifica el modelo en interacción constante con el territorio. La fenomenología, al privilegiar el mundo de la vida y la conciencia pedagógica, permite comprender la práctica docente más allá de su dimensión técnica, revelando su carácter situado y relacional. A partir del diálogo entre los fundamentos fenomenológicos y las discusiones contemporáneas sobre educación rural, se sostiene que Escuela Nueva debe entenderse como una práctica vivida que reconfigura las relaciones entre maestro, comunidad y territorio. En este sentido, se plantea la necesidad de repensar la formación docente desde una perspectiva situada que articule la política educativa, la experiencia pedagógica y el saber contextualizado, contribuyendo así a la construcción de prácticas educativas más humanas y pertinentes para la ruralidad colombiana.

Palabras clave: Educación Rural, Escuela Nueva, Experiencia Docente, Fenomenología,

¹ Licenciado en Básica Primaria de la Universidad Santo Tomás, Especialista en Pedagógica infantil de la Universidad Del Tolima, Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL, Instituto Pedagógico Gervasio Rubio. Docente de aula de la institución educativa Luis María Jiménez del municipio de Aguazul - Casanare Colombia.

Toward a Phenomenological Understanding of the Rural Teacher

ABSTRACT

This essay develops a phenomenological reflection on the lived experience of rural teachers within the Escuela Nueva model, situated in the Colombian educational context and, more specifically, in the rural territories of the municipality of Aguazul, Casanare. The analysis shifts the focus from policy and regulatory frameworks toward understanding the meaning teachers construct through their everyday practice, particularly in multigrade classrooms where local knowledge, community dynamics, and structural challenges converge. From an interpretive perspective, the rural school is understood as a space of experience in which teachers act not merely as implementers of educational guidelines but as historical and pedagogical subjects who continuously reinterpret the model through their interaction with the territory. By privileging the lifeworld and pedagogical consciousness, phenomenology enables an understanding of teaching practice beyond its technical dimension, revealing its situated and relational character. Through a dialogue between phenomenological foundations and contemporary discussions on rural education, this essay argues that Escuela Nueva should be understood as a lived practice that reconfigures the relationships among teacher, community, and territory. In this sense, the study highlights the need to rethink teacher education from a situated perspective that articulates educational policy, pedagogical experience, and contextualized knowledge, thereby contributing to the development of more humane and contextually relevant educational practices for rural Colombia.

Keywords: Rural Education, Escuela Nueva Model, Teaching Experience, Phenomenology.

Introducción

En Colombia, la educación rural ha sido históricamente configurada por diversos discursos políticos, pedagógicos y sociales que han incidido de manera significativa en la forma como se concibe la formación docente y la práctica educativa en territorios alejados de los centros urbanos. Estas narrativas, construidas en gran medida desde enfoques centralistas, han tendido a representar la escuela rural como un espacio carente o deficitario, susceptible de ser ajustado a modelos estandarizados, relegando a un segundo plano la experiencia vivida del maestro y las dinámicas propias del territorio. En este escenario, la figura del docente rural se ha visto atravesada por tensiones permanentes entre políticas educativas orientadas a la cobertura y las realidades locales que exigen prácticas pedagógicas situadas y sensibles a las particularidades socioculturales.

En las últimas décadas, América Latina ha experimentado transformaciones educativas que promueven discursos asociados a la inclusión, la diversidad y la pertinencia cultural; no obstante, en muchos casos, estos avances han permanecido circunscritos al plano normativo, sin propiciar una comprensión profunda del mundo de la vida del maestro rural. Como advierte Freire (1997):

la práctica educativa exige una reflexión crítica permanente sobre la realidad concreta en la que se desarrolla, lo cual implica comprender que la acción pedagógica no puede separarse del contexto social, cultural y político en el que ocurre, por lo tanto, enseñar no constituye un acto técnico ni neutral, sino un proceso ético y transformador mediante el cual el docente interpreta el mundo junto con sus estudiantes y se reconoce como sujeto histórico capaz de intervenir en la realidad (p. 39)

De acuerdo con el autor, la educación no puede desvincularse de las condiciones históricas y territoriales que configuran la experiencia pedagógica. Desde esta mirada, el modelo de Escuela Nueva se presenta como una propuesta que trasciende su dimensión metodológica para constituirse en una experiencia educativa construida a partir de la interacción entre la comunidad, el aula multigrado y los saberes locales.

En los territorios rurales del municipio de Aguazul, Casanare, la práctica docente se desarrolla en contextos marcados por la diversidad cultural, las limitaciones estructurales y una riqueza de conocimientos comunitarios que resignifican el sentido mismo de enseñar y aprender. Estas realidades invitan a cuestionar las visiones homogéneas de la formación docente y a profundizar en la comprensión de cómo el maestro rural vive, interpreta y resignifica su práctica cotidiana. Desde la fenomenología, pensar la educación implica atender a la experiencia subjetiva y a los significados que los sujetos atribuyen a sus acciones en el mundo de la vida, desplazando el análisis de la norma hacia la vivencia pedagógica (Husserl, 2013).

En este marco, el presente ensayo se propone analizar la experiencia del maestro rural en el modelo de Escuela Nueva desde una perspectiva fenomenológica que articula política educativa, experiencia situada y práctica pedagógica. Más que describir un programa o una estrategia educativa, el interés radica en explorar cómo la conciencia pedagógica del docente se construye en diálogo permanente con el territorio, la

comunidad y las condiciones estructurales de la ruralidad colombiana, reconociendo al maestro como sujeto central del fenómeno educativo.

En este horizonte de comprensión, la educación rural en Colombia se configura como un escenario en el que confluyen discursos políticos, orientaciones pedagógicas y prácticas educativas estrechamente vinculadas al territorio. En este marco, el modelo de Escuela Nueva ha sido comprendido con frecuencia desde una lógica instrumental, enfocada en estrategias didácticas y en la organización del aula multigrado; no obstante, una lectura fenomenológica permite reconocer que la práctica docente rural se constituye como una experiencia situada que emerge del mundo de la vida del maestro. Según Husserl (2013) sostiene que, “toda conciencia es conciencia de algo” (p. 45). De tal forma que, la acción pedagógica se orienta siempre por significados construidos en la experiencia cotidiana.

Desde esta perspectiva, el aula multigrado deja de entenderse como una simple estructura organizativa para asumirse como un espacio de experiencia intersubjetiva. Con base en Schutz (2003) plantea que:

la realidad social es un entramado de significados compartidos, donde el mundo social no existe como una estructura objetiva independiente de los sujetos, sino como una construcción intersubjetiva que se configura a partir de las experiencias, interpretaciones y sentidos que las personas elaboran en su vida cotidiana. (p. 62).

En ese sentido, los sujetos interpretan el mundo a partir de sus experiencias previas. En el caso del maestro rural del municipio de Aguazul, Casanare, estas

interpretaciones se expresan en decisiones pedagógicas que articulan saberes comunitarios, dinámicas territoriales y demandas curriculares, evidenciando que la práctica educativa no responde a una reproducción mecánica del currículo, sino a una construcción pedagógica situada.

En coherencia con esta mirada, Van Manen (2003) sostiene que, “enseñar implica una forma particular de atención pedagógica hacia el otro” (p. 28). De tal manera que, se puede comprender que la relación educativa en la escuela rural se encuentra mediada por vínculos humanos que trascienden el currículo formal. Esta dimensión relacional posibilita entender que el modelo de Escuela Nueva no se reduce a una propuesta metodológica, sino que se configura como una experiencia pedagógica en la que el maestro interpreta de manera constante el sentido de su práctica en diálogo con el territorio.

Desde la pedagogía crítica latinoamericana, Freire (1997) advierte que, “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos” (p. 30). De esta manera, la educación se construye a partir de la interacción entre sujetos y contextos. De igual manera, la educación es una forma de intervención en el mundo, lo que permite comprender que el maestro rural no actúa únicamente como ejecutor de políticas educativas, sino como un sujeto transformador que resignifica su práctica pedagógica desde la experiencia vivida.

En este sentido, la fenomenología educativa posibilita interpretar el modelo de Escuela Nueva como un proceso en el que convergen la conciencia pedagógica, el territorio y la experiencia situada. El mundo de la vida se constituye, así, en el horizonte

desde el cual el maestro rural construye significado pedagógico, articulando el saber académico con el conocimiento comunitario en un ejercicio permanente de interpretación, reflexión y acción educativa.

Con el propósito de sintetizar analíticamente las relaciones entre los fundamentos fenomenológicos y su expresión en la práctica pedagógica rural, la Tabla 1 presenta una aproximación interpretativa a las dimensiones que configuran la experiencia docente en Escuela Nueva.

Tabla 1

Síntesis interpretativa de las dimensiones fenomenológicas de la experiencia docente en Escuela Nueva

Dimensión fenomenológica	Manifestación en la escuela rural	Implicaciones pedagógicas
Mundo de la vida	Relación con territorio y comunidad	Currículo contextualizado
Conciencia pedagógica	Reflexión constante del maestro	Autonomía docente

Intersubjetiva	Aprendizaje	Construcción
d	colaborativo multigrado	colectiva del conocimiento
Experiencia	Adaptación a	Innovación
situada	condiciones rurales	pedagógica contextual

Nota. Elaboración propia

A nivel estructural, estas dimensiones permiten comprender que la implementación del modelo Escuela Nueva depende en gran medida de la experiencia interpretativa del docente. La educación rural exige prácticas flexibles que respondan a contextos diversos, lo cual confirma que la pedagogía no puede reducirse a manuales metodológicos. Asimismo, la educación es una forma de intervención en el mundo, la cual adquiere especial sentido cuando el maestro rural transforma las orientaciones institucionales en experiencias significativas para sus estudiantes (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022).

Figura 1

Relación fenomenológica entre maestro rural, territorio y práctica pedagógica en Escuela Nueva



Nota. Elaboración propia

Esta figura permite evidenciar que la práctica pedagógica en contextos rurales no se configura de manera aislada, sino que emerge de una relación dinámica y constante entre la conciencia del docente, el territorio y la experiencia educativa. Desde esta perspectiva, el modelo de Escuela Nueva puede comprenderse como una vivencia pedagógica que supera su carácter técnico o instrumental y se configura como una experiencia fenomenológica, en la cual el maestro interpreta de forma continua el sentido de educar y de su quehacer pedagógico en los contextos rurales.

Esta manera de entender Escuela Nueva como experiencia vivida exige, entonces, un desplazamiento en el modo de abordarla teóricamente; por ello, el presente ensayo no busca limitarse a una descripción analítica de la educación rural en Colombia, sino asumir una postura reflexiva orientada a resignificar la experiencia del maestro rural en el marco del modelo de Escuela Nueva desde una perspectiva fenomenológica. En este sentido, la proposición que orienta esta sección parte del reconocimiento de que la práctica pedagógica no puede comprenderse únicamente como la ejecución de políticas educativas, sino como una experiencia vivida en la que el docente construye sentido en relación con el territorio y la comunidad. De acuerdo con Giroux (2020) se puede afirmar que, “los intelectuales críticos deben intervenir activamente en la esfera pública para transformar las estructuras educativas” (p. 19). De tal forma que, esto implica que el ensayo asuma de manera explícita una postura ética y política frente a la educación rural.

Desde esta perspectiva, el compromiso del autor se expresa en la articulación de marcos teóricos que permiten comprender la educación más allá de enfoques instrumentales o tecnocráticos. Según Freire (1997) afirma que, “la

educación es un acto de conocimiento y también un acto político” (p. 67). Este planteamiento dialoga con la fenomenología al reconocer que la práctica pedagógica se encuentra atravesada por relaciones de poder, cultura y experiencia subjetiva. Asimismo, Apple (2012) advierte que “toda pedagogía implica decisiones sobre qué saberes se legitiman y cuáles se excluyen” (p. 54). Ello permite comprender que el maestro rural no se limita a transmitir contenidos, sino que participa activamente en la construcción simbólica del conocimiento.

En coherencia con esta visión, Biesta (2017) plantea que “la educación debe orientarse a la formación del sujeto y no exclusivamente a la eficiencia técnica, señalando que enseñar implica asumir responsabilidad por el mundo que compartimos” (p. 12). Esta afirmación posibilita comprender que el modelo de Escuela Nueva puede interpretarse como una experiencia educativa en la que el docente articula la autonomía estudiantil, el diálogo pedagógico y el saber situado. De igual manera, Larrosa (2003) sostiene que, “la experiencia educativa supone un proceso de transformación personal, pues la experiencia no es lo que pasa, sino lo que nos pasa con lo que pasa” (p. 25). Cabe mencionar que, esto refuerza la idea de que la educación rural debe comprenderse desde la vivencia del maestro.

El compromiso con el lector se concreta en ofrecer una reflexión crítica que permita repensar la formación docente a partir del reconocimiento del territorio y la comunidad como dimensiones constitutivas del acto educativo. Con base en Dewey (2010) afirmaba que:

la educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma, por lo tanto, el aprendizaje emerge de la experiencia concreta y de la interacción activa del sujeto con su entorno, de modo que educar implica participar en procesos reales de construcción con sentido dentro de la vida social. (p. 54).

En ese sentido, se lleva a la reflexión de comprender la escuela rural como un espacio donde el aprendizaje se construye desde la interacción cotidiana y la experiencia compartida. De tal forma que, la proposición establece tres ejes centrales: reconocer la experiencia situada del maestro rural, fortalecer el diálogo entre política educativa y mundo de la vida, y promover prácticas pedagógicas que integren saberes comunitarios.

Esta proposición reconoce que educar implica asumir una posición frente a la realidad social. Tal como señala Arendt (1985), “la educación es el punto en que decidimos si amamos lo suficiente al mundo como para asumir responsabilidad por él” (p. 186). Esta afirmación dialoga con la perspectiva fenomenológica al situar al maestro como un sujeto que interpreta y transforma su entorno. De este modo, el ensayo se configura como una invitación a comprender la educación rural no como un déficit estructural, sino como un escenario de posibilidad en el que la experiencia docente se convierte en motor de transformación educativa.

Desde esta comprensión de la educación como responsabilidad y posibilidad transformadora, se hace imprescindible situar el análisis en un horizonte teórico que permita interpretar sus tensiones históricas y territoriales, el análisis fenomenológico del modelo de Escuela Nueva en el marco de la educación rural colombiana exige situarse en un horizonte teórico amplio que permita comprender las tensiones existentes entre la política educativa, la experiencia docente y el territorio. Desde esta perspectiva, las bases para la discusión no se reducen a una evaluación normativa del modelo, sino que buscan profundizar en la manera en que la experiencia vivida del maestro rural configura formas particulares de comprensión pedagógica. Como plantea Gadamer (1992), “comprender es siempre interpretar desde un horizonte histórico determinado” (p. 302). La educación rural

no puede ser analizada al margen de las condiciones socioculturales que atraviesan la práctica docente.

En este sentido, la fenomenología ofrece herramientas conceptuales fundamentales para comprender la experiencia pedagógica como un fenómeno situado. Como sostiene Husserl (2013) quien indica que, “el mundo de la vida constituye el suelo originario del conocimiento, pues toda experiencia se da en un horizonte previo de significados” (p. 121). Esta idea posibilita analizar la escuela rural como un espacio en el que el maestro interpreta de manera constante las políticas educativas desde su realidad territorial. Por su parte Schutz (2003) señala que, “la realidad social es una construcción intersubjetiva” (p. 62). Dicho planteamiento resulta clave para comprender la dinámica del aula multigrado como un escenario en el que el aprendizaje emerge del diálogo y la interacción entre sujetos.

Desde la pedagogía crítica, Freire (1997) advierte que, “la educación no transforma el mundo, transforma a las personas que van a transformar el mundo” (p. 74). Esta afirmación permite discutir el modelo de Escuela Nueva no solo como una estrategia metodológica, sino como una experiencia formativa que redefine la relación entre el maestro y la comunidad. En coherencia con esta mirada, la escuela debe entenderse como un espacio político en el que se disputan significados culturales y educativos, lo que evidencia que la práctica docente rural implica decisiones éticas y pedagógicas permanentes (Giroux, 2020).

Asimismo, la teoría sociocultural del aprendizaje aporta elementos relevantes para comprender la dimensión comunitaria de la educación rural. Tal como indica Vygostky (1978), “el desarrollo cognitivo se produce a través de la interacción social” (p. 57), idea que se expresa en las prácticas colaborativas promovidas por el modelo de Escuela Nueva. Esta perspectiva dialoga con el

enfoque del conocimiento situado propuesto por Walsh (2010), quien sostiene que “la interculturalidad crítica implica reconocer las epistemologías locales como formas legítimas de saber” (p. 78). Este aspecto resulta ser esencial y un eje fundamental para analizar la educación rural desde una mirada decolonial.

Desde el campo de la filosofía educativa contemporánea, Biesta (2017) afirma que “la educación siempre implica una negociación entre tradición e innovación” (p. 44). Esto permite interpretar las tensiones existentes entre modelos educativos centralizados y experiencias pedagógicas locales. Esta negociación se hace visible en los contextos rurales, donde el maestro debe adaptar de manera constante las orientaciones curriculares a las condiciones concretas del territorio. Cabe resaltar que la experiencia es la base de todo aprendizaje significativo, lo que refuerza la necesidad de analizar la educación rural desde la vivencia pedagógica.

Con el fin de visibilizar el diálogo teórico que sustenta la comprensión fenomenológica de la educación rural, la siguiente síntesis presenta los fundamentos conceptuales que orientan la interpretación desarrollada en este ensayo.

Tabla 2

Horizontes teóricos para la comprensión fenomenológica de la educación rural

Autor	Concepto clave	Aporte al análisis
Husserl (1949)	Mundo de la vida	Comprensión de la experiencia docente
Schutz (1974)	Intersubjetividad	Construcción social del aprendizaje
Freire (2004)	Pedagogía crítica	Educación como praxis transformadora
Walsh (2010)	Interculturalidad crítica	Reconocimiento de saberes locales
Biesta (2017)	Formación del sujeto	Educación más allá de la eficiencia

Nota. Elaboración propia.

La discusión también debe considerar los aportes de Arendt (1985), quien afirma que “la educación es el punto en que decidimos si amamos lo suficiente al

mundo como para asumir responsabilidad por él” (p. 186). Desde esta perspectiva, el maestro rural no se limita a transmitir conocimientos, sino que asume una responsabilidad ética frente al territorio y la comunidad. En ese sentido, Larrosa (2003) complementa esta visión al señalar que, “la experiencia educativa implica transformación personal” (p. 25). Esta idea refuerza la noción de que la práctica docente rural debe analizarse desde la vivencia subjetiva del maestro.

En el contexto latinoamericano, diversos estudios comparativos evidencian que los modelos educativos interculturales han buscado fortalecer la relación entre comunidad y escuela. En palabras de Lara (2015) sostiene que, “la interculturalidad crítica exige transformar las relaciones de poder dentro del conocimiento escolar” (p. 112). Esto pone de manifiesto la necesidad de que la educación rural supere enfoques homogéneos. Asimismo, la participación comunitaria debe trascender la consulta simbólica para avanzar hacia formas reales de corresponsabilidad, aspecto que continúa representando un desafío para el sistema educativo colombiano (Galvis, 2023).

Otro elemento central en la discusión es la formación docente, ya que el currículo nunca es neutral, siempre refleja intereses sociales, lo que invita a analizar críticamente la manera en que las políticas educativas inciden en la práctica pedagógica rural. Citado en Rawls (1995), “las desigualdades solo son justificables si benefician a los menos favorecidos” (p. 75). permite discutir la necesidad de fortalecer la inversión y el apoyo institucional en la educación rural.

De este modo, las tensiones derivadas de la política educativa solo revelan su verdadero alcance cuando se interpretan desde la experiencia vivida del maestro rural. Desde la perspectiva fenomenológica, estas tensiones no deben entenderse únicamente como problemas administrativos o estructurales, sino como experiencias vividas que configuran la identidad profesional del maestro rural.

Como afirma van Manen (2003), “la pedagogía surge en el encuentro concreto entre docente y estudiante” (p. 15). Por lo que comprender las transformaciones educativas emergen, ante todo, desde la práctica cotidiana y no exclusivamente desde las reformas institucionales.

Además, las bases para la discusión evidencian que el modelo de Escuela Nueva posee un potencial significativo para fortalecer la educación rural a partir de la experiencia docente, aunque también enfrenta desafíos relacionados con el financiamiento, la formación pedagógica y la articulación comunitaria. Esta discusión abre la posibilidad de repensar la educación rural desde una perspectiva fenomenológica que reconozca al maestro como sujeto central del proceso educativo y al territorio como un horizonte de significado pedagógico.

En coherencia con esta reflexión, resulta necesario avanzar más allá de una valoración estructural del modelo y situar la discusión en el plano de la experiencia formativa del docente rural. La propuesta que se desarrolla se sustenta, en la necesidad de transitar de una lectura instrumental de Escuela Nueva hacia una comprensión ontológica y formativa de la experiencia del maestro rural. En el contexto de Aguazul, Casanare, la escuela multigrado no puede reducirse a un simple dispositivo organizativo, sino que debe entenderse como un espacio de construcción de mundo en el que el docente configura sentidos pedagógicos y comunitarios. En términos de formación profesional, Schön (1983) señala que la práctica educativa genuina ocurre cuando el docente aprende “en y sobre la acción” (p. 49). Ello obliga a diseñar políticas y programas de apoyo que reconozcan la reflexividad situada como eje central de la transformación pedagógica en la ruralidad.

Desde una perspectiva institucional, la propuesta parte del supuesto de que la política educativa no puede limitarse al cumplimiento formal de lineamientos,

dado que la educación rural se sostiene en dinámicas territoriales que desbordan el currículo prescrito. Según Fullan (2007) señala que, “la cultura se come a la estrategia en el desayuno” (p. 54). En ese sentido, el autor allí enfatiza como las reformas fracasan cuando no logran transformar las prácticas reales ni las condiciones concretas de implementación. En consecuencia, la propuesta está orientada a la construcción de condiciones materiales, formativas y comunitarias que hagan viable la experiencia de Escuela Nueva en su sentido más profundo: aprendizaje cooperativo, autonomía, mediación docente y pertinencia territorial.

En coherencia con la comprensión fenomenológica desarrollada a lo largo del ensayo, emergen algunas orientaciones pedagógicas que permiten proyectar posibles caminos de resignificación del modelo de Escuela Nueva en los contextos rurales. Más que constituir un esquema operativo o prescriptivo, estas orientaciones se comprenden como horizontes interpretativos que surgen de la experiencia vivida del maestro y de su interacción permanente con el territorio, la comunidad y las condiciones socioculturales de la ruralidad. En este sentido, pueden identificarse cuatro líneas interrelacionadas —formación docente situada basada en la reflexión narrativa, acompañamiento pedagógico en red, currículo territorializado por proyectos y construcción de evidencias cualitativas para el seguimiento pedagógico— entendidas como una arquitectura dinámica que se nutre de la interdependencia entre los distintos actores y escenarios educativos.

Desde esta perspectiva, la educación rural se configura como un ecosistema formativo en el que escuela, familia, comunidad e institucionalidad dialogan de manera continua, favoreciendo procesos de desarrollo humano contextualizados (Bronfenbrenner, 1979).

Primera línea: La formación docente como experiencia reflexiva y narrativa situada. Se propone consolidar un Programa de Formación Permanente para

Maestros Rurales orientado por la práctica reflexiva, centrado en el análisis de situaciones del aula multigrado, la escritura pedagógica y la sistematización de experiencias. De acuerdo Bruner (1991), “la experiencia humana se organiza narrativamente, afirmando que “nos contamos historias para dar sentido a nuestras vidas” (p. 4). En el contexto de la educación rural, esto implica que el maestro requiere espacios institucionalizados para narrar, interpretar y reconstruir su práctica, convirtiendo la experiencia cotidiana en conocimiento profesional transferible.

Esta formación debe trascender la lógica de cursos esporádicos y operar como una trayectoria progresiva que incluya tutorías, portafolios docentes y productos pedagógicos contextualizados. Desde una perspectiva evaluativa, Wiggins y McTighe (2011) sostienen que, “la enseñanza efectiva se orienta por el sentido y la comprensión, comprender significa poder explicar, interpretar y aplicar” (p. 40). En consecuencia, la formación docente debe fortalecer capacidades para interpretar el territorio, diseñar proyectos pedagógicos contextualizados y evaluar procesos de comprensión, más allá de la transmisión de contenidos.

Segunda línea: La intersubjetividad pedagógica: comunidades de aprendizaje y acompañamiento en red. Se propone la creación de Redes Territoriales de Maestros de Escuela Nueva, organizadas por zonas veredales o micro territorios, con encuentros periódicos y el acompañamiento de mentores rurales. Para Wenger (1998), “las comunidades de práctica como espacios en los que el aprendizaje se produce a través de la participación, afirmando que “aprendemos haciendo, perteneciendo y llegando a ser” (p. 5). En contextos rurales, estas redes permitirían reducir el aislamiento docente, fortalecer el intercambio de guías contextualizadas y consolidar criterios compartidos para la gestión pedagógica del aula multigrado.

Tercera línea: El territorio como horizonte curricular: aprendizaje por proyectos con sentido contextual. Se propone diseñar e implementar Proyectos Pedagógicos de Territorio (PPT) que articulen áreas del conocimiento, problemáticas locales y saberes comunitarios, tales como el manejo del agua, los suelos, la memoria territorial, la economía campesina, los riesgos ambientales y la convivencia. Desde la perspectiva del aprendizaje experiencial, Kolb (1984) sostiene que “el aprendizaje es el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia” (p. 38). Esto implica que el currículo debe organizarse en torno a experiencias significativas del entorno, permitiendo que Escuela Nueva encarne su sentido contextual y no opere como una plantilla homogénea.

Cuarta línea: La memoria pedagógica y las evidencias cualitativas como comprensión del proceso educativo. Se propone un sistema de seguimiento sustentado en evidencias cualitativas, tales como diarios pedagógicos, relatos docentes, rúbricas de participación, portafolios de proyectos y registros de asambleas comunitarias. De acuerdo con Patto (1979) afirma que, “la evaluación orientada al uso favorece mejores decisiones cuando se diseña pensando en quién la usará y para qué” (p. 5). En este sentido, el seguimiento debe orientarse a la mejora pedagógica local y no únicamente a la producción de reportes centralizados.

En conjunto, estas líneas no deben interpretarse como una formulación técnica orientada a la estandarización de prácticas, sino como una proyección pedagógica que emerge de la comprensión fenomenológica de la experiencia docente en la ruralidad. Su pertinencia radica en reconocer que el modelo de Escuela Nueva adquiere sentido no únicamente en su diseño metodológico, sino en la manera en que es vivido, interpretado y recreado por los maestros en relación con el territorio y la comunidad. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica deja

de concebirse como aplicación de orientaciones externas para comprenderse como un proceso de construcción de significado que se configura en la interacción cotidiana entre sujetos, saberes y contextos.

En consonancia con ello, Van Manen (2003) sostiene que “la pedagogía se origina en la experiencia vivida del encuentro educativo, donde el docente interpreta continuamente el sentido de su acción pedagógica”. Así, las orientaciones planteadas buscan visibilizar caminos posibles para fortalecer la educación rural desde la experiencia situada, reafirmando que toda transformación educativa auténtica se origina en el mundo de la vida donde el acto de educar cobra sentido. Este planteamiento permite avanzar hacia una comprensión más amplia de la formación y la práctica docente, preparando el terreno para profundizar en las implicaciones reflexivas que surgen de esta mirada fenomenológica.

A lo largo de este ensayo se ha planteado que comprender el modelo de Escuela Nueva exige desplazar la mirada desde su dimensión instrumental hacia la experiencia vivida del maestro rural, reconociendo que la práctica pedagógica se configura en la interacción permanente entre sujeto, territorio y comunidad. La fenomenología ha permitido situar la educación rural como un fenómeno que no puede reducirse a lineamientos curriculares o disposiciones institucionales, sino que debe entenderse como un proceso de construcción de sentido que emerge en el mundo de la vida del docente. En este horizonte, el maestro rural aparece no solo como mediador del aprendizaje, sino como intérprete activo de la realidad educativa, capaz de resignificar el modelo pedagógico a partir de las condiciones concretas de su contexto.

Desde esta comprensión, las tensiones entre política educativa, formación docente y práctica cotidiana dejan de percibirse únicamente como limitaciones estructurales para revelarse como espacios de posibilidad pedagógica. Las

orientaciones planteadas a lo largo del análisis evidencian que la transformación de la educación rural no depende exclusivamente de reformas normativas, sino de la capacidad de reconocer y fortalecer la experiencia situada como fundamento de la acción educativa. Este recorrido abre el camino para profundizar, en las conclusiones, en las implicaciones teóricas y pedagógicas que emergen al comprender Escuela Nueva desde una perspectiva fenomenológica centrada en la experiencia del maestro rural.

El recorrido desarrollado a lo largo de este ensayo ha permitido comprender que el modelo de Escuela Nueva, más que un dispositivo pedagógico, constituye un espacio de experiencia en el que el maestro rural interpreta, resignifica y reconstruye el sentido de educar en relación con el territorio y la comunidad. Desde una perspectiva fenomenológica, la educación rural emerge como un campo donde la práctica pedagógica se configura en el encuentro entre historia, cultura y vida cotidiana, desplazando la comprensión tradicional centrada exclusivamente en la norma hacia una mirada que reconoce la experiencia como fuente legítima de conocimiento pedagógico.

En este horizonte, las reflexiones planteadas invitan a reconsiderar los fundamentos desde los cuales se piensan las políticas, el currículo y la evaluación educativa, abriendo interrogantes que buscan ampliar el debate y situar al docente rural en el centro de la construcción educativa contemporánea: ¿cómo puede la experiencia vivida del maestro rural convertirse en un criterio legítimo para la formulación de políticas educativas?, ¿de qué manera el currículo puede integrar los saberes territoriales sin perder coherencia institucional?, y ¿qué formas de evaluación podrían reconocer la dimensión narrativa y comunitaria del aprendizaje sin reducirla a estándares homogéneos?

En este sentido, la educación rural colombiana no debe entenderse como una periferia del sistema educativo, sino como un laboratorio vivo donde la experiencia pedagógica revela nuevas formas de comprender el aprendizaje y la transformación social. El planteamiento de estas preguntas ponen de manifiesto que la educación rural no es un proceso cerrado, sino una construcción permanente que exige diálogo continuo entre teoría, práctica y territorio.

Bibliografía

Apple, M. (2012). Education and power. <https://www.studocu.com/row/document/anadolu-universitesi/egitim-bilimine-giris/education-and-power/82821440>

Arendt, H. (1985). The human condition. The University of Chicago Press. Retrieved from https://monoskop.org/images/e/e2/Arendt_Hannah_The_Human_Condition_2nd_1998.pdf

Biesta, G. (2017). El redescubrimiento de la enseñanza. Routledge. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/04/BIESTA_RedescubrirLaEnsenanza_prw.pdf

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Harvard University Press. https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokosz1.pdf

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. Critical Inquiry. <https://es.scribd.com/document/86778698/Bruner-Narrative-Construction-of-Reality>

Dewey, J. (2010). Experiencia y educación. Editorial Biblioteca Nueva. <https://tecnoeducativas.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI. <https://es.scribd.com/document/756705984/351370451-Libro-Pedagogia-de-La-Autonomia-Saberes-Necesarios-Para-La-Practica-Educativa-Freire-Pablo-1>

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. Teachers College, Columbia University. <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/6->

%20The%20New%20Meaning%20of%20Educational%20Change,%20Fourth%20Editio
n.pdf

Gadamer, H. (1992). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme. Salamanca 1998.
<https://sonocreatica.org/wp-content/uploads/2021/02/Gadamer-Verdad-y-Metodo-II.pdf>

Galvis, Y. (2023). Percepciones de la participación comunitaria en los programas de desarrollo con enfoque territorial PDET, en el Carmen del Darién y Riosucio – Chocó. *Ciencia UniSalle*: <https://ciencia.lasalle.edu.co/items/af5190eb-b695-4476-83ae-aca6d7682360>

Giroux, H. (2020). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
<https://es.scribd.com/document/556558121/Henry-a-Giroux-On-Critical-Pedagogy-2020>

Hall, G., & Hord, S. (2015). *Implementing change. Patterns, principles, and potholes*. Pearson Education. <https://es.scribd.com/document/607527286/Implementing-Change-Patterns-Gene-E-Hall>

Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
<https://es.scribd.com/document/422554093/HUSSERL-E-Ideas-Relativas-a-Una-Fenomenologia-Pura-y-una-Filosofia-Fenomenologica-Libro-I-pdf>

Kolb, D. (1984). *Aprendizaje experiencial: la experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Prentice-Hall.
https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experienc_e_As_The_Source_Of_Learning_And_Development

Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación* (69). <https://repositorio.upn.edu.co/items/319045d8-4d8d-4b77-a850-da405751a05f>

Larrosa, j. (2003). *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. Fondo de Cultura Económica.
<https://es.scribd.com/document/815362366/Larrosa-Jorge-La-Experiencia-de-La-Lectura>

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_28.pdf

Patton, M. (1979). Evaluación centrada en la utilización. https://www.academia.edu/94268750/Utilization_Focused_Evaluation

Rawls, J. (1995). Liberalismo político. Fondo de Cultura Económica. Retrieved from <https://mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%C3%A1nea/Rawls/Liberalismo%20pol%C3%ADtico.pdf>

Schön, D. (1983). The reflective practitioner. Basic Books. Retrieved from https://www.academia.edu/36335079/Donald_A_Sch%C3%B6n_The_Reflective_Practitioner_How_Professionals_Think_In_Action_Basic_Books_1984_pdf

Schutz, A. (2003). El problema de la realidad social. Amorrortu. Retrieved from https://www.academia.edu/42941493/Schutz_A_1974_1962_El_problema_de_la_realidad_social_Escritos_I

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Idea Books. Retrieved from <https://es.scribd.com/doc/172841140/Libro-Investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-Van-Manen>

Vygostky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky_1978_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75-96. https://www.academia.edu/24039704/Interculturalidad_cr%C3%ADtica_y_educaci%C3%B3n_intercultural

Wenger, E. (1998). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/record/1998-06054-000>

Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units. Sustainable Forestry Initiative. https://files.ascd.org/pdfs/publications/books/UBD_Guide_HighQU_downloads.pdf .