

**EL QUEHACER DEL MAESTRO Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA  
RURAL MULTIGRADO**

**BETTY LISETH MOLINA VILLAMIL**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN  
TUNJA  
2019**

**EL QUEHACER DEL MAESTRO Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA  
RURAL MULTIGRADO**

**BETTY LISETH MOLINA VILLAMIL**

**Trabajo de grado presentado para optar el título de  
Magister en Educación**

**Director:**

**José Edilson Soler Rocha**

**Magister en Educación**

**(c) Doctor en Ciencias de la Educación**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

**TUNJA**

**2019**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Presidente del jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

## DEDICATORIA

*Dedicado a mi Padre Celestial por su grandeza y generosidad. A mi familia por la paciencia, el amor, su apoyo constante y sincero. A mi madre quien ha sido mi guía, mi soporte, mi amiga mi consejera, la primera educadora rural que conocí y la mejor maestra de mi vida.*

*A mi hijo Emiliano, por ser el ángel que Dios me envió, tus sonrisas le dan ánimo y luz a mi vida, eres el motor de nuestra familia. A Camilo por ser mi gran amor, mi amigo y mi compañero, la persona que me hace ver el lado bueno de las cosas. A mi hermano Andrés por sus consejos y apoyo en los buenos y malos momentos. A mis demás familiares por toda la ayuda brindada.*

*A mis amigos, quienes siempre creyeron en mí, y al igual que yo, tuvieron fe y esperanza de que éste proyecto llegase a feliz término.*

*A Jhoncito, por haber sido una gran persona, que como un hijo cuidó de mi madre y la acompañó en muchos momentos, el Padre Celestial reciba tu espíritu para que mores en su santa gloria.*

*A todos las maestras y maestros rurales de Colombia. quienes enaltecen su labor enfrentando a diario todas las adversidades, sea este un sencillo homenaje por su ardua labor y dedicación.*

*Liseth.*

*“La educación no cambia al mundo:  
cambia a las personas que van a cambiar el mundo”  
Paulo Freire*

## AGRADECIMIENTOS

La autora expresa agradecimientos a:

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia por ser el alma mater de mi familia, de la hidalga ciudad de Tunja y de nuestro hermoso departamento de Boyacá, formadora de docentes y de profesionales de excelente calidad y sentido humano.

A la Maestría en Educación, en especial a la honorable profesora Leonor Gómez Gómez quien me ha brindado sus enseñanzas desde el pregrado, gracias su apoyo y por estar presente de alguna manera en éste proceso. Al profesor Oscar Pulido Cortés por ser uno de los mejores maestros de la U.P.T.C. y quien me dejó grandes enseñanzas.

A mi director de tesis y profesor José Edilson Soler Rocha, a quien admiro notablemente, gracias por su apoyo, por creer en mis capacidades y comprender de primera mano la labor de los maestros rurales.

Al investigador y docente Luis Fernando Zamora Guzmán por todos los valiosos aportes que le brindó a la investigación.

A la profesora y amiga Andrea Paola Vargas Quiroz, quien fue una guía clave durante este proyecto y por todos los años de amistad y apoyo constante. A Diego Rodríguez por su ayuda.

A los directivos y profesores rurales del municipio de Manta quienes han aportado significativamente en la realización de la investigación.

A mis grandes amigos, Tomás Sánchez, Sra. Nelly Alvarado, Dra. Helen Cortés, Ing. Milton Penagos y Sofía Guerrero, quienes siempre han estado conmigo en los buenos y malos momentos, ustedes siempre se quedarán en mi corazón.

A mis amigos, conocidos y relacionados en el bello municipio de Manta, Cundinamarca: ¡un retazo del cielo en el Valle de Tenza! Quienes de alguna u otra forma siempre están presentes, me apoyan y me brindan su ayuda incondicional, siempre les estaré eternamente agradecida.

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>10</b>
<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>12</b>
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>15</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>16</b>
<b>3. OBJETIVOS.....</b>	<b>18</b>
3.1 OBJETIVO GENERAL .....	18
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	18
<b>4. EL ESTADO DEL ARTE SOBRE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN RURAL..</b>	<b>19</b>
<b>5. MARCO TEÓRICO/CONCEPTUAL .....</b>	<b>27</b>
5.2.2.1 Antecedentes históricos .....	37
5.2.2.2 Políticas educativas y normatividad para la Educación Rural.....	49
5.3 La formación escuela unitaria y la escuela multigrado. ....	67
5.3.1 Antecedentes históricos .....	67
5.3.2 Lugar y función de la escuela rural .....	70
<b>6. LO RURAL DE LA EDUCACIÓN RURAL.....</b>	<b>74</b>
6.1 ¿Qué es lo rural de la educación rural? .....	74
6.2 El Proyecto de Educación Rural (P.E.R.).....	77
6.2.1 Los Modelos Educativos Flexibles .....	82
<b>7. EL QUEHACER DEL MAESTRO RURAL.....</b>	<b>87</b>
7.1 Normatividad de la profesionalización docente .....	87
7.1.1 Decreto 2277 de 1979.....	88
7.1.2 Decreto 1278 de 2002.....	89
7.1.3 Los decretos de profesionalización docente y su relación con el quehacer rural del maestro .....	90
7.1.4 Consideraciones finales acerca de los anteriores decretos.....	90
7.2 La especificidad en el quehacer del maestro rural.....	92
7.2.1. Características específicas del quehacer pedagógico del maestro rural .....	92

7.3 El capital cultural de los estudiantes campesinos.....	108
7.4 La gestión en la escuela rural y su impacto en el quehacer pedagógico del maestro ...	109
7.5 Consideraciones finales .....	111
<b>8. LA FORMACION DE MAESTROS PARA LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO .....</b>	<b>113</b>
8.1 Formación docente en Colombia-antecedentes generales .....	113
8.2 Formación de maestros para su desempeño rural.....	118
<b>9. METODOLOGÍA.....</b>	<b>122</b>
9.1 El estudio exploratorio .....	122
9.1.1 La investigación cualitativa y los instrumentos de recolección. ....	123
9.1.2 El estudio de caso .....	127
9.2 Selección de informantes.....	128
9.3 Técnicas de investigación.....	129
8.3.1 Entrevistas a profundidad .....	130
9.3.2 Observación participante .....	132
9.4 Descripción y caracterización del escenario donde se realizó la investigación .....	135
9.4.1 El municipio de Manta.....	135
9.4.2. Reseña histórica de Manta .....	136
9.4.3 Población .....	137
9.4.4 Economía .....	137
9.5 La Institución Educativa Departamental de Manta y las escuelas rurales.....	138
9.5.1. Reseña histórica de la educación en Manta .....	138
9.5.2 Planta docente, personal administrativo y estudiantes matriculados .....	141
9.5.3 Caracterización de las escuelas rurales que participaron en el estudio.....	141
9.6 El proceso de interpretación de los datos .....	148
9.6.1 Entrevistas a profundidad realizadas con los maestros participantes .....	149
<b>10. RESULTADOS.....</b>	<b>151</b>
<b>10. CONCLUSIONES .....</b>	<b>173</b>

<b>12. RECOMENDACIONES.....</b>	<b>178</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>181</b>
<b>INFOGRAFÍA.....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>188</b>



## INDICE DE ANEXOS

	Pag.
<b>ANEXO 1. CUESTIONARIO LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN.</b>	188
<b>ANEXO 2. GUIA DE ENTREVISTA INICIAL PARA MAESTROS RURALES.</b>	189
<b>ANEXO 3. INTEPRETACIÓN Y CATEGORIZACIÓN ENTREVISTA 1</b>	195
<b>ANEXO 4. INTEPRETACIÓN Y CATEGORIZACIÓN ENTREVISTA 2</b>	209
<b>ANEXO 5. INTEPRETACIÓN Y CATEGORIZACIÓN ENTREVISTA 3</b>	226
<b>ANEXO 6. INTEPRETACIÓN Y CATEGORIZACIÓN ENTREVISTA 4</b>	246
<b>ANEXO 7. INTEPRETACIÓN Y CATEGORIZACIÓN ENTREVISTA 5</b>	266
<b>ANEXO 8. REGISTRO DE OBSERVACIONES A LAS ESCUELAS RURALES</b>	287
<b>ANEXO 9. MAPAS: UBICACIÓN Y DIVISIÓN POLÍTICA DE MANTA</b>	298
<b>ANEXO 10. MATRÍCULA PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA - I.E.D. DE MANTA</b>	300
<b>ANEXO 11. MATRÍCULA BÁSICA SECUNDARIA, MEDIA Y SAT - I.E.D. DE MANTA</b>	301
<b>ANEXO 12. DIRECTIVOS DOCENTES, DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS I.E.D.DE MANTA</b>	302
<b>ANEXO 13. MATRÍCULA - ESCUELAS RURALES DE LA MUESTRA</b>	303
<b>ANEXO 14. TABLA UNIDADES DE ANÁLISIS</b>	304

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación profundiza en las escuelas multigrado rurales del municipio de Manta (Cundinamarca). Busca indagar sobre los diferentes rasgos de las instituciones educativas y sus maestros para encontrar claves para su mejoramiento. Durante su desarrollo fueron generándose varias unidades temáticas que están reflejadas en el presente texto.

La labor investigativa parte del relativo desconocimiento de la ruralidad, de su complejidad y dificultades a la hora de enseñar. Este problema es planteado y esbozado en objetivos con el fin de establecer directrices en la búsqueda y análisis de datos.

El estado de arte y el marco conceptual, desarrollados en los capítulos cuarto y quinto, establecen las posturas y autores desde los cuales se fundamenta la investigación de campo. Se enfatiza en la situación actual con respecto a la investigación en Educación Rural, tanto en el orden internacional como en el nacional y regional. Por su parte, el marco conceptual define los conceptos de ruralidad, docencia y los vínculos entre la educación y el campo.

El sexto capítulo, intitulado *Lo rural en la educación rural*, lejos de ser un juego de palabras, aspira a esclarecer aquellas particularidades de la enseñanza en sectores campesinos, marcada por proyectos estatales y modelos pedagógicos de resultados variables. A continuación, el apartado denominado *El quehacer del maestro rural* hace una exposición sobre el trabajo de los docentes, la legislación que les rige y todas las circunstancias que le diferencia de su contraparte urbana.

La octava sección de la tesis, nombrada *La formación de maestros para la escuela rural multigrado*, profundiza en la situación de universidades y Escuelas Normales Superiores con respecto a los contenidos de los programas de formación docente. Hace un esbozo histórico, relacionándolo con el presente para explicar la situación de la carrera profesional docente rural.

Los apartados noveno y décimo de la tesis se centra en todo el proceso investigativo en las cinco escuelas multigrado seleccionadas para el estudio. Se basan fuertemente en la teoría para

realizar el trabajo de campo, consistente en entrevistas y observaciones de campo contrastadas con algunos datos cuantitativos.

Se espera que los resultados de la investigación puedan servir de base para futuras labores en pro de la educación rural. Aunque es un fin ambicioso, el desarrollo de nuevas metodologías y saberes aplicables a la población no urbana parte de la Academia, la cual puede generar cambios si se suman esfuerzos en una misma dirección.

## PRESENTACIÓN

El tema de la educación rural se sitúa en Colombia dentro de la dicotomía de lo urbano y lo rural, desde una comprensión homogénea de éste asunto educativo, en donde todos los centros escolares de las veredas y corregimientos se conciben como escuelas rurales. Entonces, surge la pregunta de ¿Qué es lo rural de la educación rural?, lo que nos lleva a reflexionar, si hay un lugar de lo rural en la labor pedagógica de esas escuelas y en la formación de los maestros rurales.

Entonces se propone la existencia esa especificidad, la cual se relaciona con unos rasgos característicos del oficio docente, en donde se encuentran elementos como: la lógica de enseñanza, los roles, la metodología y la misión de los maestros rurales (Herrera, 2001), citado por Zamora (2005) los cuales permiten visualizar y profundizar sobre los elementos relacionados a la educación rural, pues en las escuelas rurales se exige a los docentes ciertas competencias personales y profesionales, que no son tenidas en cuenta dentro de la formación de maestros para la ruralidad.

Es así como actualmente la escuela rural multigrado integra dentro de sus aulas, a varios niños y niñas, pertenecientes a una comunidad que habita en una vereda y hacen parte de todos los grados de la básica primaria y también del grado preescolar, lo que la define como una escuela rural multigrado, diferenciándose de la escuela graduada, casi siempre urbana, que abarca a un mayor número de estudiantes, en donde existe un aula y un maestro o maestra para cada grado escolar de la primaria.

En este proyecto veremos más adelante que, del total de escuelas rurales las cuales se aproximan a 36.000, un 60 % de ellas son multigrado, lo que permite visualizar la importancia de investigar sobre las condiciones particulares del trabajo pedagógico en dichas escuelas, que hacen parte de un gran número de sedes escolares y maestros rurales en Colombia.

De lo anterior se desprende que éste es un estudio exploratorio del quehacer y la formación de los maestros para su desempeño rural en escuelas multigrado, pues busca profundizar y construir una visión comprensiva de ese oficio docente en particular, con la esperanza de que se inicien

nuevas investigaciones que desafíen la formación inicial de los educadores y que estos rasgos pedagógicos sean tenidos en cuenta por las instituciones de formación docente y puedan ser parte de sus planes de estudio.

De ésta manera, en el estudio se pretende establecer si las condiciones del trabajo del educador rural, son retomadas, reconocidas y convertidas en objeto de reflexión formativa para la preparación docente, también identificar el quehacer del maestro en la escuela rural multigrado y analizar así la formación recibida por los educadores rurales, para llegar a una interpretación sobre el lugar de lo rural y lo pedagógico en la formación de maestros.

La investigación se realizará desde un enfoque cualitativo, con una fase descriptiva de las condiciones de trabajo del maestro rural y una fase de indagación frente a la formación recibida, luego se hará un análisis de tipo interpretativo frente a las particularidades encontradas y también de la formación de maestros, de esta manera, contrastar éstos dos elementos, así profundizar y construir unos rasgos propios del ámbito pedagógico en las escuelas rurales multigrado.

Específicamente, el trabajo investigativo se realizará con cinco escuelas rurales de la Institución Educativa Departamental de Manta, Cundinamarca, cada una con un docente a cargo de todos los grados de la básica primaria. Se utilizan técnicas de recolección de información, tales como observaciones, entrevistas, con el fin de develar los retos pedagógicos de éstos maestros con la población rural del municipio de Manta.

Luego el proceso investigativo dirige la mirada hacia una breve exploración de la percepción de los maestros frente al lugar de lo rural en su propia formación docente y la relación entre dicha formación y el desempeño del futuro egresado con su quehacer en la escuela rural multigrado.

Específicamente, el estudio presenta inicialmente el problema de investigación, planteando la situación actual de los maestros rurales en Colombia. Luego en la justificación se presenta un estimativo que relaciona las cifras actuales de maestros rurales, escuelas y estudiantes a nivel nacional, visualizando el gran porcentaje de maestros rurales en Colombia.

La problemática en la educación rural se relaciona con las condiciones de una escuela rural, como el acceso a internet, los servicios públicos, la existencia de material didáctico adecuado, una biblioteca actualizada, el acompañamiento de los padres de familia en las actividades de aprendizaje, las condiciones socioeconómicas de la población, son elementos que muestran la brecha que existe entre lo que aprenden los niños urbanos y los rurales y las posibilidades para aprender que tiene cada grupo escolar.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Colombia, la educación rural se ha concebido a través de diferentes perspectivas que van desde la ubicación geográfica hasta los modelos educativos flexibles. La especificidad, entendida como los rasgos que distinguen la labor docente rural de la urbana, ofrece una comprensión más clara de este asunto.

Se estima que, para 2017, en Colombia hay aproximadamente 35.949 establecimientos educativos rurales, de los cuales un 60% de ellos son multigrados, es decir, atendidos por docentes que trabajan con distintos niveles educativos. En estos sitios laboran más de ciento veinte mil maestros y maestras que suscitan varios interrogantes: ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan su quehacer? ¿Han recibido formación para su desempeño en sus contextos? Si la recibieron, ¿en qué consistió? ¿Y cuál es el lugar de lo rural y lo pedagógico en dicha formación?

Una posible respuesta podría estar en la percepción de los maestros sobre si lo rural está presente o no en las facultades y escuelas normales que los forman. Es importante mencionar que muchos maestros rurales se han hecho a partir de su experiencia en el trabajo conjunto con niños y niñas de la básica primaria, bajo condiciones físicas y sociales adversas en el marco de una política estatal homogeneizadora que ignora las particularidades de cada región.

Por tal razón, desde el problema de investigación ya planteado, se pretende identificar y comprender el quehacer de los educadores rurales, indagar su preparación académica inicial y así interpretar el lugar que tienen los aspectos eminentemente pedagógicos del trabajo docente en una escuela rural multigrado y en la formación de maestros.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Es necesario desarrollar la presente investigación para contrarrestar aquel desconocimiento de la especificidad que caracteriza el quehacer del maestro en la escuela rural, aportando los hallazgos del estudio hacia los procesos de formación docente para la ruralidad, con la pretensión de que se incluya la caracterización de dicha labor en diferentes programas educativos y planes de estudio, enriqueciendo el ámbito de la Educación Rural con un panorama que integre al educador, su perfil laboral y las necesidades en su preparación profesional.

Frente a la problemática planteada sobre el posible distanciamiento de los programas formativos con la educación rural, especialmente con el ejercicio rural de la docencia y la escasez de estudios que develen los aspectos pedagógicos de dicha labor, la presente investigación retoma el quehacer de los maestros rurales y lo contrasta con la formación recibida por ellos, indagando por el lugar de lo pedagógico en dicha preparación.

Para tener mayor claridad sobre la justificación de este estudio, cabe afirmar que la presencia de la escuela multigrado en Colombia es muy elevada. De acuerdo al Departamento Nacional de Estadística (DANE), en su *Informe Nacional de educación Formal – EDUC* se registran 2'379.794 alumnos distribuidos en 35.949 establecimientos, los cuales estaban atendidos por unos 124.187 docentes (2017, pp. 5 y ss.). De las anteriores estadísticas se puede inferir que aproximadamente el 60% de las sedes educativas rurales son multigrado, porque en su mayoría ofrecen educación preescolar y básica primaria a cargo de uno o máximo dos maestros.

En el mismo documento se evidencia la representatividad del número de maestros con respecto al promedio nacional. Para el DANE, los profesores del área rural son el 27,7% del total, quienes trabajan con el 23,7% de la población estudiantil (2017, pp. 7 y ss.), lo que implica una cifra significativa de estudiantes y de educadores inmersos en las zonas rurales de Colombia.

Frente a la magnitud del problema, se indaga por los rasgos particulares del quehacer docente y la percepción de los maestros con respecto a su formación profesional, dentro de la categoría



de educación rural que se comprende desde esa especificidad que identifica y hace diferente la labor del docente en la escuela multigrado.

El presente estudio aporta al campo de la pedagogía y de la educación, específicamente a la educación rural, porque presenta el quehacer del maestro en una escuela rural multigrado, complementando los rasgos pedagógicos de dicha labor, así mismo, establece el lugar que estos tienen dentro de la formación recibida por los maestros partícipes de la presente investigación.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

- Analizar algunos rasgos particulares del quehacer del maestro en la escuela rural multigrado, su lugar y objeto de reflexión formativa dentro de la preparación inicial de maestros mediante el estudio de casos en el municipio de Manta (Cundinamarca).

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar las condiciones físicas de las escuelas rurales, abarcando características geográficas, de infraestructura física, instalaciones locativas, materiales y recursos de las instituciones partícipes del estudio.
- Determinar las características de los maestros en las escuelas objetivo a partir de su historia personal, bibliografía, formación y experiencia profesional como docentes.
- Establecer los rasgos característicos del quehacer pedagógico de los maestros en la escuela rural multigrado, referidos mediante el análisis del trabajo de aula con los estudiantes y las estrategias del docente para el manejo de varios grados de básica primaria y preescolar.

## **4. EL ESTADO DEL ARTE SOBRE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN RURAL**

El presente capítulo revela una construcción inicial de ciertos antecedentes, específicamente algunas investigaciones relevantes entre los cuales encontramos: libros, tesis doctorales, tesis de maestría, estudios, informes y artículos de investigación. Se tuvo en cuenta un primer criterio de temporalidad donde se seleccionan documentos producidos durante la última década.

Estos documentos están relacionados con el tema de la educación rural, la labor del maestro rural multigrado y la formación docente para el ámbito rural. La intención es construir un panorama que abarque las categorías centrales del presente estudio a partir de diferentes referencias investigativas.

Un segundo criterio para la búsqueda y selección de documentos investigativos fue el establecimiento de tres grupos para organizar el estado del arte, iniciando con aquellas investigaciones de corte internacional que muestran un panorama de la educación rural, específicamente en América Latina.

Enseguida se presentan algunos estudios del ámbito nacional que aportan bastantes hallazgos históricos, teóricos y conceptuales al presente trabajo de investigación. Finalmente, se seleccionan diversos estudios del ámbito regional, cuyo el criterio de selección son los estudios más relevantes elaborados por algunos autores reconocidos por el desarrollo significativo de procesos investigativos en educación rural a nivel departamental y local.

### **4.1. Investigación desarrollada en el ámbito internacional**

El trabajo de investigación presentado en la tesis doctoral titulada *Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: Experiencias Pedagógicas Significativas*. (Ávila, 2017), analiza dichas experiencias, y a partir de ellas se enfoca en el ámbito de la calidad educativa, enfocando el estudio en tres países latinoamericanos cuyas prácticas en educación rural son relevantes gracias al impacto en sus respectivas comunidades, además las compara entre sí, para establecer los rasgos en común que conforman la calidad de la educación rural.

En la tesis se destacan tópicos como la pertinencia del currículo, la acción educativa y las prácticas con respecto a la calidad educativa. El estudio aporta a la presente investigación un panorama del sistema educativo rural en Colombia a partir de los planteamientos de la OCDE, así como reflexiones sobre el impacto de ciertas experiencias pedagógicas significativas presentadas como una alternativa para disminuir las brechas en la calidad educativa de algunos sectores colombianos.

Por su parte, la tesis de maestría nombrada *La enseñanza de la matemática en las aulas plurigrado. Un estudio de caso sobre un Instituto Superior de Formación docente de la provincia de Buenos Aires* (Escobar, 2016), presenta un estudio investigativo realizado en las aulas plurigrado en escuelas rurales unitarias, cuya organización se asemeja a la establecida en las escuelas rurales multigrado de Colombia.

Ésta investigación se plantea a partir de un paradigma cualitativo, con un carácter exploratorio desarrolla un estudio de caso en un establecimiento de formación docente. Destaca la especificidad de los contextos rurales, así como de la enseñanza con una modalidad plurigrado, (multigrado).

Logró evidenciar procesos de producción de conocimiento didáctico entre los maestros rurales, así como una escasez en la formación docente para la educación rural en Argentina, aportando a la presente investigación una perspectiva de la labor del maestro rural en Argentina, con ciertas similitudes al quehacer del educador rural colombiano en materia de multiplicidad de labores, gestión administrativa e inasistencia escolar.

El artículo de investigación que lleva como título: *Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana*. (Brumat, 2015), presenta los resultados de un estudio realizado en tres escuelas rurales argentinas. Expone las características de la práctica docente en los contextos rurales, las condiciones de trabajo, prácticas cotidianas y algunos datos sobre la formación de los maestros, abarcando además la dimensión política que rodea a dichos establecimientos educativos.

Otro artículo de investigación titulado: *Educación y desarrollo Rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas*, (Grajaldo, 2014), comprende las condiciones y la pertinencia de la educación rural latinoamericana. Analiza la normatividad desde dos ángulos, el primero es la política como un asunto relegado, y el segundo, aquella normatividad sobre la educación equitativa y de calidad como oportunidad para asumir problemáticas relacionadas con la reorganización y función de la escuela rural, la formación docente y las maneras para asegurar oportunidades educativas para los pobladores rurales.

#### **4.2 Referencias sobre algunas investigaciones en educación rural de Colombia.**

El Quinto Congreso Nacional de Educación Rural. *Una reflexión política y pedagógica de la ruralidad en Colombia en perspectiva de paz*, realizado en el año 2018, se enfocó en el desarrollo temático de tres ejes centrales: trayectorias educativas completas y de buena calidad desde la educación inicial hasta la superior, financiación e institucionalidad para la educación rural, e institucionalidad en un sistema de educación rural colombiano. (Mesa Nacional de Educación Rural - COREDUCAR - COREDI, 2018)

Se destacan los aportes de este congreso para la presente investigación con respecto a la mirada acerca de la formación docente, en donde se establece la necesidad de evaluar la labor de las Escuelas Normales Superiores, constituyendo experiencias de retroalimentación entre las diferentes instituciones formadoras, buscando que los maestros se adapten a la escuela y generen arraigo y empoderamiento en las niñas y los niños a partir de su contexto local.

El artículo de investigación que lleva como título: *Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad*, (Rivera, 2015) expone de manera analítica la revisión de antecedentes conceptuales que fundamentan el estudio investigativo sobre tres instituciones educativas rurales de Magangue, Colombia.

En dicha revisión confluyen tres posturas, una es la desestimación de la cultura e identidad rural debido al modelo del capitalismo neoliberal imperante en los ideales de desarrollo y de progreso, otra es el análisis normativo que reconoce a la escuela como dispositivo de

emancipación cultural y empoderamiento democrático de las comunidades rurales, y por último, una tendencia procedimental sobre los canales administrativos y epistemológicos con los cuales la escuela se podría transformar en un baluarte de participación colectiva y desarrollo autocentrado.

La tesis de maestría titulada: *El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado*, (Forero, 2013), otorga una comprensión de la gestión escolar en la ruralidad, presentando inicialmente unos antecedentes históricos de la escuela rural como institución pública con una función y una identidad propia.

Se destaca la gestión escolar rural como un aporte a la presente investigación, al establecerse como una labor adicional del maestro que se desempeña en la escuela multigrado, aspecto desconocido que, según el estudio, requiere ser identificado y enfocado por las autoridades educativas en cuanto a las implicaciones que tiene tanto en la formación docente como en la normatividad vigente.

Por su parte, el libro elaborado por Fernando Zamora sobre la investigación en educación rural, titulado: *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia*, (Zamora , 2012), expone los hallazgos de un proceso investigativo que argumenta la existencia de ciertas habilidades y características específicas dentro de la labor de los maestros rurales, el desconocimiento de la ruralidad como escenario específico y la falta de preparación de maestros por parte de las instituciones formadoras, salvo algunas excepciones que son presentadas en ésta obra, donde algunas universidades o escuelas normales retoman y enfocan sus programas educativos en la labor rural docente.

Esta obra escrita aporta a la presente investigación aspectos claves con respecto a la desconexión existente entre las particularidades del oficio rural del maestro y la formación docente enfocada a dicha especificidad. Así mismo, brinda información con respecto a los programas formativos encaminados a profundizar sobre dicha labor.

El *Informe Nacional de Desarrollo Humano: Colombia Rural, razones para la esperanza*. (PNUD, 2011), presenta a la sociedad rural como su temática principal y analiza las problemáticas generales, los grupos poblacionales, y la relación entre conflicto, poder político y tierra. La investigación se realizó en once territorios colombianos, y establece ciertos índices de ruralidad, para medir los niveles y características que definen un territorio campesino, de acuerdo a la diversidad de condiciones que pertenecen a cada contexto.

Este estudio brinda información a la presente investigación con respecto al planteamiento central sobre los índices o grados de ruralidad que caracterizan diferentes sectores rurales, que permite el establecimiento de la especificidad sobre lo rural, tesis en la cual se apoya el proyecto actual para argumentar que dicho planteamiento requiere ser tenido en cuenta en los procesos de formación docente.

La tesis de Maestría: *El enclave de la escuela en el ámbito rural*. (Acosta y Orduña, 2010) presenta datos históricos y conceptuales sobre las condiciones de saber y de poder que han configurado la escuela rural, a partir de una investigación con enfoque genealógico – arqueológico, y un análisis documental que expone la presencia de diferentes discursos sobre la escuela de acuerdo a cada época investigada.

Dicha recopilación histórica brinda soporte al Marco Teórico/Conceptual de la presente investigación con relación a la configuración de la escuela rural de antaño en Colombia y de la educación como vía o proceso para ciertos fines establecidos por el estado colombiano. Ese estudio culmina con algunas aproximaciones frente al concepto de escuela que trasciende la simple función de enseñanza y se establece como un espacio para el establecimiento de nuevos discursos sobre la ruralidad actual.

### **4.3 Estudios investigativos a nivel regional**

Los trabajos investigativos en el ámbito regional están focalizados en las producciones de algunos investigadores del departamento de Boyacá. En esa búsqueda de fuentes encontramos el artículo de revisión: *Educación rural en Colombia: Formación de maestros en entornos rurales*,

*su trayectoria y retos*, (Soler, 2016), que expone un balance teórico establecido sobre tres tópicos centrales: la educación rural, el uso de las TIC's en educación básica y la formación continua de maestros en entornos rurales. Establece en primer lugar una concepción de educación rural como aquel ámbito relegado, en relación con los entornos escolares urbanos y con la implementación de las TIC'S.

Seguidamente enfoca la reflexión a referentes conceptuales sobre el oficio del maestro rural y su formación normalista y/o universitaria, analizando espacios como el aula, la institución y la comunidad rural, así como las dinámicas que allí se desarrollan. Establece la necesidad de cualificar a los maestros para su adecuación a los diferentes contextos y de planificar objetivos y metodologías dirigidos al desarrollo rural y a las características propias de las personas campesinas, lo cual es tenido en cuenta en la presente investigación enriqueciendo el análisis de la categoría sobre formación del docente rural.

El libro denominado: *La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras*, (Soto, 2015) Aquí la historiadora Diana Soto presenta las historias de vida de dos maestras normalistas, así como el estado de la educación rural a mediados del siglo XX, revelando problemáticas sociales como el desplazamiento, la pobreza, la violencia y la política local, donde las profesoras rurales desempeñaron su labor, a su vez afrontaron la complejidad de dichas circunstancias que caracterizaban a los territorios colombianos, en este caso, algunas zonas Cundiboyacenses.

El artículo de reflexión que se titula: *Formación de maestros rurales colombianos: 1946 – 1994*, (Triana, 2012) identifica la trayectoria de la preparación docente en la época mencionada, a través de una indagación descriptiva de la política y de la práctica sobre la formación docente, enfocando el estudio en cuatro tópicos: los maestros rurales durante la segunda hegemonía conservadora, las reformas y estructuras de las Escuelas Normales en la segunda mitad del siglo XX, la capacitación y perfeccionamiento docente, los cursos-créditos y los microcentros rurales.

En el marco de la indagación para el presente estudio, este artículo permite el reconocimiento de algunas dificultades que enfrentaron los maestros en la época de la hegemonía conservadora con respecto a la violencia, persecución y desplazamiento político, así como la nulidad en la



formación docente para el quehacer pedagógico rural. Sin embargo, expone el establecimiento de reformas educativas donde la preparación de educadores rurales se enfocó en el programa Escuela Nueva.

Dentro del estado del arte identificamos la tesis doctoral que lleva como título: *Historia y sentido de la escuela rural. De la escuela unitaria a la educación media: 1960 – 2005*, investigación desarrollada por Josué Ramón y emitida en el año 2007, aunque está fuera del criterio temporal de una década establecido para la elaboración del estado del arte, se presenta aquí porque brinda aportes conceptuales e históricos significativos al capítulo del Marco teórico/conceptual dentro de la presente investigación.

El estudio investigativo citado le otorga cierto sentido a la escuela rural, identificando las tensiones históricas que enfrentó, con respecto a la misión que se había concedido a la escuela como institución pública y de acuerdo a las reformas establecidas de antaño. Luego, a partir de la normatividad colombiana, (Constitución Política de 1991) se establece una función educativa de la escuela rural, enfocada a la formación agropecuaria, pesquera y agroindustrial con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los campesinos y fortalecer la seguridad alimentaria.

Las fuentes consultadas coinciden en que la educación rural está relegada de las políticas públicas de calidad y pertinencia educativa, éstas no tienen en cuenta las características propias y problemáticas que presentan de las regiones campesinas y de sus pobladores, exceptuando algunas experiencias innovadoras que se han instaurado con el fin de contextualizar las prácticas pedagógicas, transversalizar los saberes que circulan en la escuela y lograr la pertinencia de una educación rural dirigida a los entornos y a sus habitantes. Un ejemplo de ello son los proyectos pedagógicos productivos, que permiten la interacción comunitaria para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje y desarrollo en el campo.

La referenciación histórica que muestran algunas fuentes concuerda en la presencia de fenómenos políticos y sociales que acompañaron la labor de los maestros rurales, específicamente en Colombia. Además, complementa el análisis establecido en la presente

investigación, con respecto a la formación actual del maestro rural, cuyos avances han estado acompañados de falencias e inequidad en los procesos formativos, especialmente para los profesores rurales, y tal situación se ha venido perpetuando a lo largo de la historia.

Algunos documentos citados concuerdan en que los maestros rurales tratan de adaptar algunas referencias testimoniales y vivenciales de otros maestros, esto debido a la escasa fundamentación teórica para enriquecer su praxis. La mayoría de las fuentes consultadas también coinciden en que la escuela rural es aquel espacio de permanente construcción social y es un dispositivo de emancipación, participación y desarrollo local, por ende establece la necesidad de reformular políticas, normatividad, proyectos e iniciativas, enfocados en otorgar un sentido a los contextos, mejorando la calidad de vida de los pobladores campesinos.

## 5. MARCO TEÓRICO/CONCEPTUAL

La presente investigación se fundamenta en múltiples conceptos agrupados dentro de tres categorías que son *el maestro*, *la educación rural* y *la formación en las escuelas rurales*. A través de ellos se revela una base teórica capaz de abordar la complejidad del fenómeno.

### 5.1 El maestro rural.

Según Zamora L.F. (2012), en el siglo XX el cuerpo docente, conformado en su mayor parte por mujeres, no requerían mucha preparación pedagógica para ejercer su quehacer educativo en las escuelas. Lo importante era que supieran leer, escribir y conocieran algunas bases matemáticas, así como estar dispuestas a trabajar en el campo. La incorporación y duración de las maestras en las escuelas, dependía de los políticos de turno, quienes les daban o quitaban el apoyo.

Para la misma época funcionaban las Escuelas Normales Rurales. A ellas llegaban personas interesadas en ser educadoras rurales a realizar sus estudios durante cuatro años para ejercer la docencia. Dichos establecimientos se ubicaban en territorios rurales, allí se preparaban las futuras profesoras rurales, ya que sus prácticas pedagógicas eran realizadas en esos contextos y, por lo tanto, su oficio pedagógico sería desarrollado en aquel medio rural.

Cataño (1989) esboza el origen social de los educadores rurales con las estadísticas de la época de 1970 donde la tercera parte de ellos provenía del campo mientras que los demás maestros tenían un origen más urbano, aunque la mitad de los padres de los maestros rurales había nacido en el campo, y se ocupaban en sectores como la artesanía, negociantes y propietarios, es decir, formas de trabajo autosostenible.

En su mayoría, los maestros provienen de estratos medios y bajos de la clase media, tanto rural como urbana, ubicándose en una posición distante o incluso superior a la de los sectores populares. Los antecedentes escolares de los maestros rurales indican que sus padres contaban con cierto nivel de escolaridad, algo muy significativo y contradictorio para la época del Siglo

XX en la que el analfabetismo era bastante alto. Como puede apreciarse, el magisterio se convirtió en la puerta para que la primera generación de sus familias alcanzara estudios secundarios, lo cual, al parecer refleja el esfuerzo de la clase media rural y de los pequeños pueblos, “por encontrar en la educación un mecanismo que les abra las puertas de los sectores medios urbanos”. (Cataño, 1989, p. 89-90)

El magisterio rural en Colombia, que abarca los niveles educativos de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, es de 124.187 educadores para el año 2017. La mayoría de ellos pertenecen al sector oficial, o sea, pertenecen a la nómina estatal, son parte de la educación pública en Colombia. Esto quiere decir en otras palabras, que “el docente rural es prácticamente monopolio del estado colombiano”. (Zamora, 2005, p. 30)

La proporción de maestras rurales es mayor al número de maestros hombres en Colombia. Este fenómeno fortalece la noción de “la feminización del magisterio colombiano”, que sigue en ascenso, en especial en los niveles inferiores (Preescolar – Primaria). En las escuelas rurales multigrado casi siempre se encuentran laborando es mujeres. Zamora L.F. (2005), indica al respecto que en Colombia para finales de los años noventa el 68% del magisterio era femenino.

En los últimos años han incursionado más hombres en desempeñar el oficio rural docente, más que todo en la educación secundaria y media. Esto ha ido de la mano de la expansión de la cobertura de estos dos niveles educativos en el ámbito rural (en este caso escuelas rurales), aún predomina el género femenino. Según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, para el año 2017 a nivel nacional, en el sector oficial y en básica primaria se encontraban laborando un 77,2 % de mujeres frente a un 28,8 % de hombres.

La situación laboral de los educadores rurales que trabajan en escuelas multigrado, deja ver que la mayoría de ellos desempeña su oficio rural durante varios años y aunque esta labor se ha considerado como la entrada para ingresar al magisterio, se evidencia una larga duración de los maestros en las escuelas rurales. Esto quiere decir en palabras de Zamora (2005) que, “los maestros rurales en ejercicio tienden permanecer largos años como tales, aunque eventualmente cambien de escuela.” (p. 34).

Entre las formas de vinculación actual al magisterio rural, existe también la condición de provisionalidad, que implica el establecimiento de un contrato de tipo temporal del maestro con la entidad territorial. Dicho contrato puede terminar cuando la entidad así lo decida, y esto hace vulnerables a los maestros frente a su estabilidad laboral. No obstante, se encuentra la condición de nombramiento en propiedad, donde los docentes tienen un contrato a término indefinido y hacen parte de la planta de personal de la entidad territorial, ingresando así a la carrera docente, con la perspectiva de ascender en el escalafón y evolucionar profesionalmente.

Los salarios de los maestros rurales están estipulados en las respectivas tablas salariales del escalafón docente. Con grandes diferencias entre los montos devengados por ellos según el tipo de régimen al cual pertenezcan los educadores (Decreto 2277 o Decreto 1278) hay docentes cuyo ingreso salarial es superior a los 3.600.000 pesos, pues pertenecen al grado 14 en el antiguo escalafón, también hay educadores que son bachilleres pedagógicos o normalistas, laborando en condición de provisionalidad y devengan uno o dos salarios mínimos mensuales legales vigentes.<sup>1</sup>

El sitio de domicilio de los educadores es otro asunto que no se puede dejar de lado. Hoy en día, es poco común encontrar maestros que sean oriundos de la vereda o región donde laboran, la mayoría proviene de otros municipios, y muy pocos habitan en la misma escuela o vereda donde trabajan, pues gran parte reside en las cabeceras municipales. Zamora afirma:

[La vinculación del docente al territorio] es un factor resultante de diversas condiciones, pero que a su vez incide sobre una variedad de situaciones, en ocasiones importantes del quehacer del educador rural, particularmente en lo que tiene que ver con sus relaciones con la comunidad circundante.” (2005, p.40).

Los educadores rurales en algunas ocasiones están sometidos a situaciones de violencia que afectan su quehacer en la escuela y condicionan su lugar de vivienda. En Colombia la presencia de grupos armados ha impactado al magisterio rural, debido a que el conflicto armado, no sólo ha cobrado la vida de docenas de maestros rurales, sino que ha obligado en muchos casos a su desplazamiento forzado, y a una vida llena de zozobra en esas regiones azotadas por la violencia.

---

<sup>1</sup> El Salario Mínimo Mensual Legal Vigente para el año 2019 en Colombia corresponde a \$818.126

El planteamiento de Zamora L.F. (2005), frente a una vaga sensación de marginalidad, que es un rasgo propio de los maestros y maestras rurales es, que se puede apreciar como aquella certeza largamente construida, especialmente por los maestros mayores. Es evidente la presencia de ese imaginario, por parte de colegas docentes y autoridades educativas, de que los educadores rurales tienen una jerarquía inferior, más trabajan con niños de primaria y/o de preescolar. Esto contrasta con la imagen que puede tener el maestro en las comunidades campesinas, en donde se aprecia, se respeta, se reconoce como un líder educativo que desarrolla una importante labor y que goza de alguna preparación profesional.

Por su parte el educador rural ha tenido que asumir su quehacer pedagógico y a la par, realizar muchas otras tareas relacionadas con un tipo de gestión escolar, que para el interés de esta investigación, se relaciona con las actividades de tipo administrativo en donde el maestro debe velar por el estado de su escuela, su infraestructura e inventario, afrontar situaciones que se presenten en el restaurante escolar, atender situaciones de accidentes escolares, escuchar los problemas de los padres de familia, o incluso otras personas de la comunidad, responder por todo lo relacionado con la escuela, siendo una especie de “director”. Lo anterior afecta enormemente su oficio educativo, al requerir tiempo, que en ocasiones no alcanza, para atender todo este tipo de situaciones

## **5.2. La educación rural**

El presente numeral se refiere a los hechos históricos más importantes acerca de los comienzos de la escuela rural; y en orden cronológico se presenta los diferentes programas, normas y situaciones que se relacionan con el surgimiento de la educación rural y la escuela rural multigrado, teniendo en cuenta algunas investigaciones pertinentes sobre el tema abordadas bajo las siguientes categorías: *la educación rural y lo rural dentro la educación rural*.

### 5.2.1 ¿Qué es lo rural?

La educación puede ser catalogada según el entorno en que se desarrolla, siendo la dualidad urbana-rural una de la más frecuentes. Para comprender la división es preciso entender la noción de ruralidad. El significado que se le otorga hoy requiere un recorrido previo por la evolución de este concepto en su sentido histórico.

De acuerdo con Fernández (2008), lo rural se remonta a la época del feudalismo, que como organización social, política y económica de la Edad Media, establece un sistema económico agrario, desarrollado por campesinos, quienes en calidad de siervos proveían de alimentos y trabajo al castillo feudal. A cambio ellos recibían protección por parte del señor al que estuviesen ligados. En aquella época no se hablaba de lo rural o de urbano, aunque había una clara distinción entre los habitantes del campo y la ciudad.

Hacia el siglo XII, los centros urbanos se empiezan a llamar *burgos*, sitios en los que se instaura la burguesía como una nueva clase social. Los campesinos que huyen del feudo se refugian en las ciudades, dedicándose a otras labores distintas de la agricultura o la ganadería. Con el tiempo la ciudad empezó a tener un papel protagónico, dejando a todo lo demás como una periferia más o menos lejana de la que se sirve para materias primas y mano de obra.

La estructura del burgo fue traída a América durante la conquista y la época de colonización, manteniendo su dinámica territorial. En los siglos XVIII y XIX, los países latinoamericanos pasaron a ser proveedores de materias primas en los procesos de manufactura y de industrialización de las potencias mundiales. Los insumos provenían del espacio rural, ya que las ciudades comienzan a dedicarse a actividades industriales y de servicios. (Fernández, 2008, p. 2).

En esencia, la distinción entre lugares se mantiene, muestra de ello es la concepción adoptada y difundida por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística. La entidad considera lo *urbano* como las ciudades y cabeceras municipales, siendo lo rural todo aquello que no está ubicado allí. De hecho, en los informes suele denominarse a esta zona como *el resto*. El criterio

estatal es aplicado a los censos de población y medición de distintas actividades humanas, incluyendo la educación.

Un problema derivado de la dicotomía urbano–rural es la excesiva generalización. Para el Estado, todo lo rural resulta ser igual, ignorando su complejidad. Se trata de una homogeneidad absoluta que el DANE aplica en sus estudios, asumiendo que un colegio rural necesariamente tiene las mismas condiciones que una pequeña escuela, y por tanto cuentan con similares grados de desarrollo.

La existencia de parámetros alternativos que se ha construido gracias a que la noción de lo rural está en pleno debate tanto en el exterior como en Colombia. Gracias a ellos se llega a la idea de que existe una pluralidad de ruralidades, e incluyen la concepción actual de *nueva ruralidad* que plantea el aprovechamiento ambiental y la revalorización del territorio.

Frente a la mera ubicación geográfica se han planteado nuevos criterios que analizan el campo. Existe una pauta *económica* que propone hacer la diferenciación con base en su fuente de ingresos: si el sustento de las familias y poblaciones proviene de actividades agropecuarias (incluido la pesca) o mineras, entonces se consideran rurales. El principio de selección se apoya en la tradicional asociación entre lo campesino y el sector primario.

Otro filtro tiene que ver con el aspecto *cultural*, enfocado en la cosmovisión y las relaciones sociales allí presentes. Por ejemplo, el hecho de que en veredas y corregimientos la gente no se relaciona con una función o rol particular de las otras personas (médico, policía, cajero, sacerdote, zapatero), sino con la persona completa: *Don José, Doña Mercedes* o *Don Víctor* no son meras denominaciones de respeto; manifiestan una relevancia dentro del tejido social que a menudo van ligadas a linajes familiares y lugares de vivienda.

#### **5.2.1.1 Índices y gradientes de ruralidad.**

Para esta investigación se retomaron algunos aportes del Informe de Desarrollo Humano, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – P.N.U.D., titulado *Colombia rural*.



*Razones para la esperanza* (2011). El texto presenta un balance completo de lo que es la Colombia rural en términos de economía, servicios y problemáticas. Aunque no incluye el tema educativo, sí presenta una escala en *grados de ruralidad* aplicada para Colombia, aspecto en el que a continuación nos enfocaremos.

La ONU afirma que en Colombia existen unos municipios más rurales que otros, conclusión que sale a partir de su instrumento de medición. Pese a no tocar directamente la educación, el informe nos permite inferir que, según el sitio donde funcionan, también habrá una forma análoga de distinción entre escuelas. La deducción se sustenta en el índice de ruralidad que:

Mide en grados la combinación entre la densidad demográfica con la distancia de los centros poblados de los menores a los mayores, adopta el municipio como unidad de análisis y no el tamaño de las aglomeraciones (cabecera, centro poblado y rural disperso dentro del municipio) y asume la ruralidad como un continuo (municipios más o menos rurales), antes que como una dicotomía (urbano-rural). (PNUD, 2011, p.18).

El índice de ruralidad se elabora en una escala de 1 a 100 a partir de parámetros como la densidad de población, el acceso a medios masivos de comunicación o la facilidad de transporte. Por su parte, el estudio en mención nos aclara que: “las tres cuartas partes de los municipios del país son predominantemente rurales (75,5%), allí vive el 31,6 % de la población y sus jurisdicciones ocupan el 94,4% del territorio nacional.” (PNUD, 2011, p.18). El informe cambia la visión de un país que se ha creído principalmente urbano en razón a las cifras de los censos y que tiende a ignorar su diversidad.

El libro de Gabriela Itzcovich, titulado *Contextos rurales, continuidades y rupturas en el acceso a la educación* (2010), es un complemento al aporte de las Naciones Unidas. Asume la heterogeneidad del campo e intenta superar las limitaciones y debilidades de la división tradicional urbano-rural, la cual se presenta como estática. La autora menciona que en la actualidad existe un acercamiento entre estos contextos, debido tanto al avance tecnológico y los cambios en el estilo de vida de las personas que se inclinan más por la vida en el campo.

Iztcovich busca identificar unos *gradientes de ruralidad* desde unos indicadores de desigualdad, examinados en siete países de América Latina. Emplea variables demográficas, económicas y sociales, incluyendo de orden educativo. Al respecto, analiza el índice de acceso a la educación, vislumbrado por las tasas de asistencia escolar. Estos aportes de análisis y de comprensión del tema sobre la diversidad de ruralidades propuestos son cruciales para la investigación. El énfasis sobre los *gradientes de ruralidad* da vía para identificar continuidades, rupturas o puntos de corte que no remiten a una clasificación tan categórica.

La identificación de los *gradientes de ruralidad*, al igual que el trabajo del P.N.U.D., utiliza la unidad territorial municipal. La utilización de los municipios como unidad de análisis e identificación de gradientes de ruralidad, permite inferir que hay diferentes modos de ser rural, dependiendo de la variedad de circunstancias, no solo de un criterio geográfico de clasificación. En palabras de Iztcovich, “no es lo mismo ser rural, en zonas predominantemente rurales que ser rural en zonas predominantemente urbanas” (2010, p.15).

Tanto Gabriela Iztcovich como la P.N.U.D usan en sus análisis la unidad territorial municipal, pues es el espacio mínimo de representación política. La utilización de los municipios permite inferir que hay diferentes modos de ser rural, dependiendo de la variedad de circunstancias, no solo de un criterio geográfico de clasificación. Esto significa en otras palabras de Iztcovich (2010) que: “No es lo mismo ser rural, en zonas predominantemente rurales que ser rural en zonas predominantemente urbanas”. (p. 15)

La propuesta de Iztcovich puede aplicarse a la educación en tres vías: a) un ambiente de bastante ruralidad, sea en todos o algunos centros educativos; b) La definición del municipio en su conjunto como más o menos rural; c) los rasgos pedagógicos del ejercicio docente rural serán más visibles en aquellos ambientes mayormente rurales. Las anteriores manifestaciones son muy importantes a la hora de acercarse al contexto del campo.

### 5.2.1.2 Nueva ruralidad e integración

Anteriormente se mencionó la nueva ruralidad para crear un concepto más completo sobre el campo. Según Fernández (2008), los territorios rurales son lugares donde confluyen relaciones sociales y económicas, superando las anteriores divisiones geográficas y administrativas. Por lo tanto, la nueva ruralidad tiene como objetivos propiciar el desarrollo humano y el capital social de estas comunidades, además de destacar aspectos políticos relacionados con el fortalecimiento de la democracia, la ciudadanía, el crecimiento económico y el desarrollo rural sostenible. Puede definirse la nueva ruralidad como:

*(...) una nueva forma de abordar el fenómeno de lo rural, de la mano de los procesos sociales y económicos que se han desarrollado en el campo, se hace necesario un nuevo modo de pensar el espacio rural, como forma de superar los graves problemas existentes hoy en día en el mismo.* (Fernández, 2008, p. 9).

La combinación de la nueva ruralidad con los índices y gradientes permite ver al sector desde varias perspectivas, debido a que hay diferentes modos de interacción entre las personas y los entornos, como la emergente conceptualización de los territorios. La nueva óptica posibilita otras maneras de entender el campo desde su particularidad, es decir, reconocer sus características, condiciones, opciones de vivienda, trabajo, el medio ambiente, la riqueza cultural y social que allí se entretajan.

De acuerdo con Parra. (1986), las formas de producción dominante definen las relaciones en cada región. Los territorios presentan variaciones en razón al nivel de integración o marginalidad que muestran con respecto a la maquinaria productiva local o nacional. Los contextos rurales integrados son aquellos territorios que se caracterizan por tener una organización social y unas formas productivas definidas por las leyes del mercado.

Entre las zonas campesinas integradas a la maquinaria productiva nacional colombiana se encuentran las zonas cafeteras o los territorios pertenecientes al departamento de Valle del Cauca con sus ingenios azucareros. Aquello no implica que sean zonas acaudaladas por su producción,

puesto que solamente están vinculados a un sector de los cuales son dependientes. En contraste hay otras zonas marginadas que viven del autosustento.

Los intercambios inter e intrarregionales de la economía, sugieren tipos de ruralidades basadas en economías que se concentran en los productos de consumo primario, productos industriales y la producción agrícola externa. Es por eso que hay marcadas distinciones entre las zonas pesqueras del Pacífico, los cultivadores de papa en Boyacá o las poblaciones mineras de Antioquia. Podemos mencionar también las tierras indígenas, o las de los grupos afro, los sitios de cultivo de estupefacientes en los territorios de colonización, entornos en los que cabe la etiqueta “rural” a pesar de su enorme diferenciación.

Otros entornos se caracterizan por los recursos humanos con los que cuentan, sin olvidar el aumento o disminución de las tasas de migración de población en edad productiva y con mayor escolaridad hacia entornos urbanos, trayendo como consecuencia que en los territorios campesinos apenas queden niños y ancianos.

### **5.2.2 Educación y campo**

Frente a las múltiples realidades del campo colombiano, la educación entra de forma rezagada a la hora de abordar sus desarrollos y estructuras sociales. El presente estudio sobre el quehacer pedagógico de los maestros fortalece las dinámicas educativas que ocurren en los entornos rurales al resaltar los rasgos particulares propios de su labor. Dichos rasgos se construyen cuando los docentes presencian y afrontan las vicisitudes que se presentan día a día en los campos colombianos haciendo más ardua su labor pedagógica, pues son ellos responsables de la educación y las problemáticas propias de las escuelas.

Esto incide en cierta medida sobre muchos aspectos de la educación que se ofrece en esos lugares, así como también influye en el ejercicio profesional de sus maestros, en las condiciones de operación de sus escuelas (en este caso las escuelas rurales multigrado), finalmente en la necesidad de que los maestros en formación que posiblemente van a laborar en dichos ambientes

posean las herramientas teóricas y prácticas necesarias para afrontar condiciones diversas y difíciles.

### **5.2.2.1 Antecedentes históricos**

Según Acosta y Orduña (2010), a principios del siglo XX hubo muchas escuelas, enseres y libros de texto destruidos por causa de la Guerra de los Mil Días. En 1903 la nación inicia un proceso de reorganización en donde la educación se establece a partir de las doctrinas del clero, estableciéndose las categorías urbana y rural. Las escuelas urbanas de primaria contaban con seis años de escolaridad, mientras que las rurales ofrecían tres. Además, el tiempo de asistencia en las escuelas rurales se dividía por género, puesto que hombres y mujeres asistían en días distintos<sup>2</sup>. Aunque la diferenciación obedecía a intereses prácticos, claramente favorecía a los centros urbanos.

De acuerdo con Ramírez y Téllez (2006), después de la guerra de los Mil Días, hubo una inestabilidad financiera internacional que afectó al país y ocasionó una desorganización con respecto a las responsabilidades que asumían los municipios y departamentos en cuanto a los recursos destinados a la educación, lo que causó el cierre de muchas escuelas normales y establecimientos de carácter secundario y profesional, deteriorándose de forma significativa la preparación de maestros y afectando negativamente a la enseñanza primaria.

Al respecto, Acosta y Orduña (2010), señalan que los maestros de esa época devengaban salarios muy bajos, es así que una maestra del sector rural ganaba 30 pesos mientras que un maestro del sector urbano ganaba 45 pesos, lo que ocasionaba que muchos de ellos abandonaran el magisterio para dedicarse a otras labores. La gran mayoría de las maestras rurales no tenía ningún grado de formación pedagógica. Los materiales destinados a las escuelas solo alcanzaban

---

<sup>2</sup> Esta división se realizaba en las Escuelas Rurales Alternadas que recibían alumnos de ambos sexos. Para ampliar esta información remitirse a Acosta M. y Orduña P. (2010, p. 9) *El enclave de la escuela en el ámbito rural*. (Tesis de Maestría) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C., Colombia.

para algunas escuelas urbanas, lo que implicó que no llegará casi ningún recurso para las escuelas rurales y rara vez las maestras recibían dicha dotación escolar.

Hay que hacer un paréntesis en la línea de la historia que se venía reflexionando para resaltar que en la actualidad las condiciones laborales de los maestros y maestras no han cambiado mucho, pues los salarios no son iguales para todos; hay maestros con varios años de experiencia y formación, que alcanzan una buena remuneración salarial, pero también hay otros como aquellos normalistas o bachilleres pedagógicos que devengan incluso menos dos salarios mínimos. Así mismo, se han perpetuado las difíciles condiciones de algunas escuelas rurales, especialmente aquellas que están muy alejadas de los pueblos. Las falencias en la prestación de servicios públicos o conectividad, la falta de inversión, y la complejidad para hacer llegar a ellas los recursos necesarios para apoyar el trabajo pedagógico del maestro.

Al continuar con el recuento histórico, se dice que durante la presidencia de Alfonso López Pumarejo, la educación se ubica como una de las principales preocupaciones de la Nación, pues Colombia presentaba un gran rezago educativo por falta de inversión. Hacia los años treinta el gobierno mejoró el salario de los maestros, así como su estabilidad y las posibilidades de ascender en el escalafón, pues según Ramírez y Téllez (2006), con la Ley 2 de 1937, se decretó que los maestros de escuela primaria deberían recibir un salario mínimo de 40 pesos mensuales.

Además, se publica la Ley 32 de 1936, que implanta *la igualdad de condiciones para el ingreso a los establecimientos de educación*, estableciendo que esta última era obligatoria, gratuita y laica. Bajo esta norma se prohíbe la discriminación a estudiantes por diferencias religiosas, sociales, raciales o de nacimiento ilegítimo. Encontramos en aquella época un primer avance frente al respeto por la igualdad y la inclusión escolar, así como un reconocimiento al quehacer de los maestros, en sus salarios y en su carrera docente, lo que implicaba para ellos el progreso profesional.

Más adelante, hacia los años cincuenta la matrícula creció en educación primaria y secundaria en comparación con las cifras de principios de siglo, pero la calidad de educación no mejoró mucho. De acuerdo con Ramírez y Téllez (2006), el 82% de los profesores de las escuelas

primarias rurales no contaban con ningún grado de formación pedagógica (los nombramientos se realizaban por favores políticos o personales sin detenerse a mirar la formación de los maestros), además los sueldos de los educadores eran bastante diferentes de región a región, pues cada región pagaba a su modo, existiendo así maestras a quienes les llegaron a pagar 18 pesos mensuales, lo que mostraba la gran deficiencia de la educación rural de primaria en la época.

Después de la II Guerra Mundial comenzó a construirse una nueva visión, un posicionamiento global de progreso y urbanización, dicha visión que también influyó en la mirada de la ciudad hacia el campo, originó una imagen promisoría de ciudad, frente a un entorno rural burdo e incivilizado; la escuela no se escapó a aquella perspectiva y se estableció como el lugar donde las generaciones venideras encausarían su sueño de progreso. Lo anterior estuvo acompañado de un ambiente marcado por la violencia generada por los partidos políticos de la época (conservadores y liberales), que se extendió especialmente en los territorios rurales de Colombia.<sup>3</sup> Los hechos de violencia fueron aprovechados por los dirigentes políticos para dar importancia a la educación, pues se creía que ocurrían por falta de educación tanto en las clases minoritarias como en las clases dirigentes.

Hacia las décadas de los años 50 y del 60 surge el planteamiento de una educación con ciertos ideales de democracia y desarrollo para el país, estableciendo así el uso de un plan de estudios único para las escuelas urbanas y rurales. En apariencia fue elaborado con ideales de igualdad de oportunidades, pero en realidad buscaba *urbanizar* a la población al margen de su lugar de residencia.

Esta intención de urbanizar a las comunidades surge de un vínculo establecido entre educación y democracia, que se podía encontrar en el discurso del *Plan Quinquenal de Educación*. Con él se buscaba ejecutar una estrategia de desarrollo que proyectaba el aumento en el nivel de vida de las personas (adquirir bienes y servicios), y que estaba ligada directamente con la democratización de la sociedad. El aumento de la migración rural hacia las ciudades en busca de mejores condiciones implicó un aumento en la urbanización de la población:

---

<sup>3</sup> Los hechos de violencia que históricamente han impactado a los entornos y a las escuelas rurales, aún ocurren, afectando no sólo a las comunidades rurales, sino a la integridad, la tranquilidad y al quehacer del maestro que desempeña su oficio en las aulas.

(...) en conjunción con el aumento de la migración rural urbana, disminuyó la población rural dedicada a las actividades agrícolas y modificó las necesidades educativas de la población. Sin embargo, el país seguía siendo rural con una participación superior al 50 % del sector agropecuario en el PIB y la mejora en la educación para la población rural una prioridad (Ramírez y Téllez, 2006, p. 47).

Las sociedades subdesarrolladas poseían (y aún poseen) grandes dificultades de desigualdad en relación con el disfrute de un nivel de vida óptimo. Hay una gran brecha frente a la igualdad de condiciones para acceder a los bienes y servicios, así como el acceso a la educación de los países desarrollados frente a los subdesarrollados, pues en estos últimos, gran parte de la población no tenía acceso a la enseñanza primaria. El desarrollo entonces nace como un modelo de igualdad, equilibrio y democracia social.

Con el establecimiento de la premisa de *educar era democratizar*, se entretejió una relación entre desarrollo, educación y democracia, que incrementó la urbanización de toda población. El siguiente argumento presenta la verdadera intención enmascarada bajo aquella democratización, y que fue propuesta para la década de los años cincuenta:

Si la democratización fue en últimas democratización de la educación, y si aquella fue entendida en términos de “igualdad de oportunidades”, entonces democratizar es a la vez uniformar, porque antes que igualar las oportunidades educativas, se insiste en la uniformidad del ciclo escolar (seis años) y en la unificación de un plan de estudios y programas para toda la población, fuese esta rural o urbana. Si hasta entonces se había considerado necesaria una diferenciación entre campo y ciudad – hecho que obedecía sin duda a la distribución de la población colombiana – la estrategia del desarrollo implicó un acrecentamiento de la urbanización de la población, valga decir urbanización de hábitos y formas de pensar. (Martínez, Noguera, y Castro, 2003, p. 113).

Posteriormente al finalizar la década de los cincuenta se realizaron algunos cambios en la administración de la educación y en los centros escolares urbanos y rurales donde se afirmaba:

El modelo de desarrollo era la sociedad urbana, en tanto que las sociedades rurales eran consideradas como atrasadas o subdesarrolladas. De ahí que el camino hacia el desarrollo implicó una necesaria urbanización de la población. En este punto cabe señalar la desaparición en el MEN de la División de Educación Campesina y el impulso a la “integración nacional, uno de cuyos mecanismos fueron las



escuelas comunitarias autónomas y posteriormente las concentraciones de desarrollo rural. Las primeras obedecieron a un proyecto esbozado por Abel Naranjo Villegas en 1959, en cuya base estaba la idea de constituir los núcleos urbanos como centros de concentración, de atracción de la población para su escolarización. (Martínez, *et al.*, 2003, p. 114).

Para estos autores existió un elemento importante acerca de la historia de la educación rural, al implantarse en 1957 el primer *Plan Quincenal de Educación* que fue elaborado por la oficina de Planeación del Ministerio de Educación y que iba dirigido a la problemática de ausentismo escolar en el país. Se trataba entonces de la existencia en Colombia de tres sistemas distintos de educación primaria, denominada *Instrucción primaria*, que hasta la década del cincuenta estaba dividida en tres niveles: la *Escuela Rural Alternada*, de dos años de estudios; la *Escuela Rural*, de un solo sexo y de cuatro años de estudio, y la *Escuela Urbana*, de seis años de estudio.

Frente a esta división de la educación, se adopta la unificación del plan de estudios en Básica Primaria, al igual que el incremento de los años de escolaridad, pues de acuerdo a la distribución anterior, ese número de años eran insuficientes para alcanzar una educación completa en la infancia. Se amplió la escolaridad en la primaria rural era para mejorar las posibilidades de desarrollo, formativo, social y de progreso para los estudiantes rurales. El *Plan Quinquenal de Educación* en aquel tiempo hizo énfasis en unificar la oferta de la educación primaria, la cual debía ser de cinco años para escuelas urbanas y rurales.

Desde el siglo pasado, en los ámbitos escolares rurales y urbanos existen grandes diferencias que se han instaurado a partir de las decisiones político-administrativas del gobierno de turno. La distinción radica en elementos que van desde la orientación de formas y tiempos de escolarización hasta la mirada discriminatoria hacia la oferta escolar rural. Los hechos reseñados dejan ver la inconmensurable brecha existente entre lo urbano y lo rural.

Ramón (2007), manifiesta que hacía la década del sesenta se establece la llamada *Alianza para el Progreso*, que buscaba apoyar a los países latinoamericanos en problemas educativos como la erradicación del analfabetismo, la universalización y modernización de la educación primaria. Luego, en el año de 1964 nace la primera Escuela Rural Experimental en Pamplona (Santander) y se instaura el Modelo de Escuela Unitaria en donde un solo maestro asumía todas

las asignaturas y todos los grados en un mismo salón de clase, siendo este un momento histórico en Colombia en el cual se da inicio a lo que se conoce hoy como escuela rural multigrado.

Según Ramírez M. y Téllez J. (2006), con base a los diagnósticos realizados a la educación rural, se encontró que ésta continuaba presentando grandes dificultades de calidad, cobertura y disponibilidad de recursos, sin contar con que las escuelas para la década del setenta ofrecían como máximo dos o tres grados de educación primaria, imposibilitando a la población escolar contar con una primaria completa. Y qué decir de la experiencia de trabajar durante varios años con el modelo de escuela unitaria, donde un solo maestro atendía cinco cursos de primaria: fue en 1976 que el Ministerio de Educación Nacional adoptó el modelo Escuela Nueva, diseñado para facilitar el quehacer del maestro al momento de atender a estudiantes campesinos de todos los grados escolares de primaria, como metodología que garantizaba una promoción flexible y escolaridad completa.

Entre los años sesenta y setenta,<sup>4</sup> se promueve una organización de la educación mediante las políticas de la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación Nacional mediante la creación del *Primer Plan Quinquenal*. A su vez, surge el Frente Nacional (1958-1978), que fue un pacto entre los partidos tradicionales para poder gobernar el país; hubo en ese entonces una calma política y una preocupación por la educación, donde existió el apoyo extranjero en materia económica y aplicación de concepciones educativas como la Escuela Unitaria y el Programa Escuela Nueva.

Ramón J. (2007), también señaló que en esa época se buscó modernizar la educación en Colombia. Por ejemplo, con la ejecución del modelo Escuela Nueva, las escuelas rurales recibieron una serie de guías de trabajo pedagógico, que eran diseñadas previamente para ser aplicadas en clase por los maestros. Esto los convirtió en una especie de administradores de un currículo que era elaborado por otras personas, y paulatinamente encasilló su quehacer

---

<sup>4</sup> En esta década surgen movimientos políticos como la ANAPO (Alianza Nacional Popular) y revolucionarios de izquierda como el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). La presencia de estos dos grupos armados ha influido en el desarrollo del quehacer rural de los maestros en Colombia desde ese entonces y hasta la actualidad. Para más información, remitirse a Ramón, J. (2007) *Historia y sentido de la escuela rural. De la escuela unitaria a la educación media: 1960 – 2005*. (Tesis de doctorado) Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia.

pedagógico bajo las premisas de la tecnología educativa, que proviene de las teorías del eficientismo industrial, la psicología conductista y la división social del trabajo.

Para la misma época empiezan a surgir diferentes esfuerzos encaminados a apoyar el quehacer en las escuelas rurales multigrado, tales como el programa Escuela Nueva, que fue trascendental e influyó en el quehacer pedagógico de los maestros y maestras de Colombia, que su ejecución se hizo extensiva en los territorios rurales. En otras palabras: “El sistema Escuela Nueva se estableció y amplió a varias regiones del país de tal forma de que 250 Escuelas Nuevas que existían en 1978 ya en 1982 existían 1500 a las que asistían 60.000 niños campesinos.” (Ramírez y Téllez, 2006, p. 60)

Ramón J. (2007), afirma que hacia los años ochenta el programa Escuela Nueva (del cual se ampliará más adelante) se estableció como una estrategia primordial para mejorar la cobertura y la calidad de la educación en los entornos rurales, ya que recibió apoyo internacional y fue punto de referencia para otros programas educativos en América Latina. Dando como resultado que el Banco Mundial financiara un préstamo para la educación primaria, que apoyaría los esfuerzos de la nación para mejorar la educación rural.

Más tarde en la presidencia de Julio César Turbay Ayala (1978-1982), se emprende la *Campaña Nacional de Alfabetización Simón Bolívar*, realizada por los estudiantes de último año de los colegios. Belisario Betancur ocupa la presidencia en 1982 y le da continuidad a este programa de alfabetización, a la vez que instauro un programa de cobertura en Educación Superior a distancia.

Como señala Ramón J. (2007), esta década se caracterizó por el planteamiento y desarrollo de varias reformas y programas en el Sistema Educativo Colombiano, tales como el *Plan de Integración Nacional* (PIN), que integró la Educación Formal, No Formal e Informal, dando prioridad a la Educación Básica Primaria. Promulgó la expansión de la Educación Básica Secundaria y su diversificación productiva de acuerdo a las regiones del país. Gracias a maestros con iniciativa e influenciados por el estudio de la pedagogía, nace a nivel nacional el *Movimiento*

*Pedagógico*, para que los docentes tuvieran la oportunidad de reunirse, reflexionar y replantear sus prácticas pedagógicas.

Durante la década de los años 80, en materia de educación superior, se presentan avances en cuanto a la integración de las ofertas educativas, especialmente en la cobertura y el enfoque de dichas ofertas aplicadas a cada una de las zonas del país. Las iniciativas supusieron beneficios para los territorios rurales y sus escuelas, al posibilitar que muchas zonas alejadas tuvieran la oportunidad de contar con la educación básica. No obstante, de acuerdo con Ramírez y Téllez (2006), a comienzos de los ochenta, mientras aproximadamente el 65 % de la población estaba ubicada en las zonas rurales, sólo el 24 % de la matrícula pertenecía a esa zona.

Según Ramón (2007), fue desde 1982 a 1986, que el Plan *Cambio con Equidad* planteó la adaptación curricular a cada región del país y grupo cultural. Este plan promovió la ampliación de oportunidades y acceso a la educación, así como la participación comunitaria, investigación, ciencia y tecnología, cultura, deporte, recreación y eficiencia financiera.

En 1983 comenzó la masificación del programa Escuela Nueva en Colombia, a través del *Plan de Fomento Educativo* para las áreas rurales y poblaciones con menos de siete mil habitantes. Este esquema, comprendido entre 1983 y 1988, cubrió la mayoría de necesidades en capacitación docente, dotación de materiales, adecuación de plantas físicas en las escuelas rurales en la provincia de Pamplona, Norte de Santander, lo que permitió la culminación de la básica primaria de muchos niños campesinos.

En el gobierno de César Gaviria (1990-1994), con su plan de desarrollo *Revolución Pacífica*, se llevó a cabo el Plan de Apertura Educativa que buscó implementar la educación secundaria rural en algunas zonas del país, teniendo en cuenta la desarticulación de la educación básica primaria y básica secundaria en los entornos rurales. Uno de sus aportes fue el modelo de Postprimaria Rural, con el cual se logró la descentralización del bachillerato en múltiples escuelas.

Los años ochenta y noventa marcaron un momento crucial en la historia de la educación rural, puesto que se estableció un desarrollo progresivo de diferentes estrategias, planes y programas dirigidos hacia la educación y la escuela rural. Las contribuciones para la escuela rural implicaron un mejoramiento en el quehacer pedagógico del maestro, ya que la presencia de soportes y mayores recursos suplían los requerimientos educativos de la escuela que posibilitaba un mejor desempeño pedagógico del docente.

Retomando los aportes de Ramón (2007), a partir de 1990<sup>5</sup> con la Constitución Política Nacional, las políticas educativas y la normatividad, se instaura en la educación colombiana el *Proyecto Educativo Institucional* (PEI), instrumento que le dio un nuevo sentido, funciones y autonomía a las Instituciones Educativas. El PEI proponía desarrollar el currículo y el plan de estudios para dar cumplimiento a la misión de la Institución, recreando la concepción de que el ser humano es integral, manifiesta intereses, capacidades, valores y experiencias.

En esa misma época se aumenta el gasto público destinado a la educación colombiana. En 1990 fue del 2.7% del Producto Interno Bruto, finalizando la década sobre el 4%; si bien se discute por qué este dinero no se enfocó a los problemas de calidad y eficiencia educativas. Por otra parte se cuestiona la focalización regional del gasto, pues según el Ministerio de Educación Nacional (1998), citado por Perfetti M. (2004), en los años de 1993 a 1997, las inversiones en educación en todos los departamentos del país eran aproximadamente del 65% para la zona urbana y 35% para la zona rural.

Entonces, las políticas y planes de desarrollo que fueron instaurados a nivel general en nuestro país evidencian una menor inversión monetaria en educación para los territorios rurales. Por su parte, el Proyecto Educativo Institucional como núcleo vital de las Instituciones educativas les otorgó autonomía para la creación de currículos y planes de estudio que se adaptaran a las regiones y a sus necesidades, siendo un avance para las escuelas rurales porque podían contar con un modelo educativo creado para ellas desde los colegios a los cuales fueron fusionadas.

---

<sup>5</sup> En ésta época nacen los programas Postprimaria Rural (MEN-Unipamplona, 1994) y Educación Media Rural (MEN-Unipamplona, 2004). Para ampliar este tema, remítase a Ramón, J. (2007) *Historia y sentido de la escuela rural. De la escuela unitaria a la educación media: 1960 – 2005*. (Tesis de doctorado) Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia.

En la presidencia de Andrés Pastrana (1998-2002), se tramitó en el Congreso de la Republica una reforma estructural a través del Acto Legislativo 01 de 2001, que según Morales “reformó la Constitución desligando de los ingresos corrientes de la nación las transferencias que se entregan a las entidades territoriales para que respondan por la educación y la salud públicas”. (2010, p.37). Esta reforma que abarcó el periodo de 2002 a 2008, generó recortes drásticos para el sector salud, agua potable, saneamiento básico y educación.

Con esta reforma la política educativa quedó afectada al igual que con la ejecución de la Ley 715 de 2001, que estableció las competencias de los niveles gubernamentales y la distribución de los recursos para la educación y la Ley 1278 de 2002 que determina el régimen laboral y de carrera docente para los maestros vinculados desde esa fecha. Con respecto a la reforma educativa de principios del siglo XXI y su impacto a la educación, se puede mencionar lo siguiente:

(...) redujo el número de establecimientos educativos en más de 26.000 en las zonas rurales y en más de 3.000 en las zonas urbanas, se achicaron las nóminas de docentes y personal administrativo y se modificó radicalmente el sistema de vinculación de los docentes y su régimen de carrera y de salarios, eliminando derechos como la estabilidad en el empleo y la movilidad en el escalafón por experiencia y capacitación. (Morales, 2010, p. 37)

Estas leyes que impactaron negativamente a la educación, especialmente a la educación rural, al reducir el número de escuelas rurales<sup>6</sup>, el presupuesto, las plantas docentes, la estabilidad laboral, los salarios, y las posibilidades de formación para poder ascender en el escalafón docente y poder obtener un mejor nivel salarial.

Morales A. (2010), indica que en el gobierno de Álvaro Uribe (2002-2010) con su plan de gobierno y la ejecución de su denominada “*Revolución Educativa*” se logró incrementar 1’300.000 cupos escolares para la educación básica, a través de la contratación con el sector privado, mediante la utilización de colegios en concesión y propuso que el servicio militar

---

<sup>6</sup> Aunque es necesario aclarar que esos establecimientos educativos no desaparecieron, pues más adelante explicaremos que debido a la Ley 715 de 2001, se convirtieron en sedes con el fin de que fueran administradas y pertenecieran a las Instituciones Educativas.

obligatorio fuera reemplazado por servicio docente obligatorio en zonas donde hicieran falta maestros.

De las reformas educativas más importantes de la primera década del siglo XXI se destaca la que habla del nuevo *Estatuto de Profesionalización Docente* (Decreto 1278 de 2002), caracterizada por abrirle las puertas a otros profesionales para que puedan ingresar al servicio educativo a través de concurso de méritos. El decreto cambió la forma de desempeñar la carrera docente, valorando las competencias pedagógicas con una prueba escrita para poder ascender en el escalafón.

En este periodo de tiempo lo que se buscaba era ampliar la cobertura educativa, y a su vez, disminuir los costos que requiere la educación lo que condujo a que los salarios y el trabajo del maestro se vieran afectados, porque los cargos pedagógicos ya no eran desempeñados por licenciados en diferentes ramos de la educación, sino que cualquier profesional que logrará superar el concurso docente podía llegar a trabajar en las distintas instituciones educativas del país.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional desde el año 2006, mediante el *Programa Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural PER (Fase I y II)*. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, las acciones del Proyecto de Educación Rural, buscaban diseñar e implementar estrategias pertinentes e innovadoras que faciliten el acceso de los jóvenes rurales a la educación y el desarrollo profesional de los docentes y directivos docentes (M.E.N., 2012). Cabe preguntarse si estas nociones podrían mitigar los problemas de calidad y cobertura en las zonas rurales, así como superar la brecha entre la educación rural y urbana.

El Plan Nacional de Desarrollo *Prosperidad para Todos*, propuesto por el gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2014), presentó como objetivo principal la superación de la inequidad y enfatizó el desarrollo con enfoque territorial. A la par integró el *Plan Sectorial Educación de Calidad “El Camino para la Prosperidad”*, con una política centrada en el mejoramiento de la

calidad educativa, en el cierre de brechas de inequidad entre el sector oficial, y privado, al igual que entre las zonas rurales y urbanas.

La puesta en marcha de diferentes acciones encaminadas a la superación de las brechas en educación existentes entre los territorios rurales con respecto a los urbanos ha tenido sus tropiezos, sin embargo algunas rutas de mejoramiento de la calidad educativa se han desarrollado con normalidad. Entre ellas tenemos las propuestas pedagógicas dirigidas a las escuelas rurales tales como el Proyecto de Educación Rural que brindó recursos pedagógicos y capacitación docente en los modelos educativos flexibles pertenecientes a dicho proyecto, con el fin de fortalecer el quehacer de los maestros, su formación y actualización en esas temáticas.

El Proyecto de Educación Rural, que contó con la financiación del banco mundial, concluye su fase II en el año 2014, (hay que aclarar que aún no termina). El gobierno de Juan Manuel Santos, en su segundo período de mandato presidencial, definió que uno de sus tres pilares o prioridades era la educación ejecutando modelos educativos dirigidos a la población campesina.

Otras políticas importantes del gobierno Santos para la educación rural fue el *Programa Todos a Aprender*, el *Programa de la Transformación de la Calidad Educativa*, que inició sus labores en el año 2012 y cuyo objetivo principal era mejorar los aprendizajes de los estudiantes colombianos de básica primaria (de transición a quinto) en lenguaje y matemáticas, que pertenezcan a establecimientos educativos con desempeño insuficiente en las Pruebas Saber (MEN, 2014, pp.1 y 2).

Actualmente, el Programa Todos a Aprender se desarrolla en muchas Instituciones Educativas y especialmente en las escuelas rurales, en donde los maestros que laboran allí son acompañados por *docentes tutores*, quienes son cualificados por formadores del Ministerio de Educación Nacional. Los tutores brindan formación docente y apoyo pedagógico a las escuelas. Éste es un proceso que involucra cinco componentes: a) el componente pedagógico, b) el componente de formación situada, c) el componente de gestión educativa, d) el componente de condiciones básicas, y e) el componente de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social (MEN, 2014, p. 2).



Hemos visto hasta aquí una serie de altibajos en la evolución histórica de la educación en la escuela rural colombiana. Con el paso del tiempo han surgido iniciativas algunas un poco alejadas frente a lo que significa la diversidad de los territorios y de escuelas rurales, sumado a esto la falta de inversión monetaria y el olvido de entornos necesitados de apoyo en educación y otros servicios. Esto ha encasillado a la educación rural a un segundo plano de dudosa calidad con relación a la educación en zonas urbanas.

La importancia histórica que se otorgó a los procesos de urbanización de la nación ocasionó un distanciamiento frente a las problemáticas de la educación rural. Se perpetuaron las complejas condiciones del quehacer pedagógico de los maestros rurales, entre ellas los salarios precarios que diferían de aquellos que devengaban sus colegas de colegios urbanos, o la falta de formación pedagógica, posibilidades de ascenso o mejoramiento laboral; esto convirtió su quehacer en una labor de vocación y sacrificio constante.

En las últimas décadas ha cambiado la labor de los educadores rurales colombianos, los nuevos programas gubernamentales, sus modelos educativos flexibles y los proyectos nacionales e internacionales han tratado de sopesar las dificultades que ha tenido la escuela rural. Actualmente se encuentran en las aulas a profesionales no licenciados que requieren mayor formación para su desempeño docente, pero en esta investigación nos centraremos en el siguiente interrogante: ¿algunos maestros están preparados o no para desempeñarse en la escuela rural?

#### **5.2.2.2 Políticas educativas y normatividad para la Educación Rural**

Desde el siglo XX en Colombia se han instaurado una variedad de políticas educativas que han acompañado escasamente el tema de la Educación Rural. Algunas de ellas se han caracterizado por cierto desconocimiento de la población y las comunidades educativas pertenecientes a las escuelas rurales. En otras palabras, cuenta con unos objetivos, directrices y normas dirigidas al territorio nacional en general sin tener en cuenta la especificidad de los contextos que lo conforman.

En la primera mitad del Siglo XX la tendencia de la política educativa nacional fue el uso de la educación para homogenizar un país que era una “colcha de retazos” regionales bastante desconectados entre sí. Los pobladores no se identificaban mucho con una nacionalidad, más bien con una región o con lo local. Para ello, la educación debía ser una sola y no estar diversificada.

Luego, desde mediados del siglo XX prevaleció la idea de que todos los colombianos debían tener las mismas oportunidades, dando énfasis inicialmente a una educación única para todos. Luego de la Constitución Política de 1991 y en la actualidad se ha ganado protagonismo aquel imaginario de que “Colombia es una nación pluricultural, de regiones, entre otros”. Esto se ha quedado en el plano discursivo con escasa aplicación en el ámbito educativo, con excepción de los pueblos indígenas y algunas comunidades afrocolombianas en lo que respecta a la etnoeducación.

A continuación presentamos un recuento de las políticas públicas en educación, junto con la normatividad que se relacionó o impactó de una u otra manera el tema de la Educación Rural. Cabe señalar que las siguientes políticas y normas surgieron gracias a los planes de desarrollo de los gobiernos a través de la historia.

**Primer Plan Quinquenal de Educación (1957-1962):** Estableció la formación de una sociedad democrática, así mismo elevar la cultura y la educación para todas las clases sociales, para lo cual se propuso el aumento de la matrícula de la educación primaria en las áreas rurales. (Acosta y Orduña, 2010, p. 55)

**Convenio Marco entre la nación y el MEN, y el ICBF (1985):** En él se establecieron las bases para crear el PROGRAMA DE EDUCACIÓN FAMILIAR PARA EL DESARROLLO INFANTIL – PEFADI -, a cargo del Ministerio de Educación Nacional, destinado fundamentalmente a *poblaciones rurales* (Zamora, 1999, p. 32).

**Plan Apertura Educativa (1990-1994):** Tenía la intención de superar las condiciones de inequidad educativa en el país. En la educación rural buscó promover la asistencia y permanencia escolar durante toda la primaria del 22% de los niños campesinos que no asistían a la escuela y extender el Modelo Escuela Nueva en todo el territorio rural colombiano, capacitando a los docentes rurales. (Perfetti, 2004, p.185).

**Plan “Salto Educativo y Cultural” (1994-1998):** Proyectó la retención estudiantil en la Educación Básica Rural, continuó la promoción de Escuela Nueva, creó nuevos mecanismos de financiación de la educación a través de subsidios educativos e identificó experiencias administrativas y pedagógicas para ser difundidas (Perfetti, 2004, p.186)

**Plan Decenal de Educación (1996-2005):** Consideraba la educación como un proceso continuo que permite al educando apropiarse científicamente de los saberes, competencias, actitudes y destrezas, va más allá de la escuela al abarcar todos los espacios y ambientes de la sociedad. Uno de sus objetivos fue establecer una movilización nacional de opinión por la educación, superar la discriminación e inequidad del sistema educativo y asegurar la educación completa y de calidad en todas las instituciones de educación básica. (Perfetti, 2004, p.189).

**Contrato social rural (1996):** Destacó la educación como un factor estratégico para el desarrollo de las áreas rurales y enfatizó la necesidad de aumentar la cobertura y mejorar cualitativamente la educación básica secundaria y media técnica en estas regiones. (Perfetti, 2004, p.91)

**Plan de desarrollo “Cambio para construir la paz” (1998-2002):** Recogió diferentes objetivos para la educación de la población rural formulando el Proyecto de Educación Rural, que busca fortalecer la Educación Básica a través de la sistematización y promoción de experiencias de educación básica media y técnica formal (Modelos Educativos Flexibles) (Perfetti, 2004, p.95).

**Plan “La revolución educativa” (2002-2006):** Continuó la aplicación del Proyecto de Educación Rural, asignando 60.000 nuevos cupos educativos, desarrolló el portafolio de ofertas para la educación rural, identificó experiencias exitosas para el mejoramiento educativo y dio continuidad al programa de conectividad e informática, así como la creación de un canal de televisión con una programación educativa y cultural (Perfetti, 2004, p.96).

**Política Educativa “Educación de calidad, el camino para la prosperidad” (2010):** Hizo énfasis en el mejoramiento de la calidad educativa, la atención integral a la Primera Infancia, cerrar las brechas existentes en materia de cobertura educativa, educar con pertinencia para la innovación y la productividad, mejorar la eficiencia del modelo de gestión del sector educativo (Perfetti, 2004, p.95).

**Plan Nacional Decenal de Educación (2006 – 2016):** Su finalidad primordial es lograr que en el año 2016 la educación sea un derecho cumplido para toda la población y un bien público de calidad, garantizando condiciones de equidad e inclusión social, a través de la participación y la corresponsabilidad de la sociedad y la familia en el Sistema Educativo (MEN, 2010, párr.3 y ss.).

**Plan Sectorial de Educación “Educación de Calidad – El camino para la prosperidad” (2010-2014):** Es un plan que defiende el derecho a la educación y a la calidad de la misma. El gobierno nacional junto con el Ministerio de Educación Nacional orienta acciones para que en el 2014 haya una disminución significativa de las brechas de inequidad y el reconocimiento de Colombia como uno de los tres países con mejor calidad de educación de América Latina (Departamento Nacional de Planeación, 2010, pp.5 y ss.).

El anterior recuento histórico sobre políticas educativas no hace referencia explícita a la educación rural, o no hace ninguna diferenciación hacia dicha temática. Se trata de un grupo de políticas públicas educativas del orden nacional que han incidido de alguna manera en aquello que podemos denominar como educación rural. Por ejemplo, la política que se prolongó a lo

largo de varias décadas y que buscaba extender la educación primaria para toda la población, condujo a la universalización de la primaria rural en gran parte a finales del siglo XX.

En el transcurso de la historia colombiana se evidencia una escasez en políticas públicas para la educación rural; de hecho, solo se encuentran algunos elementos fragmentarios. Tampoco hay claridad en cuanto a los modelos educativos flexibles entre los años 2000 y 2014, pues no existe algún documento al que se pueda denominar *política pública en educación rural y/o campesina*.

No obstante, han surgido directrices que buscaron ampliar la matrícula y la cobertura para la educación primaria rural, así como programas de educación familiar para los territorios rurales. Pero a partir de la expansión del programa Escuela Nueva, la difusión, sistematización y promoción de experiencias pedagógicas de escuelas rurales, a través del Proyecto de Educación Rural, estableció la forma de trabajo pedagógico en educación rural. Por lo anterior, es posible afirmar que la reglamentación, legitimada por esas iniciativas pedagógicas, puede ser un punto de partida para que los dirigentes formulen nuevas políticas encaminadas a fortalecer directamente la educación rural colombiana.

Con el anterior recuento histórico sobre políticas educativas se infiere que los asuntos sobre el quehacer pedagógico y la formación del maestro rural en la escuela multigrado no se han tenido en cuenta como temas que requieren apoyo y creación de política pública. De ahí surge la importancia de realizar esta investigación pues el alto número de maestros rurales que laboran en Colombia merece la formulación de elementos que sirvan de base para resaltar la importancia de dicha labor pedagógica y de la formación docente como ejes fundamentales de la educación rural.

### ***5.2.2.3 Normatividad de la Educación Rural***

**Ley 39 de 1903:** Determinó que la educación oficial debería estar orientada por los principios de la doctrina cristiana y ser gratuita, pero no obligatoria, siguiendo la posición del clero. (Acosta y Orduña, 2010, p. 9)

**Ley 32 de 1936:** Prohibía a los establecimientos de educación la discriminación de estudiantes por raza, religión, clase social o ilegitimidad de nacimiento, garantizando así la igualdad de condiciones para el ingreso al sistema educativo (MEN, 1936, p.1).

**Decreto 2294 de 1941:** Crea la Dirección Nacional de Educación Vocacional, dependiente del Ministerio de Educación. Reorganiza la Educación Agrícola Vocacional e industrial que comprende las Escuelas Vocacionales Agrícolas (MEN, 1941, pp.1-3). Estos centros escolares realizaban una preparación práctica adaptada a las necesidades de cada región. A su vez propiciaban una especie de exploración vocacional, canalizando las diferentes inclinaciones en la vida escolar hacia la agricultura.

De acuerdo con Triana. (2010), estos establecimientos constituyeron un punto de referencia en el cambio de las prácticas pedagógicas de antaño, sujetas a las disposiciones del clero. No obstante, eran los hijos de los agricultores quienes recibían dicha formación agrícola. Por lo tanto, beneficiaba únicamente a un sector agrario, que por diversas razones no podía dar continuidad a sus estudios de educación secundaria, permitiendo que estas familias se perpetuaran en el poder como agricultores o empresarios. Esto representó el escaso interés del Estado por mejorar equitativamente las condiciones de vida de la población campesina.

**Decreto N°. 2277 de 1979 del Ministerio de Educación Nacional:** Se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente, estableciendo el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional (MEN, 1979, pp.1 y ss.).

**Decreto N°. 1490 de 1990:** Se extiende a todas las zonas rurales del país la metodología Escuela Nueva en la Educación Básica, con el fin de apoyarla de manera cualitativa. Considera a la escuela rural como:

(...) todo establecimiento educativo situado en veredas, caseríos, corregimientos, inspecciones de policía y demás poblaciones dispersas que no estén en un centro poblado que sea sede la Alcaldía Municipal, así tenga un número de habitantes superior al de la cabecera municipal (MEN, 1990, párr.6).

**Constitución Política de Colombia de 1991:** Consagra en el artículo 67 la educación como un derecho fundamental para la infancia y un derecho social, económico y cultural del pueblo colombiano. Ratifica el derecho de los integrantes de los grupos étnicos a una formación que promueva su identidad cultural y define como obligaciones del Estado la erradicación del analfabetismo (Cons, 1991, párr.85).

**Ley General de Educación 115 del 15 de Febrero de 1994:** Establece en el artículo 64, ubicado en el Capítulo IV titulado *Educación Campesina y Rural* lo siguiente:

*Con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal e informal con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio comprenderá especialmente a la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país (MEN, 1994, p. 40)<sup>7</sup>.*

**Ley 715 de 2001:** Dicta las normas orgánicas en materia de recursos y competencias, así como la distribución de los recursos en el Sistema General de Participaciones para salud, agua potable, saneamiento básico y educación junto con las competencias de la nación, de las entidades territoriales, los distritos y municipios no certificados en el Servicio Educativo urbano y rural. Menciona las funciones de las Instituciones Educativas, los rectores y la distribución de los recursos del sector educativo.

La Ley 715 plantea un asunto trascendental en relación con la educación rural, por cuanto se conforma la figura de la *Institución Educativa*, caracterizada por ofrecer todos los grados, desde transición hasta grado undécimo, a la cual pertenecen varias sedes urbanas o rurales, casi siempre

---

<sup>7</sup> En el mencionado Capítulo de la Ley 115 se encuentran los artículos 65, sobre Proyectos institucionales de educación campesina; 66, asociado al servicio social de educación campesina y el artículo 67, referente a las Granjas Integrales o Huertas Escolares de los establecimientos educativos.

con una rectoría situada en una cabecera municipal. Con la aplicación de esta ley, miles de sedes educativas rurales se volvieron “satélites” de esos colegios urbanos, dependiendo administrativamente de ellos. Con ello perdieron su autonomía, sin haber ganado vocería ni reconocimiento allí donde se toman decisiones. Muchas de las escuelas son “invisibles” para los rectores, pero sus maestros deben rendir cuentas ante ellos acerca del trabajo que se desarrolla en cada una de ellas.

De acuerdo con Piñeros (2010), con la ejecución de la ley 715 se materializa la reorganización del sector educativo, con ello se articula la oferta escolar, buscando que los estudiantes de quinto y noveno de escuelas rurales continuaran sus estudios en educación secundaria y media. Igualmente se pretende reducir el sistema educativo público en Colombia (que consistía para ese entonces en 45.000 establecimientos públicos), y así dar mayor eficiencia a la administración del servicio. La integración de sedes rurales a las Instituciones Educativas generó que algunas de ellas alcanzaran a tener más de veinte sedes a su cargo. Muchas de esas escuelas se ubican a largas distancias, lo que dificultó la gestión de los rectores por cuanto esas condiciones restringen las posibilidades de conformar realmente una Institución Educativa.

No obstante, un elemento que destacamos de la Ley 715, es que en el artículo 24, establece la siguiente disposición en relación con el quehacer rural de los maestros: “Los docentes que laboran en áreas rurales de difícil acceso podrán tener estímulos consistentes en bonificación, capacitación, y tiempo, entre otros, de conformidad con el reglamento que para la aplicación de este artículo expida el Gobierno Nacional” (MEN, 2001, p.13).

Del artículo citado se infiere que, de cierta manera, se busca incentivar el oficio rural de los maestros y maestras en Colombia al facilitar estímulos, posibilidades diferentes de formación, tiempo de ascenso y porcentajes en el aumento de sus salarios, lo que implica un reconocimiento importante y necesario en su ardua labor pedagógica.

**Decreto 1278 de 2002:** Expide el Estatuto de Profesionalización Docente que regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio y cuyas normas rigen a los docentes y directivos docentes vinculados a partir de la vigencia del decreto. Establece que los educadores



estatales que ingresen al servicio, después de superar un periodo de prueba, podrán inscribirse al Escalafón Docente (MEN, 2002, pp.1 y ss.).

**Ley 1297 de 2009:** Regula los requisitos y procedimientos para ingresar al Servicio Educativo Estatal en las Zonas de Difícil Acceso, Poblaciones Especiales o áreas de formación técnica o deficitaria. Busca garantizar la prestación del servicio educativo estatal cuando no exista personal nombrado para ello a través de contratación de entidades privadas, las cuales deben capacitar a los funcionarios que se destinen para la docencia (MEN, 2009, pp.1 y ss.).

Durante varias décadas la normatividad establecida para abordar y reconfigurar la educación colombiana introdujo la educación como un elemento de carácter oficial, gratuito pero sujeto al direccionamiento de la Iglesia Católica. Los asuntos relacionados con la enseñanza eran ejercidos por esta religión bajo sus propios criterios, incluyendo la creación y administración educativa de los establecimientos escolares eran realizados por dicha organización.

Por su parte la instauración de las escuelas vocacionales o de instituciones creadas para beneficiar a cierta población (hijos de agricultores), excluía al resto de los niños campesinos que pudieron ser partícipes de la formación allí impartida. Sin embargo, consideramos que el quehacer de los maestros rurales colombianos se hubiese fortalecido si estas instituciones hubieran continuado con su labor pedagógica que se enfocaba en brindar una educación contextualizada para el campo.

El decreto 2277 de 1979 que reglamentó el Estatuto Docente, fue una norma que adquirió relevancia por su impacto en la labor de los maestros colombianos porque abordó las condiciones laborales de los educadores, otorgándoles un sentido profesional que requiere estímulos a nivel salarial, formativo y de ascenso laboral. Estos elementos fueron legalizados por esta norma y son el resultado de las luchas sindicales por reivindicar el quehacer del maestro. Las ventajas que se alcanzaron con el decreto anterior son las oportunidades de ascenso en el escalafón de los

maestros. Un ascenso se lograba luego de realizar diferentes cursos de capacitación pedagógica o la certificación del llamado “tiempo doble”<sup>8</sup>.

Otro hecho que influyó en el quehacer pedagógico de los maestros en Colombia fue la expansión del programa Escuela Nueva con el Decreto 1490 de 1990. Las actividades pedagógicas estaban orientadas por las disposiciones del programa y muchos educadores se acogieron a esto. Además, el decreto definió las escuelas rurales como aquellos establecimientos ubicados en los territorios apartados a los centros poblados.

La Constitución Política de Colombia de 1991 marcó una nueva etapa para Colombia en materia de educación, ya que la legitima como un derecho fundamental y convierte en obligatoria la prestación de este servicio. A partir de esa Ley, la educación colombiana ofrece diez grados académicos. Ya no se trabajaría la tradicional escuela rural que contaba con los cinco grados, sino que ahora se imponían otros dos niveles obligatorios (preescolar y secundaria), lo que planteaba un reto inmenso para la educación rural en el país.

El breve capítulo destinado a la *Educación campesina y rural* en el marco de la Ley 115 de 1994, resalta la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, agroindustriales, entre otras, creada para que las comunidades campesinas puedan fortalecer la producción de alimentos en el país a través de este tipo de educación, constituyendo al campo como un lugar que brinda soporte a la seguridad alimentaria de la nación. Cabe aquí preguntarse si en todos los territorios rurales se brinda una formación centrada en las fortalezas del campo, o si el quehacer pedagógico se ha encasillado en aquella postura homogeneizante de la educación que comprende lineamientos curriculares para toda la población, sea ésta urbana o rural.

Sobre la Ley 715 y la integración de sedes rurales a Instituciones Educativas centrales, se alude que muchas de estas escuelas se encuentran apartadas (geográficamente) de dichas Instituciones. Ellas disponen de rectorías propias que las administran y producto de esa filiación,

---

<sup>8</sup> Los docentes que alcanzaran tres años de desempeño laboral podían escalar un grado en el escalafón. Existían algunos territorios en los cuales solo se requería año y medio de labor docente y el educador podía ascender al siguiente grado. Esas regiones eran por lo general aquellas ubicadas a grandes distancias y, por lo tanto, bastante rurales; no todos los educadores estaban dispuestos a desarrollar su quehacer en ese tipo de lugares debido a las condiciones y circunstancias que allí se presentaban.

las sedes rurales pierden su voz y su autonomía, están sujetas a las directrices de las secretarías de educación y directivos docentes que rijan en el momento. El quehacer del maestro se ve afectado por eso, ya que además de todo lo que debe hacer en la escuela, está obligado a rendir cuentas o informar sobre la gestión escolar de la escuela a las figuras directivas.

El nuevo Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002) tuvo efectos en la carrera profesional de los maestros y cambios en sus condiciones laborales, por ejemplo, la desvinculación de la formación docente que era estímulo para ascender en el escalafón. Se creó un modelo de ascenso para los profesores mediante un concurso de competencias pedagógicas.

Otro resultado de esta reglamentación fue catalogar el oficio pedagógico de los maestros como una *función docente* desempeñada por cualquier profesional que supere un concurso de méritos para ingresar al servicio educativo oficial. Esto ha deslegitimado el sentido de una formación docente específica en ciencias de la educación y pedagogía, coartando el impacto profesional y pedagógico de las licenciaturas adscritas a facultades de educación y del ciclo complementario de formación impartido por las escuelas normales superiores.

Por último, la Ley 1297 de 2009 buscó garantizar la prestación del servicio educativo estatal a través de contratación con entidades privadas, lo cual deslegitima el quehacer pedagógico del maestro rural, al pretender que se brinde una educación a cargo de cierto personal capacitado para tal fin. Es inevitable que surge la siguiente pregunta: ¿Dónde queda la labor del maestro que se ha preparado de alguna manera para trabajar en la escuela rural, la labor formativa de las escuelas normales superiores y de las facultades de educación?

### **5.2.3 Estado actual de la educación rural en Colombia**

En este numeral se muestra un panorama sobre la educación formal rural en Colombia, en los niveles educativos de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Se enfatizará en la educación básica primaria, hasta llegar a la escuela rural multigrado. Reflexionando a partir de cifras actuales de matrícula en la zona rural por cada nivel educativo, con el fin de mostrar la representación cuantitativa de cada uno de ellos en el ámbito rural.

Además, se identifican los mayores retos de cada nivel educativo, señalando que la escuela multigrado tiene un lugar significativo en la educación primaria ya que representa el nivel más amplio en la educación rural. A continuación trataremos los diferentes niveles de la educación formal en el ámbito rural.

### **5.2.3.1 El Preescolar rural**

La expedición de la Ley General de Educación impulsó y ejecutó el mandato para que hubiera un grado de preescolar como obligatorio en las instituciones educativas del Estado. Esta novedad trajo consigo que todas las escuelas públicas de primaria, incluidas las rurales, tuvieran que abrir un grado preescolar. Constitución Política de 1991 fue su antecedente y motivo para introducir diez grados de educación formal obligatoria, siendo uno de ellos el grado preescolar.

El grado de preescolar en Colombia, según Zamora (1999), presenta un crecimiento significativo hacia la década de los años noventa, cuando se realiza la expansión del llamado *grado cero*. Desde 1991 hasta 1996, se reporta la creación de aproximadamente 7500 de ellos, lo que posibilitó la ampliación de cerca de 200.000 escolares en el nivel de preescolar entre 1993, 1994 y 1995.

La escasez de datos diferenciados de preescolar urbano y rural, no permite identificar exactamente cuándo y cómo fue la expansión del preescolar rural, pues antes de 1990 casi no tenía presencia en Colombia. Dicha exclusión llevaba nuevamente a que ese asunto rural se viera marginado, debido a que lo poco que había correspondía más bien a los colegios privados de tipo campestre, que están situados por fuera del casco urbano de las principales ciudades colombianas y por eso figuran como rurales. Se conoce que a partir de un estudio realizado por el Departamento Nacional de Desarrollo y de un diagnóstico de necesidades de las entidades territoriales, se propuso la expansión del preescolar rural luego de 1991 (Zamora, 1991, pp.45 y ss.).

El preescolar rural, al incluirse en las escuelas multigrado, comienza a expandirse. El cambio pone un reto adicional en la labor del maestro, quien tiene que rotar por todos los cursos al

realizar las actividades escolares. Se resalta aquí la alta exigencia que esto representa para los educadores de la escuela multigrado rural, y a su vez se pone en entredicho la calidad del preescolar ofrecido en este tipo de escuelas, pues son bastante precarias las condiciones para la prestación del servicio.

La modalidad de *Preescolar No Escolarizado*, que se creó para el mundo rural y que se ha sido promovido -sin mucho éxito- desde el Proyecto de Educación Rural del MEN, establece modelos o estrategias flexibles articuladas al Proyecto Educativo Institucional que permiten atender a los niños y niñas en el nivel educativo del preescolar, dependiendo de las necesidades de cada región (MEN, 2015, párr.1).

Al respecto se encuentra el Modelo de Preescolar Escolarizado y No Escolarizado C.I.D.E.P. (Círculos Integrados de la Educación Preescolar), perteneciente al Ministerio de Educación Nacional, que comenzó a ejecutarse en algunos grados de preescolar de las escuelas colombianas, en regiones como Atlántico, Arauca, entre otras. Con este modelo y oferta educativa se pretende apoyar el desarrollo integral de niños y niñas en edad preescolar, cualificando la práctica educativa y vinculando todos los agentes del contexto natural de los niños (Gobernación del Atlántico, 2014, párr.1-3).

Para la presente investigación la operación del preescolar rural en las escuelas multigrado ubicadas en territorios rurales, implica una serie de dificultades en el quehacer pedagógico ya que el maestro al asumir los cinco grados de la básica primaria y a su vez abordar este nuevo nivel educativo de preescolar, requiere una dedicación permanente para el desarrollo de su proceso escolar inicial. Se evidencia que dentro de la formación de educadores para la ruralidad y a nivel general, este es un tema desconocido que requiere un mayor tratamiento dentro de las discusiones académicas e investigativas.

### **5.2.3.1 Educación Básica Primaria rural**

Hoy en día, la educación básica primaria que se da en las escuelas rurales multigrado, representa la oferta educativa más numerosa e importante de la educación rural en Colombia,

significa el encuentro de una comunidad educativa en una escuela, lugar central de una vereda o corregimiento de la zona rural, donde los niños y niñas de esa comunidad y pertenecientes a todos los grados de básica primaria, asisten a recibir educación formal; se dice que por cada escuela rural de primaria en Colombia hay aproximadamente 2,5 maestros.

Al ser la educación básica primaria rural la de mejor oferta educativa de la educación rural como lo muestran las cifras de matrícula rural nacional, que para el año 2017 era de 2.379.794 niños y niñas matriculados en escuelas rurales colombianas. Esto implica la presencia de una significativa cantidad de estudiantes en la escuela multigrado, y a pesar de la reciente disminución de la matrícula aún ocupa el lugar principal.

El estado colombiano, con sus diferentes planes de desarrollo ejecutados desde el siglo XX ha encaminado esfuerzos para ampliar la cobertura educativa en la educación básica primaria rural. Aquí la presencia de la escuela multigrado se ha generalizado en gran parte del país y su significado para la educación rural representa uno de los más grandes retos en materia educativa para las autoridades, las comunidades y especialmente los maestros que allí se desempeñan.

La existencia de 35.949 establecimientos educativos rurales, reportados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística para el año 2017, es de resaltar pues de ellos unos 25.000 aproximadamente, son sedes que se asocian o pertenecen a las Instituciones Educativas, cuya rectoría se halla en los centros urbanos. Esto ocurrió a partir de la vigencia de Ley 715 de 2001, cuando las escuelas y centros educativos que ofrecían educación básica, se asociaron con las Instituciones Educativas centrales, con el fin de dar continuidad a los estudiantes y así facilitar la culminación ininterrumpida de su escolaridad (desde el preescolar hasta la media).

En esa dirección, el Artículo 9° y el párrafo 4° de la Ley 715 de 2001, establecen el significado de las Instituciones Educativas y la administración de plantas físicas:

Artículo 9°. Instituciones Educativas: Institución Educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de

dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes.

Parágrafo 4°. Habrá una sola administración cuando en una misma planta física operen más de una jornada. También podrá designarse una sola administración para varias plantas físicas de conformidad con el reglamento. (MEN, 2001, p. 6).

Entonces, las escuelas rurales de primaria se convirtieron en sedes educativas que fueron añadidas a las Instituciones Educativas centrales, para ser administradas por ellas. En las escuelas, los niños terminan la educación básica primaria y se dirigen hacia el establecimiento educativo (que por lo general es urbano) al cual pertenecen las sedes. Los estudiantes van allí a culminar sus estudios de secundaria y media.

### **5.2.3.3 Otras consideraciones sobre el estado de la educación rural**

En la reflexión anterior sobre los niveles educativos presentamos el educador y su significado en la educación rural. Es necesario presentar las siguientes consideraciones que también hacen parte del balance sobre el estado actual de la educación rural, son generalidades o aspectos relevantes que debemos tener en cuenta.

Con relación al analfabetismo rural, podemos afirmar que en materia de cifras históricas en Colombia, se fortaleció el programa Escuela Nueva y la oferta de servicios educativos en la década del noventa, gracias a las políticas educativas para la educación rural, es así como: “el porcentaje de analfabetos en la zona rural se redujo tres puntos porcentuales en los noventa llegando a un 17.5 %.” (Corvalán, 2006, p.54).

Aquí es preciso enunciar las cifras actuales del boletín de prensa emitido por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, esto con respecto al porcentaje de prestación del servicio educativo en Colombia por zonas urbana y rural. En 2017 el 76.3% de la matrícula fue atendida en establecimientos educativos ubicados en la zona urbana y el 23.7% restante en establecimientos educativos localizados en la zona rural (DANE, 2017, p. 8)

Según esto, la matrícula estudiantil en nuestras escuelas rurales multigrado es amplia, lo que implica una gran presencia de la educación rural en Colombia, (junto con sus educadores) y aunque no es una cantidad representativamente grande, en comparación a la cifra de la matrícula urbana nacional actual, aún sigue vigente y continúa operando en nuestros campos, a pesar de las migraciones constantes de población a las diferentes cabeceras municipales y de las diversas y precarias condiciones de dichas escuelas.

Las importantes diferencias interdepartamentales, son grandes circunstancias o condiciones propias de cada una de las regiones colombianas. Retomamos el pensamiento de Parra (1986), para comprender la realidad de la educación rural, reconociendo la presencia en Colombia de unas diferencias interregionales que se han establecido a través de las formas de producción agrarias que existieron hace décadas, y su evolución hacia formas predominantemente urbanas, o específicamente industriales, las cuales al prevalecer han determinado los diferentes procesos de desarrollo económico de los territorios rurales.

Cada región colombiana cuenta con un grado de desarrollo distinto, en este caso una avanzada o deficiente educación rural. Los territorios campesinos disponen de un particular estado educativo que se encuentra en esos entornos, y que puede ser identificado al entrar en contacto con dichos contextos, pues al evidenciar las condiciones propias de una vereda y, específicamente de sus escuelas, es posible deducir el tipo de educación que allí se brinda.

Parra (1986), manifiesta que en Colombia la zona cafetera, es una región predominantemente agropecuaria y principal productora nacional de café que ha logrado un avanzado desarrollo, debido a esto, ha evolucionado en la superación de los logros educativos. La educación rural de la zona cafetera despliega avances significativos, ya que históricamente, se erigió como un contexto social que contó con el apoyo de los productores de café. Esto estimuló el desarrollo educativo rural, contrario a lo que ocurre en otras zonas rurales del país cuyas precarias condiciones no lo permiten.



En contraste, existen entornos o contextos rurales muy diferentes y lejanos que continúan siendo “islas” apartadas y que han perpetuado sus antiguas y precarias condiciones de vida. Ciertos lugares de Bolívar y Cesar han permanecido iguales desde hace muchos años, por lo tanto, el funcionamiento de sus escuelas es bastante deficitario. Para el interés de la presente investigación es importante referir que las escuelas rurales y su educación, reflejan todas las circunstancias regionales, con sus avances, carencias y potencialidades.

Las diferencias históricas en la educación rural tienen que ver con el desarrollo general de la política en cada región. Otro caso particular, es el departamento del Chocó con la presencia e inoperancia de una clase política que no escatima en ejecutar acciones de corrupción a través del desfalco de los dineros públicos, propiciando el abandono de la población y de sus necesidades prioritarias (salud, educación, vivienda), trayendo como resultado la perpetuación de la desidia política sobre las escuelas rurales de este territorio.

Los departamentos de Antioquia, Valle del Cauca o Caldas, que se caracterizan por ser regiones con un avanzado desarrollo económico y con mayores riquezas en industria y producción cafetera, han gozado de apoyo y avances en educación. Parra (1986), resalta los avances en educación en el eje cafetero, quizás como desarrollo y cumplimiento al pacto político que hizo la Federación Nacional de Cafeteros con la clase media rural, que impacta de forma significativa al sector educativo, marcando un hito histórico en la evolución y alcance de un nivel superior de la Educación Rural formal.

Los resultados diferenciales en las Pruebas Saber, realizadas en alumnos de tercero, quinto y noveno de educación básica, operan tácitamente como una medida que muestra los resultados de la evaluación a la calidad de la educación básica ofrecida en Colombia, tanto en escuelas urbanas como rurales. El Ministerio de Educación Nacional establece que el propósito de las Pruebas Saber es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, a través de medidas periódicas del desarrollo de competencias, y que se aplica a los estudiantes de educación básica, como indicador de calidad del sistema educativo (MEN, 2005, párr.3 y ss.).

Piñeros (2010), señala que en el año 2002 se comienza la aplicación de la evaluación censal de la calidad de la educación básica en Colombia, lo cual fue ejecutado por disposición de la Ley 715 del 2001. La prueba ha tenido aciertos como el hecho de servir como puente para determinar los procesos de gestión en las instituciones educativas, lo que ha propiciado el establecimiento de unos planes de mejoramiento institucional. A su vez el examen presenta desaciertos traducidos en la limitación del uso de sus resultados, debido a que dicha prueba ha sido el producto de un proceso de aprendizaje en aspectos técnicos, operativos y metodológicos.

Por su parte, Fernández (2010) hizo un análisis de los resultados de las Pruebas Saber del año 2009, y afirma que los resultados de estudiantes pertenecientes a colegios privados, que en su mayoría gozan de mejores condiciones económicas, son superiores a quienes asisten a establecimientos oficiales. A su la vez, los resultados de quienes asisten a colegios públicos urbanos, superan los resultados de establecimientos educativos rurales, siendo estos territorios donde se concentra la mayor cantidad de alumnos con difíciles circunstancias socioeconómicas (MEN, 2012, párr.6 y ss.).

Esta realidad, casi generalizada, indica que las escuelas rurales de primaria han obtenido resultados inferiores o muy inferiores a los establecimientos urbanos, y mucho más si estos son de carácter privado. Y ha sido una condicionante que enmarca la perspectiva que se tiene de la escuela rural y su calidad educativa. Este punto ha determinado la imagen que se tiene de los maestros y maestras rurales colombianos en quienes recae la mayor responsabilidad por los resultados que obtienen sus estudiantes.

Por otro lado, Perfetti, señala que las Pruebas Saber aplicadas en zonas rurales por el M.E.N. en el año 2002, arrojaron resultados superiores al promedio nacional en áreas de matemáticas y lenguaje de estudiantes pertenecientes al grado quinto de escuelas rurales donde se implementó el Modelo Escuela Nueva (2004, p.36). Este hecho permite inferir que este modelo es una estrategia pedagógica importante en zonas con dificultades o limitaciones y que contribuyó en cierta medida al mejoramiento educativo de la educación rural en algunas zonas de Colombia.

La presente investigación, toma una posición crítica con respecto a las Pruebas Saber, que se han establecido a partir de elementos tecnocráticos, tales como la eficiencia, la medición, los indicadores de calidad que bien podrían medirse en empresas a un nivel administrativo y gerencial, pero que, en educación, las pruebas podrían enfocarse para poder valorar lo que es posible enseñar en la escuela rural, teniendo en cuenta sus condiciones de operación. En ese sentido, las pruebas podrían ser elaboradas y contextualizadas a las regiones para que fueran más significativas al contexto rural y en esa medida incluirían elementos propios de la educación campesina.

### **5.3 La formación escuela unitaria y la escuela multigrado.**

#### **5.3.1 Antecedentes históricos**

Previamente se había mencionado la organización de las primeras escuelas rurales a inicios del siglo XX. Usualmente estaban a cargo de una maestra con relativamente poca cualificación que se encargaba de la enseñanza de primero a quinto. En las escuelas rurales de esa época muchos niños campesinos que lograron aprobar el grado tercero de primaria se vieron favorecidos para continuar sus estudios allí debido a que se impone la educación obligatoria hasta el grado quinto, lo que hace que las rudimentarias escuelas rurales se vean forzadas a afrontar el reto de ampliarse hasta dicho grado, pero en casi todos los casos el quehacer pedagógico era realizado por una sola maestra. Es en ese momento que se designa el término de *escuela unitaria*, y con ello siempre se hacía referencia a aquellas escuelas rurales donde esa única maestra se desempeñaba allí con los cinco grados de educación primaria.

La política educativa que comienza en el siglo XX buscaba eliminar el analfabetismo en adultos y garantizar a todos niños y niñas de cinco años el acceso a la Educación Básica Primaria, como una ruta hacia *la universalización de la primaria* que comenzó aproximadamente en el año de 1930 y llegó hasta 1994, cuando la Ley General de Educación (Ley 115/94) impuso como obligatoria la educación hasta el grado noveno, lo que planteó un nuevo reto a la escuela rural. Entonces el docente adoptó una nueva forma de trabajo en el sector rural la *escuela*

*unitaria*, implementada por esa política educativa que le hace ver al maestro que su quehacer era indispensable (Ramón, 2007, p.50).

La escuela unitaria buscaba responder a la dispersión de la población rural, es decir, reunir y acoger a los niños y niñas campesinos que habitaban en veredas y cuyos lugares de vivienda fueran lejanos. Algunos de sus objetivos adicionales era facilitar el ingreso de los niños a la educación media y evitar el éxodo del sector rural al urbano (Ramón, 2007, p.51).

La implementación de la escuela unitaria fue objeto de muchas críticas. Por ejemplo, en lugares donde el grupo de estudiantes superaba los treinta niños, se afirmaba que era imposible que el maestro pudiera tenerlos ocupados a todos al mismo tiempo y que se presentaban casos de educandos que culminaban los trabajos o actividades escolares con gran rapidez, aspecto que según los críticos, complicaba el quehacer de los maestros.

El trabajo desarrollado en la escuela rural fue desdeñado en comparación con el trabajo realizado en la escuela graduada. En esta última, el maestro se dedica de manera exclusiva a un solo grupo de niños que conforman un grado escolar. Por su parte, en la escuela unitaria o multigrado el maestro debe generar en los niños autonomía, cierto nivel de responsabilidad y libertad, ya que esto permite optimizar las actividades pedagógicas de los educadores teniendo en cuenta el número de niños y de cursos a su cargo.

No obstante, hace unos cuarenta años aproximadamente se originó una respuesta pedagógica – organizativa para mejorar cualitativamente esa escuela *unitaria*, el Programa o Metodología Escuela Nueva, que desde esa década del siglo XX se difundió ampliamente por todo el país, como respuesta a una gran inequidad en el acceso a la Educación Básica completa para la población rural.

Ramón J. (2007), señala los siguientes datos históricos de aquello denominado Escuela Unitaria en Colombia:

- **Año 1962:** Colombia da inicio a la Escuela Unitaria y capacita a maestros y supervisores de Escuelas Normales Asociadas.
- **Año 1964:** Comienza el proceso para capacitar maestros rurales con la primera Escuela Unitaria Experimental en Pamplona en la Escuela Normal, asociada al ISER: Instituto Superior de Educación Rural.
- **Año 1967:** Se realizaron 500 seminarios y 300 más en el año 1986 relacionados con “técnicas de enseñanza” para la “escuela abierta”, “escuela unitaria o de maestro único”, capacitando así al 80% de maestros rurales. Se expide el Decreto N°. 150 para implementar la Escuela Unitaria o Multigrado en toda escuela con un solo maestro y bajo esta norma se instruye a los maestros sobre el Manual de Escuela Unitaria.
- **Año 1970:** Hasta ese entonces, el 50 % de las escuelas rurales solo ofrecían hasta grado segundo de Básica Primaria y el estado buscó extender la Educación Primaria completa en las zonas rurales.

La escuela unitaria fue la que precedió lo que hoy día conocemos propiamente como multigrado. El termino escuela unitaria fue el que se empleó al comenzar ese tipo de escuela dirigido por una sola maestra, y actualmente se utiliza la palabra *multigrado* al incluir los cinco grados de primaria y el preescolar, siendo esta última una escuela que ha respondido a las necesidades de la población rural ofreciendo una modalidad que busca reunir estudiantes pertenecientes a familias campesinas que habitan en veredas o corregimientos.

En ese sentido Ramón J. (2007) afirma que la escuela unitaria se establece actualmente como *multigrado*, que es donde un maestro es responsable de todos los grados y asignaturas del plan de estudios, lo *multigrado* trabaja con estudiantes de varias edades, intereses y habilidades, en espacios reducidos, uno o dos salones de clase. El año escolar, o año cronológico, tiene la misma duración que en la escuela graduada o urbana. Una definición de este modelo la proveen los siguientes autores:

Se entiende que una escuela unidocente o multigrado se caracteriza por poseer un solo docente, que debe enseñar todas las asignaturas y atender a estudiantes de todos los grados de la educación general básica, organizados por grupos e interactuando por turnos. Las escuelas unidocentes o multigrado, entonces, son aquellas en las que el docente se constituye en el orientador exclusivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, impartiendo lecciones y atendiendo, simultáneamente, diversos grados escolares, con los niños y niñas de diferentes edades y niveles. Además este docente realiza las labores administrativas y de gestión correspondientes a la escuela, funciones relativas a un puesto de dirección escolar. (Angulo, Morera y Torres, 2010, p. 3).

La escuela rural multigrado surge como respuesta a la condición de dispersión de población, típica de la ruralidad, esto quiere decir que los lugares de vivienda de las familias que conforman las veredas o comunidades rurales se encuentran alejados, unos de los otros. La escuela rural logra convertirse en el centro de la vereda, reúne a los niños y niñas campesinos en edad escolar, y de igual forma, a sus familias para tratar con ellos actividades educativas y comunitarias.

La escuela denominada hoy multigrado se constituyó desde sus orígenes como la oferta más importante de la Educación Rural. La escuela unitaria que precedió a la multigrado no contaba con dos maestros desempeñando su quehacer pedagógico, solamente uno, de ahí el término de *unitaria*. En cambio en la escuela multigrado pueden existir, por ejemplo, un par de maestros que tienen a su cargo varios grados de primaria, incluyendo el preescolar en la mayoría de los casos.

### **5.3.2 Lugar y función de la escuela rural**

En Colombia tradicionalmente se ha denominado *escuelas* a aquellos planteles encargados de ofrecer educación básica primaria (en el caso de las escuelas rurales multigrado, que actualmente ofrecen niveles de educación preescolar junto con primaria). Por su parte, el término *colegios*, se utiliza para nombrar otros establecimientos que son más grandes en su infraestructura física y reúnen estudiantes de básica primaria, secundaria y media.

En los ambientes rurales colombianos es típico encontrar escuelas rurales multigrado; mientras que los colegios son propios de los contextos urbanos, es decir, se ubican en las

cabeceras de los diferentes municipios del país. Pero actualmente, se utiliza el término *Instituciones Educativas* para condensar y propiciar el trabajo colectivo de estos dos espacios educativos; las *Instituciones Educativas* están conformadas hoy por una sede central con la rectoría, y unas (pocas o muchas) sedes “satélites”, que en gran parte del país corresponde a las escuelas rurales multigrado.

Por su parte, según Parra (1986), el *proceso de socialización primaria* por el que los niños pasan antes de ingresar a la escuela (sea esta urbana o rural) es lo denominado como capital cultural, que incluye el lenguaje, las costumbres propias del mundo campesino o urbano, (según sea el caso), los valores y elementos propios que se establecen desde el ámbito del hogar y que los infantes reciben de sus familias en las primeras etapas o años de su infancia.

Una vez los niños ingresan a una escuela comienzan un proceso de escolarización inicial altamente contradictorio, pues pese a que la escuela está inmersa en el mundo campesino, el maestro desarrolla su quehacer pedagógico con unas maneras urbanizantes de formación escolar, entendiendo que el sitio de procedencia del maestro por lo general es urbano, y que trae consigo esquemas o patrones netamente urbanos.

Entre las funciones principales de la escuela rural actual (como institución de carácter social) está la circulación de conocimientos y saberes que tiene como fin preparar a las personas para el trabajo y para la vida. Antes se pensaba la escuela como aquella institución que transmitía los valores católicos, noción que se reconfiguró a través de la historia. Por su parte, Parra (1986) establece cuatro funciones fundamentales que se atañen a la Escuela Rural en la sociedad colombiana así:

1. *Una función de enseñanza cuyos problemas se plantean netamente en el plano cognoscitivo.*
2. *Una función relacionada con la producción, la formación de mano de obra, aplicada generalmente en los contextos urbanos.*
3. *La función de transmitir de manera activa los valores sociales.*
4. *Una función notable en los contextos campesinos, como es la de ser una institución integradora de los individuos en valores y conceptos que provienen de la cultura urbana y que tienen que ver tanto con la*

*formación de conceptos, como los de región, de nación, de pensamiento científico, como con la visión del mundo de clase media urbana que transmite el maestro. (Parra, 1986, p. 24).*

La relación entre la escuela rural y su quehacer pedagógico reconoce que, para que se dé el cumplimiento de sus funciones, es necesario dejarse orientar por un plan de estudios en el que están determinadas las asignaturas con las cuales se debe trabajar para los estudiantes de primaria. Además el maestro permanece en reflexión constante sobre las dimensiones de la educación preescolar y todo lo que implica asumir la enseñanza de dichas temáticas en actividades de clase dirigidas a todos los cursos a su cargo.

A su vez la escuela con su función de enseñanza en el plano cognoscitivo, tiene como base el capital cultural de los estudiantes y de sus familias. Con relación a ese capital cultural Bourdieu y Passeron J(1979), citados por Parra (1986), aportan en sus análisis sobre pedagogía escolar y reproducción cultural, que aquella socialización primaria constituye una matriz básica sobre la cual influye la escuela para incorporar el capital cultural, y menciona que: “La distribución social del conocimiento, que se expresa en desigualdad, que está condicionada por el contexto social del que se trate y por el origen social de los individuos, puede mirarse en términos de capital cultural” (Parra, 1986, p. 24).

La escuela cumple así una primera función social con los estudiantes que asisten allí y que impacta en su visión del mundo que los rodea, generando en ellos un segundo proceso de socialización. En la escuela rural ese proceso es denominado como *resocialización*, referido a que los niños se encuentran con unas normas que definen formas de ser, de comer, de convivir, es decir, establecen unos roles propios a desarrollar en la escuela, contrarios a la socialización primaria recibida de sus familias.

La función de la escuela referente a la transmisión de los valores sociales y visiones de mundo evidentemente urbanos que trae el maestro consigo, hace que la función integradora de los individuos interiorice conceptos referidos a perspectivas urbanizantes. Dicha resocialización se contrapone al capital cultural de los niños y niñas campesinos, e incide en las maneras de actuar, de hablar, de desempeñarse en un entorno escolar rural extraño al contexto familiar y



comunitario del campo, cambiando la forma de comprender el mundo que los rodea a partir de lo urbano.

Volviendo a Parra (1986), la función integradora de la educación primaria rural, puede interpretarse de la siguiente manera:

A diferencia de lo que sucede en el contexto cultural y social original de la institución educativa, la educación primaria no es aquí una etapa indispensable de la secuencia de formación y aprendizaje socialmente requerida para llegar hasta el eficiente desempeño de uno cualquiera de distintos roles, sino el proceso mediante el cual ha de transformarse esa primera realidad subjetiva asumida por el niño. La labor real de la educación primaria, tal como actualmente existe en las comunidades campesinas, se acerca mucho más, cuando tiene éxito, a una acción de resocialización que a una socialización secundaria. Es en este sentido que debe entenderse su función integradora. (Parra, 1986, p. 16).

Entonces, en los contextos escolares campesinos se genera un conflicto entre ese capital cultural construido desde lo que la familia ha otorgado a los niños, y la resocialización, que es un cambio urbanizante establecido por la escuela frente a aquellas maneras de vida propias de los campesinos. El quehacer pedagógico del maestro en la escuela rural plantea al educador unos retos particulares derivados del carácter resocializador de la escuela en el ámbito rural.

Es así como tácitamente el maestro propicia esa resocialización a partir su visión y sus maneras de ser y actuar siempre urbanas. Esos retos implícitos en dicha resocialización exigen al educador ciertas condiciones y una preparación en cierta forma específica. Esto tiene que ver con la formación del maestro, que en términos de la presente investigación, le permitirá o no dar cuenta de este proceso inherente en la escuela rural.

## 6. LO RURAL DE LA EDUCACIÓN RURAL

### 6.1 ¿Qué es lo rural de la educación rural?

Para iniciar el abordaje de este interrogante, es necesario mencionar que existen varias posturas que han propiciado debates y discusiones sobre el tema. En el lenguaje cotidiano el término rural es asociado con diversos aspectos, por ejemplo se relaciona con ruralidad, a la población campesina, los territorios rurales y la educación rural, sin detenerse a reflexionar sobre lo que estos conceptos significan en sí, o generando confusiones al relacionarla con otro tipo de ofertas educativas.

Hoy en día, esa denominación de *rural* se da sobre diversos asuntos que atañen al mundo campesino, con resonancia más bien dispersa, pues lo que antes se percibía como rural (algo tosco, inculto o rústico) ahora se articula con el nuevo significado que se le ha otorgado a los territorios rurales, (esos entornos que interactúan con los medios urbanos a través de los avances tecnológicos, de la búsqueda de una vida en tranquilidad por parte de algunos pobladores ciudadanos, el rescate del medio ambiente y la ecología), que rompen la noción limitante de lo rural.

El debate conceptual para referirse al término rural, expone varios puntos de vista como los demográficos, económicos, sociológicos, que muestran la vieja concepción de rural como el resto, que hace referencia a aquel territorio que no se ubica en cabeceras municipales, que es atrasado, pobre e inculto. Hoy por hoy, estas nociones se contraponen a la realidad que se vive en el campo, debido a que la tecnología ha comunicado a los dos contextos antiguamente distanciados.

La tendencia de algunos habitantes de las ciudades por trasladarse a las afueras o al campo a vivir y disfrutar de la paz y la naturaleza; la apuesta por el ecoturismo; la preservación de recursos naturales y materias primas, además de labores sociales de algunas organizaciones, han originado que se dé un giro radical sobre la visión que con frecuencia se muestra de lo rural, una noción heterogénea, llena de riquezas y potencialidades.

La presente investigación posibilita la comprensión de lo rural, como todo lo diverso, heterogéneo o plural, es decir, lo rural visto desde la diversidad de ruralidades, pertenece al asunto educativo, estableciendo la educación rural como una categoría importante que se ha definido desde diferentes perspectivas. Es así como se propone la categoría de educación rural a partir del planteamiento de Zamora L.F. (2010), quien afirma:

*la educación rural es una categoría necesaria que debe llenarse de contenido, a partir de una resignificación de la propia categoría de ruralidad y de un reconocimiento de las particularidades que tiene el trabajo de los educadores en tales medios, por una parte, y de los nuevos retos que afronta el mundo actual y que exigen una visión actualizada de lo rural y su relación con lo urbano. (Zamora, 2010, p. 1,2).*

Con las nuevas concepciones sobre lo rural se puede establecer que la Educación Rural es una categoría en construcción que requiere vincular nuevos significados que le otorguen un verdadero sentido, develen sus implicaciones en los contextos campesinos, y que permitan identificar las características del quehacer pedagógico de los maestros para enriquecer ese concepto. Así propender por una visión diferente de lo que significa lo rural de la educación rural.

Las nociones que tratan de identificar el asunto de la educación rural o más específicamente lo que es rural de la educación rural, quedan enunciadas por Zamora, quien aporta tres posturas:

- **Cuando lo rural no se define, se localiza:** Refiere que la educación rural es aquella que se brinda en todas las escuelas ubicadas en veredas o corregimientos y donde participan unos profesores y unos estudiantes en las escuelas rurales. Esta postura se basa en la percepción dicotómica del asunto y no reconoce las características de dicha educación, solamente la ubica en lugares o zonas.
- **Lo rural definido indirectamente por unos programas asociados con este medio:** Propone una aproximación a la educación rural en Colombia, desde los diferentes programas educativos asociados a ella, como por ejemplo las escuelas radiofónicas de Sutatenza, Concentraciones de Desarrollo Rural, y los modelos que conforman el

Proyecto de Educación Rural, tales como Escuela Nueva, Sistema de Aprendizaje Tutorial, Postprimaria Rural, Aceleración del Aprendizaje, entre otros. Esta postura ofrece una respuesta incompleta frente a la pregunta por lo rural de la educación rural (2010, p. 5).

- **Lo rural visto y definido desde las prácticas de los educadores:** Son escasos los trabajos o investigaciones relacionadas con el quehacer rural del maestro. Zamora (2005) reseña que una de sus investigaciones sobre la especificidad y la formación docente para la ruralidad arrojó diez rasgos característicos del oficio rural de la docencia, unos de orden *personal* y otros de orden *profesional*, que identifican la labor de los educadores en las escuelas rurales.

Zamora, con su estudio realizado, desarrolló una primera aproximación que arrojó ciertas características sobre el quehacer del maestro rural. Se afirma que no son las únicas existentes en la labor de los maestros rurales, puesto que están presentes otros rasgos. Para nuestros fines es suficiente con presentar y profundizar sobre algunos de ellos, focalizándonos en la escuela rural multigrado. Esto constituye una apertura importante a la construcción de la noción sobre educación rural desde las particularidades que se atañen al quehacer pedagógico del maestro rural.

La presente investigación reconoce el verdadero significado dado a la educación rural como una categoría que ha sido construida a partir de los resultados surgidos de los trabajos sobre el tema, los cuales remiten a pensar e identificar el asunto de lo rural a partir de las características particulares del quehacer pedagógico ejercido por los educadores en la escuela multigrado. Esto quiere decir que *lo rural de la educación rural* se construye a partir de las especificidades pertenecientes al oficio pedagógico del maestro y de los aportes que haya brindado para dicha labor su formación académica.

Los procesos de formación docente requieren el conocimiento y subversión de las nociones de ruralidad que hablan de la dicotomía de los territorios rurales y urbanos. El reto de los diferentes programas de formación de maestros es grande ya que dichos programas tienen que enfatizar en

sus currículos el desarrollo genuino de los asuntos relacionados con *lo rural de la educación rural*.

La formación docente tiene que posibilitar la inclusión y el diálogo con la escuela multigrado, con los contextos, las comunidades, los estudiantes donde los maestros puedan hacer un autoanálisis crítico sobre su quehacer y su formación. Ese significado de *lo rural de la educación rural* implica el reconocimiento de unos rasgos pedagógicos desarrollados en la escuela por un maestro con unos estudiantes, teniendo en cuenta también las actividades de gestión escolar que el maestro se ve obligado a ejecutar y que afectan en cierto modo el acto educativo.

## **6.2 El Proyecto de Educación Rural (P.E.R.)**

La mitigación de los problemas de calidad y cobertura educativa en zonas rurales ayudaría a superar las brechas existentes entre la educación rural y la urbana. De acuerdo con Acosta y Orduña (2010), el Ministerio de Educación Nacional, con el préstamo financiado por el Banco Mundial, ejecutó entre los años 2000 al 2006 el *Proyecto de Educación Rural*, que previamente se gestó desde el año 1994 y ganó algún reconocimiento y trayectoria en el ámbito rural.

Perfetti (2004) argumenta que los orígenes del Proyecto de Educación Rural se remontan al año 1996 cuando se circunscribe el llamado Contrato Social Rural, planteado en un debate que hizo el gobierno nacional. En dicho pacto se establecen las necesidades en educación rural y algunas políticas multisectoriales. Asimismo, le da un lugar primordial a la educación de aquellos sectores rurales que tenían la necesidad de mejorar la calidad y cobertura, especialmente en los niveles de educación secundaria, media y técnica de los territorios campesinos.

Perfetti (2004) señala que el Proyecto de Educación Rural fue planteado de acuerdo con las directrices del plan de gobierno de 1996, llamado “Cambio para construir la paz”, basándose en el diagnóstico del Plan Decenal de la época. El Proyecto de Educación Rural buscó el establecimiento de alianzas entre redes educativas con el fin de implementar modelos para el sector rural, fortalecer los espacios para la gestión del proyecto cualificando a las Escuelas Normales Superiores, e incluir el aula, la institución y la comunidad rural en procesos de

convivencia y democracia escolares. Para lograr esos objetivos el Proyecto de Educación Rural articuló los siguientes componentes:

- Cobertura y calidad de la Educación Básica.
- Fortalecimiento de la capacidad institucional y de gestión de proyectos municipales.
- Formación para la convivencia escolar y comunitaria.
- Educación Media Técnica Rural.

Con estos componentes el Proyecto de Educación Rural estableció la institucionalidad local y regional y así garantizó su sostenibilidad financiera y operativa durante las fases de su ejecución. En ese sentido el Proyecto de Educación Rural se desarrolló a través de dos etapas; la primera fase, llamada *P.E.R. Fase I*, comenzó en el año 2000 y duró hasta el 2006.

Durante la ejecución del primer paso se vincularon 108 municipios de diez departamentos en Colombia. Con respecto a las etapas del proyecto, su implementación fue proyectada a un periodo no menor de diez años, así: la fase de implementación y aprendizaje (2000-2003), la fase de expansión y sostenibilidad (2004-2007), la fase de expansión y consolidación (2007-2010). La segunda parte, llamada *P.E.R. Fase II*, fue implementada a partir del año 2009 y concluyó en el 2014 (MEN, 2015, párr.1 y ss.). Actualmente se están haciendo algunas evaluaciones y el cierre del proyecto.

Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional. (2013), establece que el *Programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural – P.E.R. Fase II*, se implementó con la intención de mitigar las dificultades que afectan la cobertura y la calidad educativa en zonas rurales, buscando superar la brecha existente entre la educación rural y urbana. Las acciones del proyecto se orientaron al diseño e implementación de estrategias flexibles que facilitarían el acceso de los jóvenes rurales a la educación, y a su vez desarrollar procesos de formación y acompañamiento a los maestros, lo cual les permitiera mejorar la calidad, pertinencia y relevancia en su quehacer pedagógico.

El objetivo principal del Proyecto de Educación Rural es aumentar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde el preescolar hasta la media, promover la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares con el fin de elevar la calidad de vida de la población rural. De esta manera para alcanzar estos propósitos el Proyecto de Educación Rural comprende las siguientes rutas de acción:

- Mejoramiento de la capacidad de gestión de las Secretarías de Educación municipales y departamentales.
- Fortalecimiento de la gestión de las sedes educativas rurales para alcanzar mejores resultados y más equitativos, en acceso, culminación y calidad del aprendizaje.
- Fortalecimiento del Ministerio de Educación Nacional para realizar la coordinación, seguimiento y evaluación del programa. (MEN, 2013).

Acosta M. y Orduña P. (2010), determinan que el Ministerio de Educación Nacional recopiló varias experiencias exitosas con el apoyo de entidades como la Federación Nacional de Cafeteros, la Fundación Escuela Nueva-Volvamos a la Gente, la Universidad de Pamplona, entre otras, que dieron origen a la sistematización de los Modelos Educativos Flexibles que se dirigen a la educación de los estudiantes campesinos.

El impacto del Proyecto de Educación Rural estuvo íntimamente ligado al establecimiento de alianzas estratégicas departamentales, municipales y nacionales con diferentes entidades para que este proyecto fuera sostenible y de esta manera implementar la oferta de la Educación Básica en los territorios rurales. En ese sentido, la organización del Proyecto de Educación Rural estuvo conformada por instancias tales como la unidad operativa municipal, la alianza estratégica departamental, la unidad coordinadora nacional y un agente cooperante, así fue como el Proyecto de Educación Rural inicia sus experiencias piloto en doce departamentos y luego se extiende a 28, arrojando resultados positivos en materia de educación rural, a pesar de que en algunos lugares alejados no llegaban todas las ayudas educativas planteadas desde el proyecto.

El Ministerio de Educación Nacional lo que buscaba con la implementación del Proyecto de Educación Rural era atender a la “población rural dispersa”, con la intención de brindar educación a los estudiantes que conforman la diversidad rural del país, ampliar la cobertura y la calidad en la oferta escolar para las escuelas rurales. Al igual que otras experiencias exitosas y entidades mencionadas anteriormente, que hacen parte de los Modelos Educativos Flexibles que se dirigen a los estudiantes rurales desde el nivel preescolar hasta la educación media.

El equipo técnico del Proyecto de Educación Rural altamente especializado en gestión educativa y educación rural, no sólo planteó metodologías de gestión y fortalecimiento territorial sino que socializó los criterios de implementación del programa, con alto apoyo tanto de las Entidades Territoriales Certificadas como de los docentes y directivos docentes al momento de identificar las necesidades educativas rurales y las acciones a seguir con el fin de incrementar el acceso equitativo, rendimiento escolar y los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

El Proyecto de Educación Rural contribuye a que se focalicen las escuelas rurales con menores desempeños y aquellas con buenas prácticas pedagógicas, brindando asistencia técnica y capacitación para diseñar e implementar herramientas curriculares basadas en competencias, uso de tecnologías de la información y la comunicación, enseñanza del inglés y el desarrollo de Proyectos Pedagógicos Productivos. Es así como las acciones adelantadas por el Proyecto de Educación Rural se establecieron en 45 entidades territoriales certificadas con asistencia técnica para la formulación de planes de educación rural, 35 entidades territoriales en convenio con el Ministerio de Educación Nacional, así como la producción y actualización de material educativo para los modelos educativos flexibles.

Acosta y Orduña (2010) afirman que el Proyecto de Educación Rural tuvo éxito en varios departamentos, aunque no dio resultados en ciertos corregimientos. La canasta educativa que acompañaba al programa muchas veces no llegaba a sus sitios de destino por cuestiones de distancia y accesibilidad. Este hecho pone de nuevo la noción de la diversidad de ruralidades, las cuales permiten o impiden el acceso de aquellos apoyos educativos como los que planteó el PER en su momento.



El Proyecto de Educación Rural logró reunir a varias organizaciones y entidades para crear una metodología que permitiera ofrecer una serie de modelos educativos flexibles relacionados con una educación rural de calidad, equitativa y única. Debe acreditarse la importancia que tuvo el PER para la educación gracias a su organización, componentes, objetivos y herramientas de evaluación. Del mismo modo, su capacidad de diálogo y retroalimentación fue altamente beneficioso para las escuelas objetivo.

La formación docente fue clave en la obtención de sus objetivos, pues de la capacitación y acompañamiento a los educadores rurales depende la implementación y aplicación de los modelos educativos flexibles. Durante el proceso estuvieron vinculados los profesores y las comunidades campesinas, pues es el recurso humano que establece el Proyecto de Educación Rural para el trabajo con los estudiantes e incluye el apoyo de dichas comunidades en la labor pedagógica del maestro.

Zamora (2005), relata cómo desde el Proyecto de Educación Rural se trabajó el componente rural de los planes de estudio en más de treinta Escuelas Normales Superiores, interviniendo de manera indirecta en el asunto de la formación de maestros y maestras. Aunque los maestros que se reunían en ese entonces para recibir esta formación, no tenían mucha claridad sobre el significado de la iniciativa, o no sabían por qué habían sido elegidos, ni que se esperaba de ellos. Lo único que sabían era que con dicha formación adquirirían la responsabilidad de implementarlo en sus escuelas. Más tarde este hecho propició que las Alianzas Departamentales optaran por hacer convocatorias para seleccionar los educadores participantes.

Zamora (2005), visualiza que el Proyecto de Educación Rural no tiene una comprensión clara de lo que significa la educación rural, por lo tanto, se ha limitado a elaborar una estructura conformada por unos programas ubicados dentro de una perspectiva que identifica solamente los elementos mencionados en su objetivo general. Asimismo, el Proyecto de Educación Rural adolece de una referencia conceptual sobre el maestro rural, lo cual es indispensable, pues es el recurso humano que implementa los modelos educativos que apoyan su quehacer.

### 6.2.1 Los Modelos Educativos Flexibles

La educación rural en Colombia se ha brindado a través de unos modelos educativos flexibles o programas aplicados en escuelas ubicadas en territorios campesinos. Estos modelos adscritos al PER han tenido mucha importancia y acogida en los establecimientos educativos rurales, pues logran reunir a estudiantes, a educadores, a comunidades y entidades externas alrededor de esquemas que buscan una educación rural más pertinente, de calidad y con cobertura.

Acosta y Orduña (2010), plantean que los modelos educativos flexibles fueron implementados en el marco del Proyecto de Educación Rural, para impactar y adecuar las escuelas rurales y así llegar a la población más dispersa de los territorios colombianos. La condición de flexibilidad de dichos modelos favorece las condiciones de los campesinos, de tal forma que en el caso de que los niños y niñas tuvieran que ausentarse de las escuelas para colaborar a sus padres al trabajo de cosechas en el campo, pudieran hacerlo y posteriormente regresarán a retomar sus estudios donde hubiesen quedado, evitando un déficit en su rendimiento académico o la reprobación del año escolar.

El *Sistema de Aprendizaje Tutorial*, en palabras de Zamora (2005), es un modelo o programa desescolarizado que apoya a grupos de jóvenes campesinos a cursar estudios en los niveles de educación básica y media con apoyo de un tutor capacitado. Los horarios de este modelo son muy flexibles y se trabajan módulos de aprendizaje. Los niveles que conforman el modelo son: *Impulsor* para grados sexto y séptimo; *Práctico* para grados octavo y noveno, y *Bachiller Rural* para grados décimo y undécimo.

El *Programa CAFAM* (creado por la Caja de Compensación Familiar del mismo nombre) en palabras de Acosta M. y Orduña P. (2010), está dedicado a la educación de jóvenes y adultos campesinos con la intención de que cursen estudios de educación primaria, secundaria y media, comenzando desde la alfabetización, con una metodología abierta, flexible y centrada en el autoaprendizaje.

Los *modelos escolarizados regulares de Postprimaria y Telesecundaria* son para que los jóvenes campesinos puedan cursar los grados de sexto a noveno. En palabras de Zamora (2005), la Telesecundaria se propone para ampliar la cobertura de la educación secundaria en zonas rurales a partir de redes de escuelas primarias, integrando estrategias pedagógicas centradas en el uso de la televisión educativa y en módulos de aprendizaje en el aula.

El modelo educativo de Postprimaria Rural se complementa con el anterior, ya que propone una expansión de la educación secundaria en territorios rurales, a través del desarrollo de competencias productivas pertinentes al sector rural en asociación de varias escuelas de primaria y en una de estas se ofrecía el ciclo de educación secundaria. Según Perfetti M. (2004), el plan de estudios y los materiales pedagógicos de este modelo conforman el Proyecto Educativo Institucional Rural.

Entre los modelos educativos flexibles relacionados con la educación básica primaria se encuentran el de *Aceleración del aprendizaje* que como lo señala Perfetti M. (2004) es el destinado a enfrentar la extraedad en la educación primaria, trabaja con los tres últimos grados de este nivel educativo. Concibe al estudiante como el centro del proceso educativo, desarrollando competencias básicas y enfatizando en la importancia de la lectura, se evalúa periódicamente a los alumnos.

El modelo educativo flexible denominado *Escuela Nueva* apoya la escuela rural multigrado. Según Perfetti M. (2004), es uno de los modelos escolarizados regulares de educación básica primaria pionero a nivel nacional, que ha tenido impacto internacional y fue creado por maestros rurales. Dicho modelo surgió a comienzos de los años 70 con el apoyo de la Universidad de Pamplona y el departamento de Norte de Santander (Colombia) a partir de la experiencia obtenida de sus escuelas unitarias demostrativas.

La Escuela Nueva integra sistemáticamente estrategias curriculares y comunitarias de capacitación, seguimiento y evaluación con el fin de ofrecer todos grados de educación básica primaria, y mejorar la calidad de las escuelas rurales colombianas, especialmente las multigrado. Abarca los grados de primero a quinto y ofrece a los niños y niñas campesinos un aprendizaje

activo, cooperativo y centrado en los estudiantes mediante una promoción flexible que respeta su ritmo de aprendizaje y les vincula con la comunidad.

El Ministerio de Educación Nacional en 1967 se hizo cargo de la promoción y expansión de la escuela unitaria, una modalidad que más adelante en el año de 1975 se consolidaría en firme con el título de *Escuela Nueva*. Primero se implementó en 500 escuelas rurales de los departamentos de Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca y posteriormente se amplió la cobertura de este modelo en otros departamentos del país gracias al apoyo de la banca multilateral y algunas entidades nacionales y extranjeras. A partir de su reglamentación (Decreto 1490 de 1990), se adopta el programa Escuela Nueva como una estrategia trascendental para la atención de la educación básica primaria en territorios rurales y urbano-marginales de Colombia.

La Escuela Nueva se ha destacado como una experiencia de gran relevancia para la educación básica rural en Colombia, alcanzando logros importantes que muestran un avance en el mejoramiento de la calidad, cobertura y eficiencia de la educación para la población rural, siendo un modelo representativo a nivel internacional. La evaluación del LLECE<sup>9</sup> (1998), reveló que los estudiantes colombianos rurales obtuvieron resultados muy superiores en comparación a los puntajes obtenidos por estudiantes rurales en otros países, los cuales fueron cotejados de acuerdo a la calidad de su educación (Perfetti, 2004, p.56).

El modelo educativo Escuela Nueva, adscrito al Proyecto de Educación Rural, ha sido replicado en otros países pues se ha convertido en una estrategia que han elegido algunos lugares del exterior con el fin de fortalecer su educación rural. Un ejemplo reciente se refiere a la adopción de dicho modelo por Vietnam en el año 2015, país que fue escogido por el Banco Mundial para financiar el modelo en dicha nación. Esto hace parte de un fenómeno de implementación de metodologías viables para la educación rural y urbana, lo cual nos presenta el

---

<sup>9</sup> Las siglas LLECE significan Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, que es una red de sistemas de evaluación de la calidad de la educación en América Latina y es coordinado por la oficina regional de educación de la UNESCO.

impacto y magnitud que la Escuela Nueva ha tenido no solo en la educación rural nacional sino también internacional.<sup>10</sup>

Uno de los modelos educativos flexibles destinados para el nivel de educación preescolar es la opción de Preescolar Escolarizado, que en palabras de Acosta M. y Orduña P. (2010), estaba dirigido a aquellos niños que de acuerdo a su lugar de vivienda tenían la posibilidad de asistir a la escuela veredal. Este nivel es el mismo que pertenece a la educación formal, limitado solo al grado transición de las escuelas multigrado.

El Proyecto de Educación Rural además comprende la modalidad de Preescolar No Escolarizado. Según Zamora L.F. (2005), es un modelo no convencional que se centra en los agentes educativos de la familia y la comunidad. Acosta M. y Orduña P. (2010), agregan que esta opción educativa es ofrecida por maestros itinerantes, programas de radio y capacitación a los hermanos mayores, abuelos o familiares de los niños y niñas.

Llegados a este punto, es necesario hacer una diferenciación entre modelo Escuela Nueva y la escuela rural multigrado. La Escuela Nueva es una metodología de apoyo para las escuelas unitarias y multigrado. En muchas escuelas las cartillas de este modelo aún se siguen utilizando y son las herramientas que el maestro emplea una vez llega a laborar allí, hasta el punto de asociar la Escuela Nueva con entornos rurales. La Escuela Nueva es la modalidad que más se ha acercado a la escuela multigrado, brindándole una ruta de mejoramiento clara.

Las características pedagógicas particulares establecidas en cada modelo se nutren del quehacer del maestro, quien adopta la metodología y materiales a sus clases. No obstante, cabe preguntarse si esta forma de trabajo docente no tiende a convertirse en un proceso instruccional y mecánico donde el educador resulta siendo un operario del modelo educativo, que sigue al pie de la letra las cartillas o materiales y queda allí estancado.

---

<sup>10</sup> Información tomada el 7 de mayo de 2015 del link: [http://www.elespectador.com/noticias/educacion/vietnam-  
implementara-modelo-de-educacion-rural-colombia-articulo-552451](http://www.elespectador.com/noticias/educacion/vietnam-implementara-modelo-de-educacion-rural-colombia-articulo-552451)

Los modelos educativos flexibles, en especial la Escuela Nueva, son las estrategias más emblemáticas que ha tenido Colombia en materia de educación rural. Es necesario apuntar y señalar la necesidad vital de que todos los educadores tengan dentro de su formación pedagógica y profesional la debida capacitación donde se impartan asignaturas que hablen sobre el Proyecto de Educación Rural y los modelos educativos flexibles. Esto permitiría que aquellos maestros que llegan a desempeñar su quehacer pedagógico en escuelas rurales multigrado, tengan información clara sobre las opciones educativas asociadas a la educación rural y no tengan confusiones al respecto.

## 7. EL QUEHACER DEL MAESTRO RURAL

El ejercicio docente comprende aspectos comunitarios, actitudinales y pedagógicos, los cuales van ligados a una legislación y ciertas especificidades de la educación rural. Señalamos los diferentes roles que asumen los maestros en la escuela multigrado, sus perspectivas frente a la función social de la educación con la población campesina, las dificultades que deben enfrentar en su desempeño pedagógico rural y las actitudes frente a esas situaciones que afrontan a diario.

### 7.1 Normatividad de la profesionalización docente

Los maestros y maestras que ejercen la profesión docente en escuelas rurales multigrado cuentan con diversos niveles de formación, edades y procedencias muy diferentes. Ellos están regidos por dos normas que regulan el Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia y son los *Decretos 2277 de 1979* y *1278 de 2002*<sup>11</sup>. Ambos fueron emanados por el Ministerio de Educación Nacional, están vigentes y han conformado los dos grandes grupos de educadores oficiales en nuestro país.

A su vez el magisterio cuenta con la presencia de aquellos maestros llamados “provisionales” debido a que poseen un nombramiento de carácter provisional o temporal. Hoy en día ejercen su profesión docente en escuelas rurales, constituyendo un grupo de educadores que no están vinculados con el Servicio Educativo de manera efectiva y están sometidos a una seria inestabilidad laboral.

De acuerdo con el tipo de nombramiento y el estatuto que rige a los educadores, los decretos mencionados clasifican en grupos a aquellos maestros con varios años de experiencia, así como a los recién egresados de universidades o Escuelas Normales. A continuación presentamos algunos aspectos de los decretos y su relación con los maestros rurales:

---

<sup>11</sup> Para efectos de exposición, a partir de este momento será tomado el número del decreto como sinónimo de una serie de reglamentos que rigen a determinado cuerpo de docentes, al igual que la relación de pertenencia entre maestros y estatutos.

### **7.1.1 Decreto 2277 de 1979**

Entró en vigencia el 14 de septiembre de 1979 y fue emanado por el Ministerio de Educación Nacional. Establece las normas sobre el ejercicio de la profesión docente al reglamentar un régimen especial para los educadores en la carrera del magisterio, indicando los requisitos para ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro del personal docente.

Definió la Profesión Docente como el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación por parte de educadores en distintos niveles, así como de aquellos docentes que ejercen funciones de dirección, orientación y coordinación. Determinó los títulos requeridos para ejercer dicha profesión, perito o experto en educación, técnico o tecnólogo, normalista, normalista rural, licenciado y postgraduado en educación, si bien en ocasiones permitía el ingreso a personas sin una formación directamente relacionada con la educación.

El decreto 1277 de 1989 establece un escalafón de catorce grados y las condiciones para que los maestros puedan ascender que van desde acreditar ciertos títulos según el grado establecido, realizar algunos cursos de capacitación, así como contar con tres o cuatro años de experiencia en el grado de escalafón inmediatamente anterior. Reglamenta los derechos, estímulos, deberes y sanciones por mala conducta para los educadores, entre otros. Además este decreto reglamentó algunos privilegios para los hijos de los maestros escalafonados con respecto a pagos y becas en educación, así como mejores remuneraciones salariales para los docentes regidos por dicha norma.

En las escuelas rurales actualmente se encuentran laborando educadores que están regidos por este decreto quienes en su mayoría se han desempeñado en un mismo lugar durante varios años y han adquirido experiencia en el buen desarrollo de su quehacer pedagógico, educando a varias generaciones de padres, hijos y hasta nietos de una misma familia. Aquí esos maestros y maestras que han permanecido tanto tiempo en las escuelas rurales han adquirido una imagen representativa en la comunidad y pueden dar cuenta de las características que posee su labor pedagógica.



### 7.1.2 Decreto 1278 de 2002

El Decreto 1278 se firmó el 19 de junio de 2002 y fue emanado por el Ministerio de Educación Nacional para regir a los docentes que ingresan al servicio educativo de la Educación Preescolar, Básica y Media a partir de la vigencia de la norma. Reglamenta un nuevo Estatuto de Profesionalización Docente desde el año de su implementación, estableciendo las relaciones del estado con los educadores y buscando que sean profesionales idóneos a partir de una formación que garantice una educación de calidad.

El decreto establece para los educadores que ingresan al servicio educativo estatal la superación de un periodo de prueba no inferior a cuatro meses para ser inscritos en el Escalafón Docente. Define a los *Profesionales de la Educación* como aquellas personas que poseen un título de Licenciado en Educación o los normalistas, e incluye otros profesionales no licenciados que están legalmente habilitados por el decreto para ejercer la labor educadora.

Define la *Función Docente* como aquella labor profesional que ejecuta procesos de enseñanza – aprendizaje, que abarca el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos y resultados académicos, así como otras actividades educativas establecidas dentro del Proyecto Educativo Institucional. Esta función comprende otras actividades curriculares no lectivas como la orientación estudiantil, atención a padres de familia y comunidad, actualización pedagógica, planeación y evaluación institucional, actividades formativas, culturales y deportivas, dirección, planeación, coordinación, evaluación y programación, todas ellas relacionadas con el proceso educativo (MEN, 2002, p.1).

El decreto presenta la reglamentación de la carrera docente que comprende el ingreso de los educadores al servicio educativo estatal a través de un concurso de méritos donde se presentan diferentes pruebas para ingresar a laborar en las Instituciones Educativas oficiales. Luego los maestros deben superar un periodo de prueba y presentar anualmente una Evaluación de Desempeño Laboral que permite evidenciar su trabajo en las áreas pedagógica, administrativa y comunitaria.

### **7.1.3 Los decretos de profesionalización docente y su relación con el quehacer rural del maestro**

En los decretos referidos líneas atrás es muy poco lo que se puede encontrar sobre el quehacer de los educadores rurales. No obstante, en el artículo 37 del Decreto 2277 se hace referencia a un estímulo denominado *tiempo doble*, con el cual aquellos docentes que trabajaban en territorios campesinos podían ascender en el escalafón en la mitad del tiempo que un maestro de una escuela urbana. La formación, entendida como capacitación, se realizaba mediante cursos relacionados con educación y pedagogía, siendo tenida en cuenta para el ascenso de los educadores.

El decreto 1278 equiparó a todos los maestros sin importar su zona, eliminó el estímulo del tiempo doble para el ascenso en el escalafón, estableciendo como requisito la presentación de pruebas por parte de los educadores. Para aquellas zonas de difícil acceso permitió que otras personas con escasa o nula formación pudieran ofrecer el servicio educativo en esos lugares.

Consideramos que el decreto 1278 no reconoce el quehacer del maestro rural ni exige una formación pedagógica adecuada para ejercer esa labor al permitir el ingreso de personal diferente a los normalistas o licenciados en algún área de la educación. Con respecto a los programas de formación docente este decreto realiza una clasificación de requisitos para el ingreso al escalafón en algunos grados y numerales de acuerdo con el pregrado o posgrado, pero no tiene en cuenta los cursos de formación para ascender sino el concurso mediante una prueba escrita de competencias, evaluación de hoja de vida, entrevistas, entre otros.

### **7.1.4 Consideraciones finales acerca de los anteriores decretos**

1. Los decretos mencionados están vigentes para todos los educadores de Colombia. Antes del año 2002 sólo regía el decreto 2277, pero a raíz de la entrada en vigencia del Nuevo Estatuto Docente se conformaron dos grupos de educadores que se acoge a las disposiciones de la normatividad bajo la cual ingresaron al Servicio Docente.

2. La diferencia que hay entre los dos decretos es que, en vigencia del primero, algunos educadores fueron nombrados por recomendaciones políticas, porque tenían un nivel de escolaridad algo mayor que los habitantes de su comunidad o por concurso de méritos. Todos van ascendiendo con unos puntos denominados *créditos* que se obtienen cuando los docentes realizan algunos cursos relacionados con sus actividades pedagógicas.

Con el decreto 1278, la vinculación laboral de los educadores se realiza de acuerdo a dos tipos de nombramiento que son provisional y en propiedad. En este último no hay oportunidad de “apadrinamientos” políticos ni recomendaciones; los educadores ingresan por mérito propio, es decir, sus conocimientos y experiencia laboral son sujetos de evaluación mediante pruebas escritas y entrevistas.

3. En las escuelas rurales multigrado se encuentran laborando maestros que pertenecen a ambos regímenes. No obstante, desde hace algunos años han venido ingresando una mayor cantidad de profesores que pertenecen al 2278, gente joven que no cuenta con mucha experiencia en el quehacer pedagógico rural.
4. Con relación a la formación docente para el quehacer del educador rural, el decreto 2277 en el artículo 10, párrafo primero establece que los títulos de Normalista rural con título de Bachiller Académico o Clásico son equivalentes al título de Bachiller Pedagógico y están legalmente habilitados para ejercer la labor docente en escuelas rurales.
5. Con relación al asunto rural en el decreto 1278, Artículo 6, encontramos la definición de los Directivos Docentes estatales quienes desempeñan actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas, siendo responsables del funcionamiento de la organización escolar y entre ellos está el cargo de Director rural de preescolar y básica primaria.

A su vez en el artículo 10 del mismo decreto, se definen los requisitos especiales de los directivos docentes para participar en los concursos, encontrando que para ser director de

educación preescolar y básica primaria rural se requiere el título de normalista superior, o licenciado en educación o de profesional y cuatro (4) años de experiencia laboral.

En el artículo 7, alusivo al ingreso al servicio educativo estatal, su párrafo menciona que el Gobierno Nacional determinará los casos y términos en que, por tratarse de zonas de difícil acceso (territorios rurales), pueden vincularse al servicio educativo personas sin los títulos académicos mínimos pero sin derecho a inscribirse en el escalafón docente, es decir, no comenzarían una carrera docente para inscribirse en el escalafón.

## **7.2 La especificidad en el quehacer del maestro rural**

El presente proyecto de investigación se acoge a aquella perspectiva que define la educación rural a partir de la especificidad en la labor rural del maestro. Esto significa que en la Educación Rural es meritorio hallar algunos elementos que le den cierta identidad a esa categoría, estableciendo así unos rasgos característicos.

### **7.2.1. Características específicas del quehacer pedagógico del maestro rural**

La expresión más particular de la educación rural colombiana ha sido y es aún la escuela primaria, y dentro de ella la modalidad multigrado. Es una labor específica caracterizada generalmente por el desarrollo de actividades de clase realizadas por un solo docente con grupos de estudiantes de varios o todos los grados de la educación básica primaria y en la mayoría de los casos con niñas y niños del grado preescolar.

Para realizar esas actividades pedagógicas el maestro planea y desarrolla las temáticas de clase a través del seguimiento de un plan de estudios establecido por el currículo que la Institución Educativa posee para orientar las áreas, asignaturas y temáticas generales y específicas que se deben trabajar con los estudiantes en cada periodo académico. En ese sentido el educador realiza la planeación de sus clases siguiendo dicho plan y las orientaciones de rector o coordinador del colegio. Sin embargo, en muchos casos, los educadores rurales son polifuncionales, por cuanto deben concentrar funciones directivas, de orientación escolar,

logística, aseo y de liderato comunitario. Más allá de lo pintoresco e inaudito que pueda parecer esto, da cuenta del tiempo y energías de los que debe disponer el maestro para atenderlo todo.

El trabajo pedagógico del educador en la escuela rural multigrado implica una labor centrada en los estudiantes campesinos, se desarrolla un proceso de enseñanza–aprendizaje a un nivel personalizado que determina las dificultades y/o avances de los niños, a partir de eso es posible que el maestro aplique sus estrategias pedagógicas en cada uno de ellos. Hay que tener en cuenta que el número de educandos es menor en la mayoría de escuelas rurales en comparación con los cursos de las escuelas graduadas o urbanas.

Aquí presentamos el aporte de Fernando Zamora quien en su libro *Huellas y Búsquedas: Semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos* (2005), despliega los resultados de una investigación realizada con profesores rurales para establecer que la educación rural se concibe desde cierta particularidad en la labor docente. A continuación se hace un recuento de los aspectos más relevantes del docente rural:

#### **7.2.1.1 El lugar de la comunidad en la labor del maestro rural**

Este rasgo se refiere a aquella relación que se establece entre la escuela rural y las personas de una comunidad que habitan en el territorio cercano a ella y que se vinculan por la educación de sus hijos. Esta población conforma el grupo humano que pertenece a la escuela y se convierte en el referente directo del maestro. Aquí se establece una relación de doble vía en donde la escuela y el educador participan en asuntos extracurriculares y las comunidades rurales participan en la vida escolar.

La comunidad rural tiene una incidencia significativa en el quehacer de los educadores quienes asumen ciertos papeles que se establecen de acuerdo con las actividades realizadas en la escuela rural y, desde luego, las características personales de los maestros también definen los siguientes roles:

**a.) El promotor comunitario:** hace alusión a aquel maestro que está comprometido con la escuela y la comunidad, va más allá de los asuntos netamente escolares e involucra sus acciones para trabajar frente a las necesidades propias de las comunidades rurales vinculadas con la escuela.

**b.) El agente educativo en sentido limitado o escolarizado:** establece una relación con la comunidad donde se instaura una comunicación con los padres de familia de los niños matriculados en la escuela netamente sobre los aspectos académicos y comportamentales de los estudiantes.

**c.) Agente educativo en sentido amplio:** aquí la relación del educador con la comunidad es más profunda y se establece para alcanzar el mejoramiento de las condiciones educativas y culturales de la escuela, el maestro se involucra para proyectarla yendo más allá de los aspectos educativos.

**d.) El maestro como ciudadano:** el educador en este rol es habitante de la vereda y forma parte de la comunidad, colabora para dar solución a los diferentes problemas que atañen a los pobladores que junto con él comparten un mismo territorio. Actualmente ya son escasos los maestros que asumen este rol pues muy pocos viven en las veredas donde laboran.

Esta relación con la comunidad rural es un elemento determinante en el reconocimiento o aceptación que pueda tener un maestro en la escuela multigrado y la principal característica de su quehacer, especialmente cuando las condiciones del territorio donde se ubique la escuela aún conserven los rasgos y tradiciones de la ruralidad. Pero este es un factor que depende de varias circunstancias, entre ellas están la distancia de la escuela y las condiciones de desarrollo del territorio donde se ubica.

### 7.2.1.2 La escuela multigrado y sus implicaciones:

**a- La relación maestro-alumno:** En primer lugar es necesario aclarar que la escuela monodocente es aquella que tiene la presencia de un solo maestro a su cargo y a su vez la escuela bidocente es donde laboran dos o hasta tres educadores quienes comparten un mismo espacio escolar, por lo general ambas clases de escuelas se ubican en territorios rurales. Estas dos características de la escuela rural la convierten en *multigrado* que es una forma de trabajo escolar al que asisten estudiantes de varios grados de educación básica primaria.

En esos lugares se establece una fuerte relación maestro-alumno que se construye a través de aspectos como el apego, los lazos de afecto y conocimiento mutuo, es decir, la imagen del maestro se elabora de acuerdo a la dependencia que tenga con los niños.

Las implicaciones que se mencionan en este rasgo se refieren en primera instancia a aquella situación particular de la escuela rural en donde los niños y niñas campesinos comparten sus primeros grados de vida escolar durante periodos de hasta siete o más años con un mismo maestro o maestra que acompaña su escolaridad de educación básica primaria completa.

Aquí se pueden evidenciar sentimientos de afecto generados de acuerdo a esa relación de confianza y apego entre educador y estudiante. Esto lo comparamos con los colegios urbanos donde un niño estudia con cinco maestros diferentes o más durante su escolaridad primaria y no existe la misma cercanía como la que se genera en la relación ya relatada.

**b- La escasa permanencia de algunos estudiantes:** Un asunto contrario a esas cercanas relaciones entre maestros y estudiantes de las escuelas rurales es que allí también se cuenta con la presencia de grupos seminómadas conformados por aquellos pobladores que se trasladan constantemente de unos municipios a otros o incluso entre varios departamentos, esto ocurre de acuerdo con las épocas de cosechas o algunas ofertas laborales que hay en las fincas.

Los niños que forman parte de estos grupos tienen un contacto transitorio con diferentes maestros dependiendo de los lugares a donde se desplace su familia. Esta condición es un asunto

complejo para el quehacer pedagógico que desarrolla el maestro porque los procesos de enseñanza y aprendizaje son incompletos debido a la corta permanencia de aquellos estudiantes pertenecientes a la población flotante que dura un tiempo corto en la vereda y luego vuelve a irse.

**c- Las características personales del maestro rural:** Las características personales del maestro influyen bastante en la relación maestro-alumno, a través de ellas el educador brinda respuesta a aquella exigencia propia de su quehacer que es lograr una buena relación pedagógica con sus estudiantes, es decir, debe dar lo mejor posible de sí mismo para enfrentar este aspecto que es más de tipo personal y emocional que solamente profesional. Este rasgo puede ser positivo y a la vez negativo, puede llegar a ser una situación inmanejable y difícil para una persona poco sociable, pero para aquellos a quienes les agrada la compañía de los niños esta característica se convierte en una ventaja que permite el buen desarrollo del quehacer pedagógico en la escuela.

**d- El quehacer pedagógico con una visión longitudinal:** Existe en la escuela multigrado una visión menos transversal y más longitudinal del trabajo con los niños. Esto significa que en este lugar los procesos pedagógicos son más prolongados, el maestro realiza ajustes, evalúa, replantea sus prácticas y actividades escolares, o sea, existe cierta flexibilidad y esto es posible porque el número de estudiantes es menor en las escuelas rurales en comparación con los colegios urbanos y de esa manera se facilita una labor más personalizada del educador rural con los niños. Según Zamora:

*Derivada de la mayor permanencia del maestro con sus alumnos, encontramos también un rasgo en principio positivo (aunque no siempre ni necesariamente), que consiste en que el educador puede desarrollar procesos pedagógicos más prolongados, ajustar, evaluar, replantarse sus prácticas, mucho más que un maestro (el del medio urbano) que apenas está con sus alumnos diez meses, que es la duración del año lectivo. Recuérdese aquí, además, que el promedio de alumnos por docente es mayor en los medios urbanos en los rurales, lo que hace aún menos cercana la relación del educador con cada uno de sus alumnos.*

*Un buen educador, que permanece varios años con los mismos niños, puede tener una influencia m grande y positiva. Pero así mismo, un educador de pocas condiciones puede incidir en la escolaridad de*



*una comunidad, e incluso convertirse en factor contribuyente a la deserción y repitencia escolares. (2005, p. 109).*

Esta característica surge del estudio realizado por el autor mencionado y aporta a la construcción de elementos clave del oficio rural del maestro, es presentada en esta investigación como parte del quehacer pedagógico bajo un enfoque de especificidad. El educador rural desarrolla un trabajo educativo a nivel individual con los estudiantes porque la mayoría de las veces el número de niños (as) que se encuentran en una escuela multigrado es reducido, en algunos casos puede haber ocho o menos.

Dentro del ejercicio rural de la docencia se evidencia que los maestros desarrollan ciertas habilidades que les permiten realizar labores relacionadas con el manejo del grupo y con las estrategias de disciplina, organización y comunicación con el fin de entablar una relación cordial con sus estudiantes. Zamora (2005) menciona la siguiente categoría dentro de la interpretación que hace a la práctica pedagógica del maestro rural:

**e- Una interpretación de la práctica pedagógica de aula del maestro rural:** citando a Herrera (2001):

*La necesidad de manejar el grupo de alumnos: este último vértice atraviesa de manera significativa los anteriores (para el maestro) el examen definitivo se juega en el aula de clase y tiene que ver con lo que para los docentes es sinónimo de éxito: el manejo de grupo... [para ello] se apela, normalmente, a la argumentación, al miedo, al afecto, al humor o al regaño como estrategias para generar respeto hacia el maestro y hacia lo que éste propone. Esto unido a didácticas amenas, asegura en gran parte el manejo del grupo... [Pero] esto tiene también que ver con la empatía, con el carisma del maestro como persona, tiene que ver, digámoslo, con su personalidad, con su forma de ser. En este sentido, pocas normas se han podido establecer, pocas recetas se han podido vender...Una vez el maestro "se gana" a los estudiantes, todo está salvado... (Herrera, 2001, p. 31).*

Lo anterior da luces para identificar los elementos clave de esta investigación que son las estrategias pedagógicas de trabajo para el abordaje de los estudiantes que pertenecen a varios grados de primaria de la escuela rural. Surge el interrogante por la existencia de una relación directa de estos aspectos con la formación inicial del maestro. Se espera mediante los hallazgos

del presente estudio elaborar una interpretación del quehacer del maestro rural en la relación dialógica que se establece entre los actores educativos: maestros y estudiantes en la escuela rural.

**f- El aislamiento del maestro rural:** Otra de las características del oficio rural del maestro es aquel aislamiento que experimenta cuando trabaja y habita en un mismo lugar. Esto significa que está rodeado de una soledad personal que se caracteriza por la carencia de contactos humanos en su apartada escuela. Debemos aclarar que las escuelas rurales de carácter monodocente (un solo maestro) están ubicadas a ciertas distancias de las viviendas que pertenecen a una vereda, entonces la única compañía con la que cuenta el educador entre semana son los niños. A su vez existe una especie de aislamiento profesional que se genera cuando el maestro tiene escasas oportunidades para compartir experiencias, aprender, consultar, expresarse y apoyarse con otras personas (en reuniones y/o capacitaciones). Otro caso diferente se da en la escuela bivalente donde laboran dos profesores quienes cuentan el uno con el otro, ellos viven y laboran en un mismo entorno, hay alguien siempre presente para ayudarse mutuamente.

**g- La creatividad y la recursividad como respuesta a la precariedad de las condiciones materiales:** En las escuelas rurales multigrado se presentan varias dificultades que entorpecen su buen funcionamiento, una de ellas es la precariedad de las condiciones materiales en el trabajo pedagógico del educador. Es por eso que este rasgo se considera como una condición para la supervivencia del maestro rural y comprende dos cuestionamientos referidos a: 1) si la creatividad y la recursividad de un profesor son o no son las respuestas a las difíciles características de un entorno educativo rural, como por ejemplo, la escasez de materiales en una escuela; y 2) si el hecho de que maestro sea creativo y recursivo implica que posee ciertas habilidades técnicas-profesionales o son rasgos más bien personales de cada educador.

Podría afirmarse que creatividad es un aspecto que identifica al buen educador, aunque hay que aclarar que algunos territorios campesinos se caracterizan por la falta de recursos educativos en sus escuelas. Esto viene acompañado en la mayoría de los casos por la pobreza del entorno y otras situaciones que se transforman en factores generadores de dicha creatividad en el quehacer del maestro.

Ya sea que esos dos elementos (creatividad y recursividad) formen parte de la personalidad del educador o sean un resultado de las carencias en la escuela rural, son características susceptibles de mejoramiento durante la formación de maestros. Se requiere que las instituciones formadoras brinden herramientas pedagógicas que fortalezcan las competencias creativas y recursivas de los futuros educadores, siempre y cuando éstas sean exigidas como respuesta a las condiciones laborales que deben enfrentar. Esto se puede realizar a través de las prácticas docentes que son realizadas en los territorios rurales por los estudiantes aspirantes a normalistas superiores.

**h- La utilización de elementos del contexto como recurso pedagógico y didáctico:** Relacionado con el rasgo anterior, este aspecto nos propone la idea de que el maestro en la escuela rural aprovecha los recursos que le brinda el medio (recursividad) siendo esto un hecho que no ocurre necesariamente por la identificación que hace a las carencias del entorno donde labora sino que se debe más bien a aquella valoración de las riquezas que allí encuentra.

Hay que aclarar que ser recursivo o creativo no equivale a utilizar todos los recursos del medio porque eso requiere que el educador tenga un *criterio pedagógico afinado*; no todos los elementos sirven, ni trabajar con ellos equivale un buen desempeño del maestro con los niños. Esto corresponde a un sentido de pertinencia del educador en la selección de recursos y materiales dentro de su quehacer pedagógico que incluye un componente motivacional para los estudiantes, es decir que trabajar con elementos cercanos a ellos resulta ser más interesante y motivador que utilizar recursos ajenos o extraños.

**i- El desafío del bajo rendimiento escolar: el dominio de la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas:** Para comenzar a tratar este rasgo es preciso mencionar que el “fracaso escolar” tan común en nuestras escuelas y colegios colombianos es una de las situaciones más notorias, preocupantes y menos comprendidas, especialmente en el quehacer pedagógico del maestro rural. En los entornos rurales más deprimidos, las dificultades del rendimiento escolar tienen un lugar tan importante como la relación que el maestro establece con la comunidad, dado que van de la mano con las condiciones socioculturales.

El mayor desafío del quehacer pedagógico del maestro es dar respuesta al bajo rendimiento de algunos de sus estudiantes a través del despliegue e implementación de sus mejores estrategias como educador. Los profesores con más experiencia tienen un buen desempeño frente a las dificultades académicas que presentan los niños. Contrario a esto, los maestros jóvenes requieren un mayor recorrido para afrontar las complejidades de dicho asunto.

Este rasgo señala que a interior de las escuelas rurales circundan varias dificultades en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas. Al respecto Zamora (2005) nos presenta dos posturas de los educadores rurales. La primera es la de quienes afirman que el problema del rendimiento escolar está en el niño o en la familia, lo cual genera una sensación de impotencia en los profesores frente a sus escasas posibilidades de actuación. La segunda perspectiva es la de otros maestros que reconocen sus habilidades para saber lo que deben hacer con aquellos niños que presentan bajo rendimiento académico. En ese sentido se presenta una contraposición frente a las actuaciones de los profesores ante las dificultades académicas que existen en la escuela.

**i- El trabajo pedagógico con alumnos(as) en extraedad:** Es una característica que se manifiesta constantemente en las escuelas rurales multigrado donde el maestro afronta el reto de enseñar a niños y niñas de un mismo grado pero con edades diferentes. Por lo general, ellos tienen dificultades en su desempeño escolar. Este rasgo se relaciona con el anterior pues comprende que las dificultades de lectura, escritura y matemáticas se acrecientan en los estudiantes con extraedad. Por consiguiente, es un reto adicional en el quehacer pedagógico del maestro al exigir el diseño e implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que ayuden a mitigar la compleja situación del fracaso escolar.

**j- La presencia y las condiciones de operación de uno o más de los modelos llamados flexibles:** Este rasgo manifiesta que en Colombia han surgido varios modelos pedagógicos flexibles los cuales se han implantado para apoyar la labor educativa de los maestros en las escuelas rurales. Aunque han sido significativos y aún contribuyen a la educación rural, uno de los más destacados es aquel modelo conocido como Escuela Nueva que se ha convertido en un ícono del quehacer pedagógico en la escuela multigrado.

El objetivo central de esta característica es presentar una distinción entre el trabajo que desarrolla un educador en una escuela rural donde operan los modelos pedagógicos como Escuela Nueva o Posprimaria que ofrecen unas herramientas metodológicas ya establecidas, comparado con el quehacer que desarrolla un profesor en la escuela multigrado quien aborda los cinco grados de la primaria con el preescolar sin la ejecución de ningún modelo, acudiendo únicamente a lo que su formación y experiencia le permitan. Lo anterior nos muestra la presencia de dos condiciones de trabajo bastante disímiles donde los educadores realizan actividades pedagógicas que están ligadas al quehacer y la metodología establecidos en cada escuela.

**k- La eterna búsqueda de una educación que responda a las condiciones y necesidades del medio:** Este rasgo menciona que la educación ofrecida en los territorios rurales debe responder a las condiciones, características, necesidades del contexto, es decir, que exista pertinencia y adecuación del servicio educativo que se ofrece a las niñas y niños campesinos para que los contenidos académicos puedan adaptarse a su entorno.

Es de esperarse que los maestros rurales emprendan esta misión, pero ellos no están lo suficientemente preparados para realizar las actividades de comprensión, interpretación y ajuste de todas adaptaciones que podrían hacerse en los contextos campesinos. Muchas veces los contenidos y formas de trabajo escolar son aplicados por los educadores sin previa revisión ni adecuación a las características del medio, no existe claridad de las necesidades propias de los lugares y esto se convierte en un desafío primordial que deben afrontar los profesores, quienes consideran además que sus herramientas metodológicas y conceptuales para realizar dicha labor son escasas.

**i- El alto umbral de tolerancia a la frustración y una actitud flexible frente a las vicisitudes inherentes al trabajo rural:** Esta característica indica que el quehacer rural del maestro en la escuela multigrado está rodeado de unas complejas condiciones que se combinan con la escasa escolaridad de los padres de familia, la medición de logros taxativos en el aprendizaje, la repitencia de algunos estudiantes y la inestable permanencia de los niños campesinos en la escuela.

Las anteriores circunstancias exigen del educador un alto umbral de tolerancia a la frustración para que pueda continuar el desarrollo de su oficio pedagógico sin decaer, es decir, generar una gran capacidad de resistencia frente a las vicisitudes propias de la escuela rural. Implica mantener el entusiasmo y creer en los niños y en sus posibilidades a pesar de todo lo que suceda durante el desempeño de su labor. Esas actitudes son necesarias para desempeñar la labor docente y solo los buenos maestros la realizan provechosamente, se trata de transformar su oficio en un factor benéfico para el trabajo pedagógico con los niños.

Por su parte el quehacer pedagógico del maestro rural comprende la ejecución de ciertos estándares curriculares, logros y objetivos que están planteados al interior de los planes de estudio de los establecimientos educativos. En ese sentido el educador debe demostrar resultados en el aprendizaje de sus estudiantes con relación a dichos planes, los cuales no siempre se cumplen a cabalidad. Por otra parte, están bajo vigilancia de los supervisores externos, hecho que genera roces a la hora de presentar los resultados académicos. Todas esas circunstancias particulares de la escuela rural multigrado hacen que surja este rasgo propio de la personalidad del educador y asociado con su madurez.

**j- La tensión entre promover la permanencia de la población o prepararla para su migración:** Este rasgo se refiere a que los educadores en el desarrollo de su quehacer promueven una de estas dos funciones con los estudiantes de la escuela rural. La primera se refiere a buscar la permanencia de la población escolar en el entorno campesino y la segunda función que realizan otros maestros es preparar a los estudiantes para que migren a municipios intermedios o grandes.

Esto se relaciona tácitamente con la perspectiva sociológica de Rodrigo Parra Sandoval frente al significado que tiene la función del maestro en la escuela rural. Se menciona la existencia de dos posiciones de los educadores referidas a que, 1) algunos consideran que la misión final que ejercen con los estudiantes se convierte en una compleja situación difícil de afrontar que genera tensión y 2), para otros maestros esa labor no representa ninguna dificultad pues manifiestan que la meta es lograr que sus estudiantes alcancen la mayor escolaridad posible, lo que termina en la

posterior migración de población escolarizada a los municipios. Desde luego que esta es una preocupación exclusiva de ambientes rurales.

En ese sentido algunos educadores rurales consideran que su labor es conseguir que los estudiantes permanezcan en sus veredas mientras que otro grupo trata de preparar lo mejor posible a los niños y jóvenes para que puedan migrar a los sectores urbanos, hecho que casi siempre ocurre. Sea cual sea la posición de los maestros, esas posturas inciden notablemente en la visión que construya un niño o niña sobre su proyecto de vida, así como sobre aquella imagen que elabora una comunidad rural de su maestro.

Un aspecto en el que coinciden los educadores es que en ocasiones algunas experiencias escolares se convierten en factores que propician la migración de niños y jóvenes de los territorios rurales, al igual que los atractivos espacios urbanos o el fracaso escolar. En este caso la escuela no es la que expulsa sino el mismo entorno rural con sus condiciones de vida, su violencia, su pobreza y esa sensación de desesperanza que se percibe de forma cotidiana entre los campesinos.

**k- Se trabaja con niños y niñas con ciertas características específicas, las de población rural:** Faceta complejo de identificar y definir. No obstante, existen ciertas certezas sobre las cuales los maestros hacen alusión y son aquellos rasgos que caracterizan a los estudiantes campesinos. Es común entre los maestros rurales encontrar afirmaciones de que los niños y niñas campesinos son prácticos pero su lenguaje es limitado, cuentan con escasa habilidad para la abstracción, son fuertes para solución de problemas espaciales, tienen poco liderazgo pero son independientes para tomar decisiones.

También existe aquella opinión desalentadora de los educadores sobre el rendimiento académico de algunos niños que estudian en la escuela rural, indicando que es un asunto difícil de manejar debido a que la lectura y la escritura son códigos abstractos y ajenos a los campesinos en general, lo que incluye desde luego a los infantes.

Este rasgo es interesante en la medida en que la imagen que tiene un educador de los niños que asisten a su escuela es un elemento que propicia ciertas actuaciones en el desarrollo de su quehacer pedagógico con ellos. En el trabajo con estudiantes campesinos se presentan varias situaciones, entre ellas, la poca interacción de los maestros con las comunidades, los educadores que se trasladan diariamente a las cabeceras municipales desde sus escuelas, su escasa permanencia en la escuela debido a una alta rotación, traslados, permutas y su pobre formación pedagógica en la identificación de las características propias de los niños campesinos.

**1- Una vaga sensación de marginalidad:** La sensación de marginalidad es una certeza largamente construida por los educadores rurales. Ellos han percibido cierto menosprecio a su trabajo por parte de sus colegas urbanos, de quienes se escuchan algunos comentarios despectivos frente a su condición de maestros rurales. Dicha sensación se aprecia particularmente en los profesores mayores.

Esa sensación de marginalidad se relaciona además con la falta de reconocimiento al quehacer del maestro rural por parte de las autoridades, especialmente las educativas que actúan con cierta indiferencia frente a la difícil labor de los educadores. Por otra parte el maestro es percibido como un líder en sus comunidades, circunstancia que choca con ese trato despectivo por parte de sus colegas y/o autoridades educativas.

Detrás de esa sensación de marginalidad que tienen los maestros rurales se encuentra un factor ligado a la idiosincrasia del común que explica nuestra actitud frente a lo rural y es que, por lo general, las personas subestiman lo campesino de varias formas cuando lo identifican como algo atrasado y carente de progreso. Sin embargo, ésta no es una tendencia fija, dado que podría atenuarse en razón a la importancia que las autoridades le den a la educación rural.



**m- La doble sensación que pesa sobre la escuela rural; la expansión del servicio hacia arriba y hacia abajo:** Rasgo muy propio del maestro rural en la escuela multigrado. La escuela rural después de varias décadas, esfuerzos y ajustes estatales, logró ofrecer la educación básica primaria completa, lo que se convirtió en un estandarte que la iría a identificar como la tradicional escuela rural colombiana.

Pero antes de que esta escuela pudiera establecer totalmente su oferta escolar, las normas educativas, representadas en la ley 115 de 1994, le imponen un desafío que superó el hecho de brindar los cinco grados de primaria de forma simultánea y era que la escuela rural multigrado debía ampliar su oferta *hacia arriba*, es decir, brindar Educación Secundaria y Media, y *hacia abajo*, implantar el grado Preescolar junto con la Primaria. La mayoría de escuelas han ampliado su oferta educativa en niveles de preescolar, siendo muy pocas las que han adoptado la secundaria.

### **7.2.1.3 El oficio pedagógico del maestro rural en la escuela multigrado**

El quehacer de los maestros que laboran en escuelas rurales comprende un contenido de tipo pedagógico, eso significa que asume un rol de enseñanza que define dicha labor y la convierte en un trabajo muy particular. La organización de la escuela multigrado comprende el trabajo con varios grupos de estudiantes que se distribuyen en un aula de clases, allí están todos los cursos de básica primaria (desde grado primero a quinto) y un preescolar reunidos en un grupo por cada grado. Los docentes organizan los cursos por grupos y los alumnos siguen las orientaciones dadas para la realización de las actividades en las diferentes asignaturas.

En el oficio rural del maestro se deben desarrollar ciertas funciones. La primera es aquella labor de enseñanza que se hace compleja en la medida que en el entorno rural se vivencian varias circunstancias complejas que, según Parra (1986), se refieren a: poca retención observada en la escuela rural: desnutrición, participación temprana del niño en las tareas agrícolas y domésticas, escasez de recursos, instalaciones inadecuadas, número insuficiente de aulas y docentes y, sobre todo la deficiente capacitación de los maestros. (p. 14). Resaltamos aquí algunos rasgos

mencionados líneas atrás que son de carácter pedagógico con el fin de mostrar la magnitud que ocupan en el quehacer del maestro rural y que de acuerdo con Zamora (2010) son:

**a- Las implicaciones de una escuela monodocente o bidocente en un esquema multigrado:** Señala la gran diferencia que existe entre la escuela graduada (por lo general urbana) donde varios maestros asumen un solo grado cada uno, y la escuela multigrado donde un solo educador o dos abordan la totalidad de la básica primaria con el preescolar. Esto es importante en la medida en que se comprenda que el quehacer pedagógico en la escuela multigrado tiene cierta especificidad y por tanto las siguientes implicaciones:

**La relación maestro-alumno:** Donde el afecto, el apego y el conocimiento mutuo son características de una estrecha relación que ocurre gracias al tiempo que permanece un maestro en la escuela, arma de doble filo cuando no se apropia dicha relación en beneficio del proceso educativo de los estudiantes. El quehacer pedagógico del educador adquiere una ventaja cuando los años que acompañe a un estudiante sean productivos para avanzar en su escolaridad y supere sus dificultades en el proceso de aprendizaje.

**La visión más horizontal del trabajo con los niños:** Aspecto relacionado con lo mencionado antes frente a la mayor permanencia de un maestro en la escuela rural, quien adquiere cierta autonomía para adecuar, cambiar, replantear. El quehacer pedagógico se transforma en una labor personalizada donde el educador puede dirigir un proceso en la enseñanza individual y adaptar estrategias diferentes para cada caso.

**b- La creatividad y la recursividad como respuesta a la precariedad de las condiciones materiales:** La mayoría de escuelas rurales en Colombia presentan escasez de materiales (didácticos, tecnológicos, bibliográficos, muebles o inmuebles), esto depende de la ubicación y la dotación que se les brinde. La creatividad y la recursividad son dos características que responden a la insuficiencia y el rezago al que se ha sometido a la escuela por falta de inversión y apoyo estatal. Incluso los maestros destinan algún dinero para conseguir algunos elementos que son difíciles de suplir en la escuela. En ese sentido los educadores se deben preparar en su formación inicial para potencializar dichas características y desarrollarlas en sus labores diarias.

**b- El desafío del rendimiento escolar: el dominio de la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas:** Es un reto que genera tensión para los maestros y maestras rurales; en su quehacer deben alcanzar que sus estudiantes, especialmente aquellos que culminan grado 1°, dominen la lectura, la escritura y las matemáticas al menos en un nivel elemental, es decir, que puedan dar respuesta a estos tres tipos de saberes. Este ideal en muchas ocasiones no se culmina por diferentes razones, entre ellas están la extra-edad que a su vez produce la posterior deserción escolar y que además es condición del alfabetismo funcional que aún se presenta en la Colombia rural.

**c- La presencia y las condiciones de operación de uno o más de los modelos llamados flexibles:** Como se mencionó anteriormente, los modelos pedagógicos flexibles se diseñaron para su implementación en los medios rurales. Es necesario señalar aquí brevemente el surgimiento y operación de la Metodología Escuela Nueva que es uno de los modelos más importantes.

De acuerdo con Lopez y Perfetti (citados por Zamora, 2010) la Escuela Nueva nació en los años sesenta como respuesta a una característica de la escuela rural multigrado donde una o máximo dos maestros atienden todos los grados de primaria. Esta modalidad se basa en el aprendizaje activo, el trabajo en equipo, el uso de guías de aprendizaje y el gobierno escolar, fortaleciendo las relaciones entre la escuela y la comunidad rural.

En ese sentido el quehacer del maestro que utiliza este modelo es bastante diferente a la labor pedagógica desarrollada por un educador que sin ningún modelo flexible atiende a todos los cursos literalmente “como puede”. Esto lo relatamos con el fin de identificar otra pauta que se ha diseñado para trabajar en la modalidad de escuela multigrado.

Aunque las condiciones de trabajo en la escuela rural varían de un lugar a otro, la mayoría de ellas influye en el quehacer del maestro, específicamente en el proceso de enseñanza que desarrolla en la escuela. Dicho quehacer se convierte en muchas ocasiones en una labor que se ejerce bajo la presión de diversos factores ligados al sistema educativo, está vigilada por directivos de las Instituciones Educativas y de funcionarios de las Secretarías de Educación, se evalúa de forma homogénea la manera como se realiza el trabajo con los estudiantes sin tener en cuenta los contextos y las condiciones del medio.

Por lo tanto los aspectos del ejercicio pedagógico de los maestros y maestras rurales deben ser tenidos en cuenta por los programas e instituciones de formación docente con el fin de fortalecer sus competencias pedagógicas puesto que muchos de los licenciados, normalistas superiores o profesionales que laboran en escuelas multigrado se enfrentan a diversas situaciones relatadas en los rasgos antes mencionados.

### **7.3 El capital cultural de los estudiantes campesinos**

Los pobladores campesinos cuentan con una característica denominada *capital cultural* (Parra, 1986) que se refiere a las maneras como se construyen los procesos de socialización primaria en la infancia a partir de las relaciones con la familia y el conocimiento del mundo. Posterior a eso se desarrolla un proceso de socialización secundaria en la escuela, propiciando el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas a través del dialogo como medio de comunicación de la persona con el entorno.

El capital cultural influye en el quehacer pedagógico del maestro que debe afrontar el poco o nulo acercamiento de los niños a los procesos de aprestamiento, a los conocimientos escolares, a las formas de lenguaje desconocidas, a la exigencia en los procesos de razonamiento cognitivo.

Los estudiantes campesinos no están familiarizados ni acostumbrados a estos elementos y esto genera un choque cultural cuando el educador realiza su función pedagógica en la escuela.

Una importante función del maestro rural es relacionar dos aspectos bien diferentes, el capital cultural de los niños campesinos y de sus familias con aquella visión urbana de clase media y la formación académica del educador. Se puede decir que el quehacer del docente va más allá del trabajo pedagógico en la escuela rural, también se dirige a una mediación entre el mundo campesino y sus costumbres con el mundo de la ética y la moral de la persona como tal a partir del establecimiento y el desarrollo de valores, hábitos y comportamientos esperados en los estudiantes.

#### **7.4 La gestión en la escuela rural y su impacto en el quehacer pedagógico del maestro**

La gestión educativa es un asunto particular que marca una gran influencia dentro del trabajo del maestro rural en la escuela multigrado. Mencionamos aquí este aspecto porque conforma uno de los objetivos que la presente investigación se propuso indagar. No pretendemos desarrollar explícitamente el tema de la gestión educativa sino presentarla como un elemento específico de la labor cotidiana del educador que impacta el normal desarrollo de tal función. Pero, ¿de dónde surge esa cuestión de la gestión educativa? En primer lugar, la Ley General de Educación propone que las Instituciones Educativas realicen transformaciones en diferentes áreas de gestión conocidas como *directiva, académica, administrativa y financiera y comunitaria*.

La gestión administrativa y financiera es aquella que más se acerca al asunto de la gestión escolar de la escuela multigrado porque se relaciona con aquella dotación, organización y disposición de distintos materiales en los establecimientos educativos. No obstante, ese apoyo que se brinda a las escuelas rurales es mínimo, por lo tanto los maestros son responsables de buscar diferentes medios para garantizar el buen funcionamiento de la escuela en materia de infraestructura, mantenimiento, ornato y dotación.

En ese sentido el ámbito de la gestión educativa tiene estrecha relación con el tema de la administración que implica planificar y desarrollar lo planeado en el contexto educativo. El asunto de la gestión involucra un proceso que identifica y materializa las acciones administrativas en el ámbito escolar con la finalidad de mejorar las condiciones educativas de las comunidades que integran la escuela y sus proyectos escolares.

Particularmente a la escuela rural se le atañen las mismas normas de las instituciones educativas colombianas en materia de gestión educativa. Esto se transforma en una limitante porque se equiparan todos los establecimientos escolares sin identificar las particularidades de los contextos. En el caso de la presente investigación resaltamos que no se tienen en cuenta las condiciones de aquellos territorios campesinos que en su gran mayoría presentan condiciones de pobreza, marginalidad y rezago.

Las circunstancias escolares de los estudiantes campesinos no son iguales a las de aquellos niños y jóvenes que asisten a los centros educativos urbanos. La escuela rural no goza de un mejoramiento constante en sus plantas físicas, ni estrategias que permitan brindar una educación de calidad con condiciones óptimas o al menos básicas o mínimas, lo que evidencia un rezago en comparación con los entornos urbanos. La gestión educativa depende de las características propias de la escuela y de los alcances del maestro para superar las dificultades y suplir las carencias en la medida de sus posibilidades, ese tiempo destinado a las actividades de dicha gestión en la escuela podría ser utilizado para apoyar su labor escolar.

En los territorios rurales no se ha brindado a la comunidad el acceso a todos los avances tecnológicos del mundo globalizado; no existen mayores incentivos que motiven a la población campesina a mejorar sus formas de vida. Es por eso que el maestro rural asume la responsabilidad frente al desarrollo de su propia escuela, buscando fortalecer los mecanismos de participación para tratar de superar la marginalidad a la que los habitantes del campo han estado sometidos.

En la escuela rural que es una sede adscrita a la Institución Educativa, el educador debe orientar su quehacer con base al Horizonte Institucional del establecimiento educativo (misión,

visión, valores institucionales, metas...). A principio de año escolar los consejos directivos, máximos entes de las Instituciones Educativas aprueban y destinan una partida representada en dinero para las escuelas y abarcan diferentes dotaciones didácticas, bibliográficas de aseo y embellecimiento.

En muchas ocasiones los dineros, materiales o adecuaciones destinados por la administración central de los establecimientos educativos no alcanzan para suplir todas las necesidades locativas del año escolar. Como se mencionó líneas atrás, el maestro realiza labores de vigilante, cocinero, psicólogo, enfermero, director, líder comunitario, catequista, fontanero, mensajero, consejero familiar, recepcionista cuando su formación ha sido exigua en estas materias, sus energías y tiempo no alcanzan para tantos asuntos que debe atender al mismo tiempo.

La gestión escolar afecta el normal desarrollo del arduo quehacer pedagógico del maestro porque debe dedicar tiempo extra para atender todos los sucesos, circunstancias, condiciones relacionadas con los materiales, la infraestructura, las necesidades diarias, los conflictos, emergencias y demás eventualidades que se presenten durante el tiempo que el maestro permanece en la escuela.

## **7.5 Consideraciones finales**

Los anteriores hallazgos conforman el quehacer académico, didáctico, comunitario, social y particular del maestro en la ruralidad y fueron establecidos a partir de una serie de circunstancias y condiciones que han sido objeto de investigación teniendo como eje central el desempeño de los educadores rurales. Dichos hallazgos influyen directamente en la labor docente conformando ciertas dinámicas de trabajo en la escuela rural multigrado.

Según Zamora (2005), la educación rural es definida desde la particularidad de la labor de los maestros y maestras que trabajan en escuelas rurales multigrado. Este quehacer difiere de aquel que realiza un docente en la escuela graduada donde hay varios grados escolares y un docente se encarga de cada uno. En la escuela multigrado, como su nombre lo indica, uno o máximo dos maestros deben atender todos los grados, es decir, en la mayoría de escuelas rurales existen los

cinco grados de la Educación Básica Primaria, de primero a quinto, incluyendo, en algunos casos, el grado preescolar.

En las escuelas urbanas de primaria cada maestro realiza el abordaje de un solo grado siendo su vez el director de ese curso, lo que implica un contexto pedagógico distinto al quehacer en la escuela multigrado donde el maestro debe implementar estrategias de trabajo para abordar los cinco grados de la básica primaria, sumándole a eso todas las asignaturas obligatorias y optativas para cada grado, y además el preescolar en la mayoría de los casos.

La labor del maestro en la ruralidad tiene elementos que la diferencian de la labor urbana, ya que existen una serie de circunstancias, situaciones, experiencias que van desde el tipo de transporte y el trayecto que debe recorrer un educador para poder llegar a su escuela en la vereda, los fenómenos naturales cambiantes y siempre extremos, los grupos armados que rondan las veredas y representan peligro, hasta la administración y gestión que el docente debe realizar como líder educativo que de alguna manera se constituye así para la comunidad.

En el presente proyecto de investigación exploramos dentro del ejercicio rural de los maestros su quehacer pedagógico específicamente, destacamos que dicha labor se caracteriza por cierta particularidad que la hace diferente del oficio de aquellos profesores que trabajan en escuelas urbanas. Los anteriores rasgos nos permiten elaborar un punto de partida para establecer otras características que hablen o revelen dicho quehacer del educador rural en la escuela multigrado, así como su significado e implicaciones para la educación rural.



## **8. LA FORMACION DE MAESTROS PARA LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO**

La parte final del marco teórico/conceptual está conformada por este capítulo, que a su vez comprende dos numerales, el primero de ellos titulado *Formación docente en Colombia: Antecedentes generales*, es presentado a continuación y describe los orígenes de la formación para la docencia y las instituciones encargadas de esta misión. El segundo numeral titulado *Formación de maestros para su desempeño rural*, en el cual destacamos el estado actual de la preparación pedagógica para el desempeño rural del maestro en la escuela multigrado.

### **8.1 Formación docente en Colombia-antecedentes generales**

Los orígenes de las instituciones formadoras de maestros en Colombia se remontan al siglo XVIII. Según Calvo (2004), este hecho ocurre a la par con el surgimiento de las universidades latinoamericanas en la época de la colonia. En 1550 los conventos fueron autorizados para instruir a los clérigos en gramática y lectura, bajo una marcada influencia cristiana. Es así como la docencia era ejercida con un sentido apostólico por algunas órdenes religiosas y los maestros dependían de la Iglesia, de tal forma que su imagen llegó a ser confundida con la de los frailes.

En aquella época algunos mercaderes de la enseñanza intercambiaban sus saberes por un pago que solventara sus necesidades, pero esto desapareció en 1767. La labor docente para las décadas de 1770 a 1800 tuvo un cambio sustancial cuando la escuela se estableció como un lugar que acogió nuevos sujetos. Además comenzó a exigirse el título de maestro, otorgado a las personas que acreditaran saberes básicos como leer, escribir, contar, pero especialmente sus buenas costumbres, dando así a las autoridades la labor de vigilancia y control de quienes se dedicaban a la enseñanza.

En este recuento histórico sobre la formación docente resulta primordial mencionar que inicialmente las Escuelas Normales Superiores fueron el centro de la preparación de muchos maestros. A propósito Calvo (2004) menciona que la primera Escuela Normal Superior se creó

en Bogotá hacia 1822, e implementó el Método Lancasteriano en la formación de educadores para que fuese replicado por ellos en sus pueblos o ciudades.

Más tarde Francisco de Paula Santander creó la Universidad de Boyacá en 1827, que luego se estableció como la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), cuyas sedes actualmente se ubican en algunas ciudades del Departamento de Boyacá. Después en 1844 se fundaron las Escuelas Normales como aquellos institutos dedicados a la formación de docentes, y luego en 1870, sobrevino la Reforma Instruccionista que trajo consigo la Misión Alemana. En ese momento la dirección de las Normales estuvo orientada por pedagogos alemanes, quienes introducen la corriente pestalozziana en la preparación de maestros. En el mismo año se creó la Escuela Normal de Varones de Tunja, que fue otro antecedente histórico de la UPTC.

A comienzos del siglo XX se implantó el *Decreto 441 de 1904*, que exigía la acreditación del título de profesor a quien pretendiera ejercer esta labor. Hay que aclarar que las Escuelas Normales no tuvieron exclusividad en la formación de los maestros, ya que en ese afán por ampliar el servicio educativo, otras instituciones distintas otorgaban esta titulación. Por su parte Herrera (citada por Calvo, 2004), indica que en 1919 existieron 28 Escuelas Normales que ofrecían formación docente a 1228 estudiantes quienes en un 61% eran mujeres.

Posteriormente el primer Congreso Pedagógico, realizado en 1917, fue el punto de referencia para la creación del Instituto Pedagógico Nacional en 1927, el cual lideró la formación de maestros en Colombia, junto con las Normales de Medellín y Tunja. De igual manera posibilitó la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación para Mujeres que funcionó desde 1934 hasta 1936, estuvo adscrita a la Universidad Nacional y sus títulos tuvieron carácter universitario.

En esa perspectiva y según Calvo G. (2004), gracias a la intención de mejorar la formación de maestros y darle un nivel universitario, en 1934 se crearon las Facultades de Educación en Tunja y Bogotá. Los antecedentes de las Facultades hacen referencia a los *Cursos de Capacitación Pedagógica* posteriores a la formación normalista, que duraban de 2 a 4 años y trataban áreas específicas (pedagogía, ciencias, matemáticas). Dichos cursos se transformaron después en las

Facultades que empezaron a trabajar con modelos pedagógicos con énfasis en la psicología experimental y la escuela activa. Después de 1935 se estableció la Escuela Normal Superior, que dependía del gobierno nacional y fue un hecho histórico en la formación de maestros al congregar disciplinas como la antropología, sociología y otras.

A su vez se crearon las *Escuelas Normales rurales* con personal femenino, mediante la *Ley 12 de 1934*. Según Zamora (2012), para la mitad del siglo XX había 17 Normales Rurales que certificaban títulos de Normalista Rural. En ellas se ofrecía a aquellas niñas con educación primaria completa una formación pedagógica de dos años, que comprendía conocimientos en literatura, actividades de campo y desarrollo de la personalidad. Aunque muchas de las maestras graduadas no regresaron al agro, esto significó una estrategia que permitió la formación de educadoras para su desempeño rural (Helg, 1980, pp.14 y 15). Sin embargo, la constante ha sido que después de 1960 la formación para el desempeño rural de los educadores ha sido en general un tema invisible.

Con relación a los maestros graduados, Parra R. (1986) hace mención al fenómeno de la diferenciación regional y rural-urbana, ocurrida en las décadas de 1940 a 1960 aproximadamente, señalando que el porcentaje de maestros graduados, por lo general, fue superior en las escuelas urbanas con respecto a las rurales, siendo la escuela privada urbana el lugar que acoge en su mayoría a los educadores titulados. De tal manera que la calidad de profesores y de la enseñanza recibida por la población sobresale en los entornos urbanos del país, aceptando que un docente graduado es un mejor educador.

Hacia la década de los años cincuenta aparecen las Universidades Pedagógicas Colombianas, y a partir de ese hecho *se consideró el saber pedagógico como un saber superior, propio del carácter universitario* (Calvo, 2004, pp. 45 y ss.). Con respecto al surgimiento de las Escuelas Normales y Facultades de Educación, presentamos a continuación el siguiente planteamiento:

*Las escuelas normales y las facultades de educación; éstas últimas empiezan a funcionar a finales de la década de 1950 cuando otros modelos aparecen disputándoles su lugar. Respecto de las normales, su función de formadoras de maestros se ha reducido a ser modelos repetitivos de las escuelas públicas o*

*privadas. Estas instituciones no habían podido construir un verdadero modelo de formación hasta la década de 1970, cuando empieza su crisis (Mejía, 2011, p.297).*

Además retomamos los aportes de Martínez (2003), para destacar el *Decreto 1955 de 1963*, por el cual se reorganizó la educación normalista en Colombia y se rescataron los planteamientos del Plan Quinquenal de Educación. Esta norma estableció a la Psicología Infantil y a las Ciencias de la Educación como las asignaturas centrales dentro de la formación de maestros, marginando un poco a la pedagogía, puesto que se enfatizó en el uso de métodos y técnicas para la dirección del aprendizaje.

En la normatividad para la educación normalista es evidente la transformación del quehacer pedagógico de los futuros educadores al introducir la Psicología como disciplina de apoyo para el aprendizaje, enfatizando en las destrezas, los objetivos y las habilidades del educando. Con respecto a lo anterior debemos señalar que históricamente la formación de maestros para la educación primaria incluyó varios postulados que reorientaron las formas de preparar a los maestros, cambiando la función social y la naturaleza de la escuela, e implantando conceptos como la higienización, la medicina escolar, nociones de progreso y desarrollo, convirtiendo las aulas en lugares para escolarizar masivamente a la población.

En este recuento nos permitimos exponer la relación existente entre los orígenes de la formación docente y algunos antecedentes históricos de la educación colombiana, para así comprender la evolución que ha tenido la preparación pedagógica y profesional de los maestros, por lo tanto, presentamos a continuación un breve recuento de las posturas que influyeron en el tema educativo a nivel general y las disciplinas diferentes a la pedagogía que entraron a plantear formas de enseñanza para los educadores en formación y en ejercicio.

De acuerdo con Martínez (2003), durante la primera mitad del siglo XX, la educación colombiana estaba influenciada por un enfoque predominantemente médico desde el cual se planteó que las personas, en especial aquellas pertenecientes a las masas populares no incluidas en procesos escolares, tenían que ser “higienizados” pues se pensaba que ellos sufrían de una especie de “miseria fisiológica” a nivel intelectual. A propósito, Calvo (2004) afirma que las

prácticas pedagógicas realizadas en el Instituto Pedagógico Nacional bajo los postulados de la pedagogía activa, tenían como uno de sus propósitos “luchar contra la degeneración de la raza” (p.45).

Por tal razón el Estado emprendió la misión de “higienizar” mediante la educación a las personas que no hacían parte de las élites. Posteriormente hacia la década los años cincuenta, ese planteamiento de progreso fue reemplazado por un nuevo ideal de desarrollo, sustentado de acuerdo a parámetros económicos. De esta manera la educación estableció ciertos fines de formación, capacitación y perfeccionamiento del recurso humano y fue considerada como “piedra angular de desarrollo” (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 15). En ese entonces la educación era comprendida como una inversión social muy importante y se orientó bajo principios de eficacia y rentabilidad.

Continuando con Martínez A. (2003), los problemas educativos adquirieron un carácter multinacional, por lo cual, hacia los años sesenta se produjo una crisis mundial de la educación. Frente a esto los países latinoamericanos como Colombia, considerados como subdesarrollados, tenían que incluir en la educación instrumentos como la teoría de sistemas, la ciencia y la tecnología, la planificación económica y la tecnología educativa e instruccional que se añadieron hacia los años 70.

De acuerdo con Mejía (2011), en el siglo XIX y gran parte del XX, las prácticas educativas fueron objeto de estudio y observación, siendo este tipo de conocimiento el que fue conformando la pedagogía, sus conceptos y metodologías. Así la educación se construyó a través de las proposiciones que habían sido observadas antes de ser transformadas en teorías y la pedagogía se volvió un instrumento para indagar y conocer lo que realizan los estudiantes, profesores y estudiantes en la escuela.

Con relación a la formación de maestros, Calvo G. (2004) señala que hacia los años ochenta surgieron tres modelos educativos en las Facultades de Educación, dos que abarcaron licenciaturas en diferentes disciplinas, y el tercero que acogió las licenciaturas puras dedicadas a la formación de maestros en ramas específicas del saber. En ese sentido, se expiden el Decreto

080 de 1980 y la Ley 30 de 1992, que organizan el Sistema de Educación Superior y a su vez reglamentan las ofertas de formación docente. Otro antecedente histórico propio de esa época es el *Movimiento Pedagógico*, que buscó profesionalizar y elevar la formación del magisterio en Colombia.

Por su parte, las Escuelas Normales Superiores fueron reglamentadas por el Ministerio de Educación Nacional, según Decreto 3012 de 1997, que estableció una reestructuración basada en la pedagogía como saber fundante en la formación de maestros. Así mismo, las Facultades de Educación legitimaron sus requisitos para la creación y funcionamiento de sus programas de pregrado y postgrado en educación mediante el Decreto 272 de 1998, y a partir de eso se desprende el establecimiento del Sistema Nacional de Formación de Educadores (SNFD). Para comienzos del siglo XXI, los programas de formación docente se someten a un proceso de Acreditación de alta calidad y a la obtención de un registro calificado a partir del Decreto 2566 del 2003.

En este recuento histórico es importante señalar que fueron apareciendo tímidamente las Facultades de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y de forma paulatina se fueron fortaleciendo en las ciudades más importantes, convirtiéndose en instituciones líderes para la formación de licenciados, dejando en un segundo lugar a las Escuelas Normales, aunque éstas últimas siguen ocupando un lugar muy importante en las regiones y provincias, por esa razón, gran parte de los maestros rurales son egresados de las Normales.

## **8.2 Formación de maestros para su desempeño rural**

En este numeral presentamos la situación actual de la formación de educadores para su desempeño rural en la escuela multigrado, por esto es necesario señalar que las Escuelas Normales Superiores son aquellas instituciones donde actualmente se preparan estudiantes que egresan de la educación media. Se requiere el título de Bachiller pedagógico para ingresar a un programa denominado *Ciclo Complementario de Formación*, que tiene una duración de cuatro semestres y ofrece asignaturas sobre didácticas y saberes específicos de áreas de aprendizaje

propias de la educación preescolar y básica primaria, obteniendo al finalizar el título de Normalista Superior.

De acuerdo con Calvo G. (2004), es una constante de las Escuelas Normales que exista una gran presencia de mujeres preparándose para la docencia, aunque en algunos casos la población masculina de estudiantes en esas instituciones ha aumentado. Actualmente existen 138 de estas instituciones en 25 departamentos de Colombia, de las cuales 9 de ellas son privadas. Por lo general, las Normales se ubican en ciudades intermedias o poblaciones, de ahí la connotación de que sus egresados lleguen a laborar en escuelas rurales.

Mediante el Decreto 3012 de 1997 se establecen convenios entre las Escuelas Normales y las Facultades de Educación, para que los normalistas superiores puedan homologar los saberes ofrecidos en las Normales, así ingresen a cuarto o quinto semestre de determinadas licenciaturas y continúen con los estudios superiores de formación docente.

A propósito las Facultades de Educación en Colombia ofrecen programas educativos en el nivel de educación superior, específicamente licenciaturas en diferentes áreas específicas de la educación y se encargan de la preparación profesional de los educadores en el país. Al respecto, Calvo (2004) indica la presencia en la actualidad de 81 facultades que brindan 531 licenciaturas y 290 especializaciones. De acuerdo a Zamora (2012), de todas las Facultades del país, solo cuatro programas universitarios acogen el asunto de lo rural como elemento central de su currículo.

En este trabajo investigativo es un asunto clave resaltar la labor de aquellas instituciones que trabajan por comprender cada día la especificidad de la labor del docente en contextos rurales, siendo evidente que la gran mayoría de instituciones formadoras de educadores desconocen el tema de lo rural en sus planes de estudio. En este numeral presentamos, de acuerdo a Zamora (2012), el reducido número de programas educativos de cuatro universidades que brindan una formación inicial de educadores para el trabajo rural:

1. Universidad Católica de Oriente – Rionegro, Antioquia: Licenciatura en Educación Rural y Maestría en Educación con una Línea de investigación sobre Educación en el medio rural.
2. Universidad de los llanos – Villavicencio, Meta: Licenciatura en Producción Agropecuaria.
3. Centro Universitario de Bienestar Rural – Puerto Tejada, Cauca: Licenciatura en Educación Rural, tendiente a desaparecer al no renovar su registro calificado.
4. Universidad Pedagógica Nacional – Centro Regional Valle de Tenza – Sutatenza, Boyacá: tres licenciaturas en Biología, en Educación Física y en Educación Infantil, enmarcadas en el contexto rural, la cual concluyó su labor formadora en el año 2018 en esta zona debido a falta de apoyo financiero para su sostenimiento por parte de las autoridades regionales quienes a su vez han expresado que las necesidades formativas de la zona no se orientan por las licenciaturas, en ese sentido, la Universidad Pedagógica Nacional dio lugar a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia para iniciar labores formativas en Sutatenza (UPN, 2018, párr.1 y ss.).

Por su parte, son doce las Escuelas Normales en Colombia que se encuentran realizando un trabajo formativo dirigido hacia lo rural dentro de sus currículos. Asimismo, no podemos dejar de mencionar que el Proyecto de Educación Rural durante el tiempo de su ejecución se detuvo en el problema de las Normales y su responsabilidad dentro de la ruralidad, seleccionando a 31 instituciones que conformaron el grupo de trabajo hasta el año 2008, cuando el proyecto concluyó y quedaron a la deriva. Actualmente hay doce escuelas normales en convenio con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, dado que su Facultad de Educación tiene adscrito un programa de escuelas normales. Para inicios de 2019, diez Escuelas Normales Superiores han recibido acreditación de alta calidad por ocho años mediante Resolución del Ministerio de Educación Nacional (UPTC, 2019, párr.2 y ss.).

Este panorama visto desde la historia y hasta la fecha es bastante desalentador, es decir, la formación de educadores para su desempeño rural no tiene mayor reconocimiento a pesar del esfuerzo del Proyecto de Educación Rural, pues los maestros no cuentan con una preparación específica para el medio rural y emplean su criterio personal para trabajar en la escuela



multigrado. Esto implica que el tema no ha sido contemplado ni siquiera en las Escuelas Normales que tienen alguna relación con los ambientes rurales. Sumándole a esto que hace unos últimos años se ha enmarcado con fuerza una inmersión de profesionales no licenciados a trabajar en los niveles educativos de secundaria y media rural en colegios agropecuarios.

Lo anterior nos indica que la educación ofrecida en las escuelas rurales carece de maestros que estén completamente preparados para desempeñar su oficio docente en estos territorios. La mínima oferta en licenciaturas especializadas en educación rural, así como el desconocimiento por parte de la mayoría de las Normales frente al quehacer del maestro en estos entornos y la carencia de herramientas en formación, permite inferir que el estado actual de la preparación de maestros para el desempeño rural es bastante desolador.

Del mismo modo, la formación de educadores en Colombia se encuentra sometida a varias formas de control y vigilancia tales como la acreditación, supervisión y obtención de un registro calificado para acreditar la calidad de su oferta educativa y garantizar su continuidad. Esto genera crisis al interior de las Facultades y las Normales pues, deben dedicar tiempo y esfuerzo extra para tratar de responder ante estos tipos de control, dejando de lado el lugar de lo rural como parte fundamental de la labor docente.

## 9. METODOLOGÍA

El eje central de la investigación, enfocado en la indagación de los rasgos que caracterizan el quehacer pedagógico del maestro rural y su formación para de la docencia, perteneciente a la Línea de investigación en educación rural, nos condujo a elegir un estudio de tipo exploratorio que emplea algunas herramientas propias del enfoque cualitativo. Se denominan así a los trabajos pioneros en un tema o problema particular, que se embarcan por primera vez primera en la exploración de ciertas cuestiones. Con respecto a la faceta cualitativa, ésta permite realizar un análisis descriptivo de los datos obtenidos, buscando elaborar una interpretación de los resultados.

El trabajo investigativo consistió fundamentalmente en estudios de caso basados en acciones sobre el terreno. Para la labor de campo se usó un cuestionario para el reconocimiento del entorno escolar rural, aplicativo que fue desarrollado de forma individual por los educadores participantes en el proyecto. Posterior a eso empleamos la entrevista a profundidad con cada uno de ellos, y por último realizamos observaciones a cada una de las prácticas escolares en las escuelas rurales donde se desempeñan.

### 9.1 El estudio exploratorio

Esto implica que como técnica de investigación cualitativa un *Estudio exploratorio* implica una manera de examinar un tema poco abordado. Corresponde a un primer acercamiento a la realidad de un fenómeno desconocido para poder profundizar sobre él y descubrir elementos no develados.

Realizamos una aproximación al oficio rural de los maestros y su preparación inicial mediante el estudio exploratorio que nos brindó un grado de familiaridad con el tema, flexibilidad y permitió el descubrimiento de características pedagógicas no reveladas anteriormente.

De acuerdo con lo mencionado por Maxwell, citado por Martínez, (2006) señala que el papel del estudio exploratorio es lograr “un primer acercamiento de las teorías, métodos e ideas del

investigador a la realidad objeto de estudio” (p.171). Este acercamiento posibilita que la investigadora construya una manera comprensiva y no solo explicativa del problema a investigar.

Esa manera comprensiva de abordar el problema de investigación se refiere a un ejercicio en el que contrastamos los hallazgos obtenidos en las narraciones que expresaron los maestros entrevistados con los resultados que destacamos de las observaciones de clase de dichos maestros, a partir de eso presentamos unas categorías de análisis que llevaron a un cierre interpretativo del proyecto.

### **9.1.1 La investigación cualitativa y los instrumentos de recolección.**

En la investigación cualitativa se analizan a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, experimentando la realidad tal como otros la viven. En dicha metodología el investigador ve al escenario en una perspectiva holística, es decir, que las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables sino que se consideran como un todo.

Contrastamos estos rasgos con los hallazgos de la formación inicial docente mediante un acercamiento a la escuela rural y al educador como sujeto central de nuestra indagación. Elaboramos comprensiones acerca del trabajo pedagógico a través de las palabras que retomamos de la entrevista a profundidad aplicada a los maestros y maestras, así como de su práctica docente en la escuela multigrado. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1994), presentamos a continuación algunos elementos que nos explican el rol que asume el investigador con la utilización de este método:

1. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Al ser naturalistas, los investigadores se relacionan con los informantes de una manera natural y no intrusiva. En la observación participante intentan no desencajar al menos hasta llegar a una comprensión del contexto. Las entrevistas a profundidad las realizan como una conversación normal y no el intercambio formal de preguntas y respuestas.

En este caso la investigadora, como colega y compañera de trabajo de los maestros participantes del estudio, conversó de cada uno de los educadores para comprender su perspectiva en relación con su oficio pedagógico rural y su preparación inicial. Esto se realizó a través de las entrevistas que permitieron que los maestros narraran varios aspectos de su vida en relación con la labor rural y la formación docente. Posteriormente se aplicaron las observaciones de clases en la identificación de actividades pedagógicas de los educadores en sus escuelas.

2. Los métodos cualitativos son humanistas, esto significa que las metodologías utilizadas para estudiar a las personas influyen en la manera en que las vemos. Cuando sometemos las palabras y los actos de la gente a ecuaciones estadísticas perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Al estudiar a las personas de forma cualitativa podemos conocerlas en su lado personal e identificar conceptos relacionados con emociones, sentimientos, valores. Aprendemos de la vida interior de los seres humanos, sus luchas, sus fracasos, sus logros.

En este caso fueron resaltados algunos elementos del ámbito personal de los maestros, teniendo en cuenta algunas manifestaciones verbales en las entrevistas. A partir de esa identificación de los profesores rurales como personas y sujetos protagonistas en las escuelas multigrado, se complementó el análisis del desempeño pedagógico de los educadores tomando como referencia las experiencias, anécdotas, sentimientos y emociones que la labor docente ha generado en ellos.

3. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez de sus indagaciones. La investigación cualitativa nos permite acercarnos al mundo empírico que es el resultado inmediato de la experiencia. El investigador debe lograr un ajuste entre los datos y lo que la gente dice realmente. Al observar a las personas, escucharlas y ver los documentos que producen, el investigador obtiene un conocimiento directo de la realidad, no filtrado por definiciones o escalas clasificatorias.

La investigación cualitativa no es un análisis impresionista o informal basado en una mirada superficial a un contexto o unas personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida por procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados. En esta oportunidad se acudió a las entrevistas y las observaciones participantes que se desarrollaron en las escuelas objetivo. Posterior a la aplicación de estas herramientas de indagación, se hizo un análisis de contenido de los resultados obtenidos y una interpretación final que valida el proceso metodológico.

4. La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios, siguiendo lineamientos orientadores, pero no reglas. Dichos métodos sirven al investigador, que nunca es esclavo de algún procedimiento o técnica.

En el proceso de análisis de la información no se establecieron unas pautas previas para realizar la interpretación de los resultados, ya que a partir de los hallazgos encontrados en las entrevistas y observaciones fuimos estableciendo las categorías que orientan y dan soporte al proceso interpretativo del estudio. En ese sentido el enfoque cualitativo es mucho más flexible que su contraparte cuantitativa.

El proceso de indagación se realizó de una manera natural, es decir, sin que la exploración fuese un elemento extraño en los contextos (escuelas rurales). Esto debido a que la investigadora y autora del presente estudio se desempeña como docente de una escuela rural de la misma Institución Educativa, es decir, comparte actividades y experiencias laborales con los maestros participantes en la investigación. A partir de esta circunstancia pudo identificarse con ellos para elaborar comprensiones detalladas a partir de los hechos observados y de las perspectivas de los educadores, resaltando también su lado humano.

La construcción del aspecto humano de los profesores se logró través del conocimiento mutuo y previo que tenía la investigadora con los participantes. Por medio de las entrevistas se reconocieron ciertos elementos relacionados con la percepción de los educadores frente a su

desempeño laboral y su formación, los cuales estaban acompañados de frases con las que lograron expresar sentimientos y emociones que afloran al expresar alguna opinión.

El proceso de indagación fue elaborando nuevas comprensiones a partir de los datos obtenidos. Aquí es importante señalar que dimos la oportunidad para que los maestros rurales, quienes han estado relegados a un segundo plano en el grupo del magisterio colombiano, dieran a conocer particularidades de su oficio rural.

Esta investigación acogió la percepción de los maestros sobre su formación profesional recibida en Escuelas Normales Superiores y/o Facultades de Educación. Identificó los rasgos que muestran la presencia del oficio rural de la docencia en la modalidad multigrado y sus particulares exigencias en dicha formación. Esto hizo necesario un proceso interpretativo basado en el análisis de contenido de las entrevistas, observaciones y de lo que relataron los educadores sobre el tema. En ese sentido es importante resaltar el siguiente concepto de Martínez Carazo acerca de la metodología cualitativa:

*Consiste en la construcción o generación de una teoría a partir de una serie de proposiciones extraídas de un cuerpo teórico que servirá de punto de partida al investigador, para lo cual no es necesario extraer una muestra representativa sino una muestra teórica conformada por uno o más casos. (2006. p. 169).*

El proceso de análisis e interpretación de los resultados obtenidos se efectuó a través de los aportes del marco teórico/conceptual que fundamenta la investigación, relacionando el soporte teórico con dichos hallazgos. En este sentido dimos énfasis a las contribuciones de los maestros participantes en la indagación.

Por su parte, concebimos que el enfoque cualitativo de investigación desplegó formas de trabajo interpretativo de la realidad social. Gracias a él se pudo identificar las maneras como los educadores vivencian y comprenden su contexto. Para ilustrar mejor el enfoque cualitativo, Bonilla y Rodríguez nos presentan la siguiente afirmación:

*La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto (2005, p. 84).*

El enfoque cualitativo nos permitió establecer algunas comprensiones sobre el quehacer y formación de los maestros quienes construyen una realidad a través de diversas acciones en la escuela rural. En palabras de Bonilla y Rodríguez, “desde el enfoque cualitativo, la realidad social es el resultado de un proceso interactivo en el que participan los miembros de un grupo para negociar y renegociar la construcción de esa realidad”. (2005, p.98).

### **9.1.2 El estudio de caso**

Este proyecto de investigación utiliza el *estudio de caso* como técnica de investigación, que a pesar de las críticas que se le han hecho sobre la carencia de rigor, su extensión y poca generalización (Martínez, 2006, p.172). Lo utilizamos para indagar y comprender los procesos que se desarrollan en la escuela multigrado y su relación con la formación docente.

El estudio de caso es entendido como una estrategia para reconstruir por parte de la investigadora, de la mejor forma posible, las condiciones en las que el objeto de análisis se produce, profundizando sobre los elementos del quehacer de cada uno de los maestros vinculados al proyecto de investigación con la intención de ir más allá de los hechos evidentes para encontrar los elementos desconocidos sobre el problema a investigar. El estudio de caso comprende unas unidades de análisis que serán explicadas a continuación.

#### **9.1.2.1 Las unidades de análisis**

Para comprender la delimitación de las unidades de análisis, partimos de la pregunta de investigación planteada en el proyecto acerca de los rasgos particulares del quehacer de los maestros rurales y el lugar que han tenido en la formación docente.

De acuerdo con Gómez M. (2000), una unidad de análisis se refiere al espacio y tiempo en los cuales retendrá la recurrencia de los elementos de investigación. Se puede tratar de la cantidad de apariciones por página o por texto. Las unidades de análisis, así como las categorías en nuestro

estudio fueron establecidas de manera deductiva es decir derivándolas de una teoría existente, presentada en el marco teórico/conceptual.

A partir de eso determinamos que las unidades de análisis se refieren a aquellos elementos con los cuales analizamos e interpretamos la información recogida. De acuerdo con esto, las unidades de análisis de nuestra investigación son:

1. El ejercicio docente rural, establecido a través de las entrevistas.
2. Los referentes sobre la formación expresados por los entrevistados.

Estas unidades de análisis orientaron el proceso metodológico de nuestro estudio y de esta manera pudimos establecer unas categorías que fueron construidas a partir de las afirmaciones de cada uno de los maestros. A partir de las preguntas abiertas planteadas en las entrevistas focalizaron su atención a los aspectos que libremente manifestaron para caracterizar su quehacer docente en el medio rural, creando las categorías que más tarde sirvieron en la elaboración de las categorías que orientaron la interpretación de los hallazgos presentados en el estudio.

## **9.2 Selección de informantes**

Luego de los sondeos iniciales, se realizó la selección de informantes. Tomamos una muestra de cinco maestros y maestras que laboran en escuelas rurales del municipio de Manta. Para ello se utilizó *muestreo intencional o selectivo*, y específicamente el *muestreo en casos extremos* que explicamos a continuación.

De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2005), el muestreo intencional o selectivo se refiere a una decisión que se toma con anticipación a comienzo del estudio y de acuerdo a eso el investigador establece la conformación de una muestra inicial de informantes que posean un conocimiento general amplio sobre la temática a indagar, o que hayan vivido la experiencia sobre la cual se desea profundizar. Durante la primera fase del muestreo se contactan personas representativas de la comunidad las cuales se consideran que pueden brindar la mayor cantidad de información. Se pudieron identificar cinco educadores cuya experiencia docente va desde



aquellos maestros que cuentan con amplia experiencia laboral con escuelas rurales hasta los que son nuevos en escuelas multigrado.

Los criterios adoptados apuntaron a proporcionar una variabilidad con respecto a las diferentes experiencias de los maestros. Para la selección de los educadores informantes, identificamos aquellos que contaran con diversos y elementos de orden individual, específicamente en aspectos tales como el tiempo de trabajo en escuelas rurales, la formación docente y la edad.

No obstante, el elemento principal para seleccionar a los maestros fue la identificación de distintas experiencias de trabajo pedagógico en los territorios rurales. Esto nos permitió corroborar que los educadores exteriorizan con mayor propiedad de acuerdo a su práctica docente si hay o no rasgos específicos en el quehacer pedagógico del maestro rural.

Las diferentes particularidades personales, laborales e intelectuales de los maestros participantes aportaron significativamente a la construcción de las categorías de nuestro estudio. Antes de elegir estos maestros nos dedicamos a conocer, hablar e interactuar con todo el grupo del magisterio rural de Manta, de ahí que surgiera el interés por los docentes participantes del proyecto.

Luego de definir la muestra para la presente investigación nos dispusimos a caracterizar cada caso dando a conocer su particularidad y los rasgos que aportaron a nuestro estudio. Esto significa que la indagación y comprensión de las unidades de análisis ya establecidas las dirigimos al maestro en su práctica profesional, siendo éste el protagonista en su oficio rural y en su proceso de formación docente.

### **9.3 Técnicas de investigación**

Dentro de las técnicas para recolección de información de nuestro estudio, elaboramos y aplicamos unos cuestionarios básicos de reconocimiento del entorno escolar dirigidos a los maestros participantes en esta investigación, quienes brindaron información sobre sus escuelas

rurales, concretamente sobre tipo de desplazamiento, condiciones sociales, geográficas y académicas de contexto donde trabajan. Posterior a esto diseñamos una entrevista a profundidad aplicada cada uno de los docentes participantes del proyecto y desarrollamos las observaciones participantes dirigidas a develar su quehacer pedagógico en las escuelas rurales.

### **8.3.1 Entrevistas a profundidad**

La entrevista a profundidad es una técnica que se utiliza para ingresar al mundo de los entrevistados de una manera directa, personal y privada, entretejiendo un diálogo acerca del tema, elaborando una comprensión del contexto a explorar y posibilitando formas de interrelación con las experiencias de las personas a partir de la pregunta.

En ese sentido y de acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2005), la entrevista a profundidad se emplea con las personas que conocen y vivencian una situación particular porque es la forma para acceder a los patrones de conocimiento cultural al escuchar lo que los sujetos dicen sobre su realidad. La entrevista a profundidad fue un primer paso para adentrarnos al entorno de los maestros que laboran en escuela rural cuya labor comprende varios elementos, situaciones, experiencias, sentimientos, opiniones que ellos narran frecuentemente en las charlas informales, siendo sujetos que usan la palabra permanentemente y se expresan a través de ella.

Con el fin de argumentar acerca del concepto y utilidad de la entrevista individual a profundidad, podemos señalar que:

La entrevista cualitativa individual se centra en el conocimiento o la opinión personal solo en la medida en que dicha opinión pueda ser representativa de un conocimiento cultural más amplio. En este sentido, las entrevistas individuales a profundidad son el instrumento más adecuado cuando se han identificado informantes o personas clave dentro de la comunidad. (Bonilla y Rodríguez, 2005, p.163).

Para responder a la pregunta de investigación que orienta nuestro estudio diseñamos una entrevista a profundidad que retomó los ejes centrales del mismo: el quehacer pedagógico y la formación docente. A partir de eso planteamos unas preguntas sobre la vida personal del maestro con el fin de adentrarnos en su realidad personal, luego indagamos por el oficio rural y la

pertinencia de su formación pedagógica con dicha labor. Esto lo realizamos a partir de un proceso conversacional que permitió a los entrevistados revelar el mundo que los rodea a través de sus propias palabras y opiniones.

La opinión personal de los educadores fue significativa dentro de la entrevista a profundidad. Nos permitió construir una visión amplia de las temáticas que se abordaron con cada pregunta al explorar de manera exhaustiva la información que se requería para dar a conocer el desarrollo individual del oficio rural de los maestros y la percepción sobre su propia formación.

En el proceso de entrevista, la investigadora tuvo que sacar a flote algunas habilidades para ingresar al mundo de la palabra y obtener las opiniones de los maestros participantes, con el fin de generar confianza para que ellos expresaran con tranquilidad y abiertamente lo que se pretendió indagar, llevando un ritmo apropiado de tiempo y de conversación que no agotara a los entrevistados.

Los maestros y maestras tienden a utilizar la conversación sobre las situaciones que a diario les ocurren, trabajan de manera solitaria con su grupo de estudiantes, les agrada contar y extenderse en la palabra o con las preguntas que se realizan sobre su vivencia diaria, aspecto aprovechamos en la aplicación de esta técnica investigativa. Es importante controlar el manejo del tiempo en las respuestas para que no se utilice más del que sea necesario. Exponemos a continuación unas pautas que ayudaron a la investigadora durante el transcurso de las entrevistas a profundidad:

Entrevistar es un proceso complejo en el cual el investigador debe realizar – en menor o mayor grado – por lo menos cinco actividades simultaneas, las cuales le implican poner en marcha diferentes patrones de pensamiento. Debe escuchar lo que el entrevistado está diciendo mientras observa lo que dice; comparar esta información con lo que sabe el mismo investigador (por entrevistas previas u otros estudios); contrastar lo que dice la persona con las preguntas del resto de la guía; estar atento al tiempo y evaluar si hay que alejarse un poco de la guía de preguntas o seguirla al pie de la letra y ofrecer retroalimentación para que el entrevistado reflexione, clarifique o proporcione una explicación más amplia sobre el tema de discusión” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p.164).

Las entrevistas a profundidad se desarrollaron con cierta flexibilidad teniendo en cuenta que las narraciones que los maestros iban contando se relacionaban con algunas temáticas que se tratarían más adelante y estaban en algunos segmentos de la guía; cuando esto ocurría efectuamos una retroalimentación y buscamos ampliar la información con las narrativas de los educadores. Esto lo realizamos a través del establecimiento de unos ítems referidos al *aspecto personal de los maestros rurales*, lo que nos permitió establecer ciertas características que proyectan su lado humano.

*La experiencia laboral*, es otra temática que exterioriza la historia de trabajo de los maestros, tanto en entornos urbanos como en territorios rurales. En el asunto referido a los *elementos pedagógicos de la escuela rural multigrado*, presentamos las actividades escolares que se realizan dentro y fuera de la escuela, las estrategias pedagógicas utilizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la proyección de la labor pedagógica con la comunidad rural.

Por último incluimos *La formación de los educadores*, donde indagamos por los títulos obtenidos en su vida académica, además presentamos la percepción y la valoración de dicha formación en relación con el quehacer pedagógico y la gestión escolar desarrollada en la escuela rural.

### **9.3.2 Observación participante**

En el presente estudio utilizamos la observación participante como aquella herramienta que nos permitió ilustrar las actividades pedagógicas que realizan los educadores, con la intención de evidenciar y contrastar directamente lo relatado por los docentes en la entrevista a profundidad aplicada anteriormente.

La observación participante fue desarrollada siguiendo un protocolo previamente establecido. Dicha técnica tenía la intención de encontrar respuestas a algunas preguntas clave para identificar aquellos aspectos que los maestros habían relatado en las entrevistas a profundidad. Entonces observamos una clase en cada escuela con la participación de los estudiantes, docente e investigadora, lo que nos permitió generar una mayor interacción con ellos.

Empleamos la observación participante y establecimos una comunicación directa con estudiantes y docentes, posibilitando que ellos desarrollaran sus actividades cotidianas en clase y en otros espacios de la escuela sin que existiera la sensación de que ellos se sintieran observados por una persona ajena que no interactúa con las situaciones que allí ocurren, en este caso la investigadora también es maestra rural y buscó interactuar con los participantes. De acuerdo con Sandoval (1996):

*La observación participante surge como una alternativa distinta a las formas de observación convencional. La observación participante es la principal herramienta de trabajo de la etnografía y se apoya para registrar sus "impresiones" en el llamado diario de campo. Este no es otra cosa que un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación.*

*La observación participante emplea, para definir el problema de investigación con referencia a la vida cotidiana de las personas, una estrategia flexible de apertura y cierre. Esto quiere decir que puede comenzar con un problema general, para más tarde definir unos escenarios específicos de análisis. O puede, en cambio, iniciar con un escenario cultural o una situación humana, para de allí generar problemas que se conviertan en objeto de investigación. En uno u otro caso, el estudio de los problemas depende de la forma en que las preguntas sean dirigidas, refinadas, elaboradas y focalizadas a través del proceso de recolección de datos (p.140).*

El ejercicio de observación se hizo con el fin de identificar los rasgos propios del ejercicio rural de los maestros en la escuela. Luego fueron contrastados con las narraciones que ellos aportaron en las entrevistas, complementando así la indagación sobre la especificidad del trabajo que realizan los profesores rurales.

En dicha observación se tuvieron en cuenta ciertos elementos importantes que conforman la caracterización del escenario a observar, tales como los aspectos físicos de cada escuela, realizando una descripción general sobre el estado de la carretera, la distancia en tiempo desde el casco urbano, la ubicación geográfica, el clima y la infraestructura física de la sede educativa.

Enseguida, realizamos una observación en el salón de clase enfocándonos en el abordaje de todos los cursos a cargo de cada maestro. Esto se refiere a aquellas formas o estrategias que utilizan los educadores para desarrollar las actividades escolares con los estudiantes de cada

grado. Luego describimos el aspecto físico del aula, la decoración, material didáctico y tecnológico, el manejo del orden y la disciplina. Después, enfocamos las observaciones hacia el quehacer pedagógico del maestro, para eso planteamos unas preguntas que orientan dicha técnica y son las siguientes:

- ¿Cuántos cursos maneja el docente? ¿Cuántos niños hay en cada curso y en total en la escuela? ¿Qué edades tienen?
- ¿En qué asignatura se encuentran trabajando y qué actividades desarrollan los estudiantes y el (la) maestro(a)?
- ¿Cuáles son las estrategias que utiliza el docente para el atender a los estudiantes de los cursos a su cargo, lo hace de manera simultánea o separada? ¿cómo maneja la disciplina, la comunicación con el grupo de estudiantes, la explicación de temas y de preguntas?
- ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas y didácticas que el docente utiliza en la clase?
- ¿Cuáles son las características pedagógicas particulares de cada maestro en el trabajo pedagógico de clase?

Además de estas preguntas orientadoras, que de manera general guiaron las observaciones de clase, identificamos en cada uno de los casos ciertos elementos específicos que se derivaron de la aplicación de las entrevistas. Esto significa que cada maestro planteó algunos rasgos específicos de su labor pedagógica en la entrevista, lo que implicó que cada caso tuviera matices particulares que fueron observados de manera detallada.

Entonces para dar respuesta a las preguntas de investigación del presente estudio, orientamos las observaciones participantes estableciendo unas pautas para cada una de acuerdo a las entrevistas realizadas. Retomando a Bonilla y Rodríguez (2005):

*Para dirigir la observación de manera eficiente, de tal modo que pueda obtener información válida y veraz, el investigador debe formularse preguntas que limiten el rango de estímulos perceptuales y le permitan focalizar su atención en los aspectos más relevantes. (p.230).*

Inicialmente realizamos una observación general con el registro de las situaciones identificadas en cada escuela, para luego entrar en contacto con el grupo de estudiantes y el

maestro durante las actividades de clase. La aplicación de las observaciones se facilitó debido al conocimiento previo de grupos de estudiantes en las escuelas participantes.

A raíz de esta familiaridad, se pudo percibir que las personas observadas no tuvieron la sensación de sentirse observadas por un extraño, De hecho hubo una interacción directa con los participantes en un clima de confianza que permitió que actuaran de forma usual. Para registrar los hechos observados utilizamos un diario de campo, grabadora de voz y cámara fotográfica y estos instrumentos fueron utilizados solamente por la investigadora.

#### **9.4 Descripción y caracterización del escenario donde se realizó la investigación**

El proyecto de investigación: fue realizado en cinco escuelas rurales adscritas a la Institución Educativa Departamental de Manta, ubicado en el departamento de Cundinamarca.

##### **9.4.1 El municipio de Manta**

Según información geográfica de la Alcaldía Municipal, este municipio que hace parte de la provincia de Los Almeidas, se encuentra a noventa kilómetros de la ciudad de Bogotá y se ubica al nororiente del departamento de Cundinamarca, en la región cundiboyacense conocida como Valle de Tenza. Limita al occidente con el municipio de Machetá, al norte con el municipio de Tibirita y al sur con el municipio de Gachetá de la provincia del Guavio en Cundinamarca y demarca la frontera de Cundinamarca con el departamento de Boyacá, al limitar al oriente con los municipios de Guateque y Guayatá.

En el lenguaje muisca, Manta significa “a vuestra labranza” y se le conoce popularmente como “un retazo del cielo en el Valle de Tenza” por ser un territorio pacífico que abre las puertas a sus visitantes. (Alcaldía de Manta, 2012)

Manta tiene una extensión geográfica de 105 kilómetros cuadrados y está conformada por 18 veredas más la cabecera municipal. Su territorio es quebrado y presenta una diversidad de relieve que va desde los 1.000 hasta los 3.400 metros sobre el nivel del mar. Su posición

geográfica ofrece varios pisos térmicos, entre ellos: cálido, templado, frío y páramo. La altitud de la cabecera municipal es de 1.924 metros sobre el nivel del mar, presentando una temperatura media de 18 grados centígrados.

De acuerdo con los datos de 2012, la población asciende a 3.575 habitantes. De esta cifra, el 23% de la población vive en la cabecera municipal (820 residentes), mientras que en la zona rural está el 77% restante (2.755 personas). El territorio rural del municipio de Manta comprende 18 veredas que son: Peñas, Salitre, Bermejál, Manta Grande Arriba, Cabrera, Fuchatoque, Minas, Quimbita, Manta Grande Abajo, Palogordo, Salgado, Capadocia, Cubia, Juan Gordo, Madrid, Palmar Abajo, Palmar Arriba, El bosque. El estudio se localizó en las veredas Peñas, Bermejál, Juan Gordo, Madrid y Minas.

#### **9.4.2. Reseña histórica de Manta**

Hacia el año de 1593 los indígenas que poblaban Manta fueron reducidos y agrupados en Tibirita, constituido como resguardo. Durante los siglos XVII y parte del XVIII Manta fue territorio de encomienda. Los primeros habitantes europeos fueron doctrineros y misioneros españoles, luego llegaron colonos y aserradores. El 24 de Julio del año de 1773 el presbítero José Joaquín Pompeya fundó el municipio de Manta que fue ordenado por el virrey Manuel Guirior.

Manta tiene referentes en la historia de Colombia con relación al Padre José Ángel Manrique, quien estaba a cargo de la iglesia de Manta y en 1817 apoyó a la guerrilla de los hermanos Almeidas que en aquella época se tomaron los municipios de Chocontá, Suesca y Nemocón, la cual contaba con el apoyo de algunos mantunos. Referimos aquí otros personajes ilustres en la historia de Manta como el coronel Pedro Bernal (1803-1864), quien participó en la campaña libertadora y el general Daniel Aldana que después de 1830 realizó varios aportes políticos al departamento de Cundinamarca.

Manta también es conocida históricamente por ser uno de los posibles lugares de nacimiento del líder político liberal Jorge Eliécer Gaitán, hijo de la maestra rural de primaria Manuela Ayala, quien ejercía labores de docencia en la escuela de la vereda “Peñas”. (Manta, 2015)



### **9.4.3 Población**

La población mantuna es principalmente rural. Se caracteriza por el desarrollo de actividades relacionadas con la agricultura y la ganadería. Cuentan con habilidades para expresiones populares (tradición oral). El vestuario, en caso de los adultos mayores, comprende atuendos campesinos como ruanas, sombreros, faldas anchas y prensadas, alpargatas; la población restante usa pantalón jean, camisas, zapatos, chaquetas.

La alimentación campesina es rudimentaria y comprende todos los derivados del maíz y la producción de cultivos como la arveja, la papa, el sagú, habas, rubas, durazno entre otros, que también son fuente de recursos económicos.

Algunas familias campesinas habitan en casas de bahareque y adobe, las demás son construcciones más modernas. Las tradiciones religiosas, por lo general católicas, son misas los domingos en la parroquia del pueblo, cada mes en las escuelas, rosario del mes de Mayo, novena de aguinaldos y fiesta de San Isidro.

### **9.4.4 Economía**

Manta es un municipio agrícola y ganadero. Es uno de los principales productores de tomate del departamento de Cundinamarca. La agricultura se basa en cultivos de caña de azúcar, café, tomate, maíz y banano, además cultivos alternativos de raíz (sagú), arracacha, frijol, arveja, habichuela, pepino y yuca. En los últimos años se ha implementado el programa de árboles frutales de los cuales se cosecha durazno, guayaba, mango y papaya. (Manta, 2015).

Los habitantes rurales de Manta en su gran mayoría poseen minifundios donde cosechan algunos productos agrícolas de manera artesanal y desarrollan actividades tales como la cría de animales para la comercialización. Además trabajan en casas de descanso y fincas donde las familias campesinas desarrollan labores como cuidadores de predios, animales y cultivos ajenos.

Otros pobladores trabajan al jornal diario en oficio varios, recogiendo cosechas como, polvoreros, ayudantes de construcción o en algunos restaurantes ubicados sobre la vía a Bogotá. La población tanto urbana como rural tiende a disminuir, los niños y jóvenes están bajo el cuidado de sus familias en su mayoría extensas; abuelos, tíos o hermanos están a cargo de los niños debido a que la población joven y en edad productiva migra a la ciudad de Bogotá, algunos a continuar sus estudios superiores y los demás se van a trabajar por la escasez de ofertas laborales en Manta.

El municipio realiza anualmente una feria agropecuaria a mitad de año más conocida como *Feria de Mitaca*, donde se exponen y comercializan diferentes ejemplares de ganado bovino y porcino. Además se realiza una feria gastronómica y turística denominada *Festival de la gallina con arepa campesina*, espacio que congrega a sus habitantes y a muchos turistas para comercializar su plato típico. No existe una producción de tipo industrial a gran escala, salvo algunas fábricas de queso y galpones de tamaño medio.

## **9.5 La Institución Educativa Departamental de Manta y las escuelas rurales**

"Si algo me faltara, ahí está lo primero, la sombra de quien fue mi todo, la dulce maestra de escuela, hoy peregrina de la eternidad, que con su ejemplo supo enseñarme que en el camino del bien, lo imposible no es sino lo difícil mirado por ojos donde no ha nacido la fe y ha muerto la esperanza"

Jorge Eliecer Gaitán

### **9.5.1. Reseña histórica de la educación en Manta**

En sus comienzos, ante la ausencia del Estado para atender la educación oficial secundaria en Manta, la parroquia dirigida por el Presbítero Esmeraldo Giraldo inició en 1962 un colegio de carácter parroquial denominado *El Divino Niño*. La institución funcionó en el edificio actual de los Bomberos Voluntarios de Manta con el apoyo en la dirección de las hermanas de la comunidad de la sabiduría.

Este establecimiento tuvo su reconocimiento y aprobación de estudios de primero a cuarto de Bachillerato (equivalentes a los grados sexto a noveno de Básica Secundaria) para niñas mediante Resolución No. 3688 del 4 de noviembre de 1965. El Divino Niño contaba con un internado para las estudiantes de Manta y municipios vecinos de Machetá y Tibirita; los hombres debían estudiar en otras poblaciones.

La construcción de la actual sede oficial del colegio se inició en 1969 por iniciativa de la Junta de Acción comunal urbana, presidida por la señora Mercedes Baracaldo de Ramírez. Inició actividades en 1970, atendiendo desde quinto de Primaria a séptimo grado de Secundaria, con la denominación de Instituto Técnico Profesional como entidad de carácter privado. Los estudiantes que egresaban de ese colegio debían trasladarse a otros municipios para terminar sus estudios de educación secundaria y media. En 1977 el colegio tuvo su primera promoción de bachilleres. La Educación Primaria urbana funcionaba en la Escuela Urbana de Fátima para niñas y la Escuela Los Almeidas para niños.

En 1971, mediante Ordenanza No. 55 del 30 de Noviembre, se creó el Colegio Departamental de Manta. El primer reconocimiento de estudios y su consecuente aprobación se hizo mediante Resolución No. 4241 del 14 de agosto de 1972, emanada de la Secretaria de Educación de Cundinamarca. En 1977 se proclamó la primera promoción de Bachilleres Académicos y a partir de la fecha funcionó como colegio oficial regido por las normas de la Secretaria de Educación de Cundinamarca y el Ministerio de Educación Nacional. Con la creación del Colegio Departamental Integrado de Manta, de carácter mixto, el Colegio Divino Niño cerró sus instalaciones por Resolución No. 01453 del 26 de noviembre de 1978, emanada de la Secretaria de Educación de Cundinamarca.

En el año 2001, mediante Resolución N° 1692 del 18 de Octubre de 2001 se reconoce como Colegio Técnico con especialización en procesamiento de alimentos. En 2004, por resolución la Secretaria de Educación de Cundinamarca, se ordenó la integración de instituciones educativas urbanas y rurales, quedando conformada la Institución Educativa Colegio Departamental Integrado Manta. por 11 sedes de las cuales 8 corresponden a la zona rural (Peñas, Salitre,

Bermejales, Mantagrande Arriba; Mantagrande Abajo, Quimbita, Palmar Arriba y Palmar Abajo) y tres sedes escolares de la zona urbana (Jardín Infantil, Fátima y sede Central), mediante Resolución N° 4578 del 29 de Diciembre de 2004.

Además, pensando en ampliar la cobertura a jóvenes y adultos se realiza la gestión ante la Secretaria de Educación de Cundinamarca y para adoptar el modelo Sistema de Aprendizaje Tutorial, iniciando labores en el segundo semestre del 2004 con un cupo aproximado de 40 estudiantes y posteriormente reconocido por la Secretaria de Educación de Cundinamarca mediante Resolución No. 4144 del 1 de Agosto del 2006.<sup>12</sup>

Actualmente la Institución Educativa Departamental de Manta es el único colegio que existe en el municipio y es de carácter oficial, tiene como énfasis la formación de bachilleres técnicos en procesamiento de alimentos en convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje, creado bajo Resolución N. 007664 de Noviembre 29 de 2010. La modalidad surgió como una propuesta del Consejo Municipal para aprovechar la producción alimentaria del municipio y comenzó con una planta de enfriamiento de leche.

Hoy en día la institución ofrece los niveles de Educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, y allí se implementa el Modelo Educativo Sistema de Aprendizaje Tutorial. La sede central está ubicada al nororiente del perímetro urbano, distante unos 500 metros del parque principal. Cuenta con diez y seis sedes escolares, la sede central de Básica Secundaria y Media Técnica, la sede Jardín de educación preescolar y la sede Fátima de Básica Primaria que se ubican dentro de la cabecera municipal.

Existen trece escuelas rurales ubicadas en las diferentes veredas de Manta, de las cuales cinco se eligen para el proyecto de investigación y son: *Escuela Rural Minas, Escuela Rural Peñas, Escuela Rural Bermejales Arriba, Escuela Rural Juan Gordo y Escuela Rural Madrid*. Fueron escogidas porque los docentes que allí laboran brindaron información desde su experiencia laboral desde diferentes perspectivas del oficio rural de la docencia, siguiendo el muestreo de

---

<sup>12</sup> Información tomada de algunos testimonios de maestros de Manta y del link: <http://colegiointegrdomanta2008.blogspot.com/> el día 26 de agosto de 2015

casos mencionado líneas atrás. Algunas veredas de Manta como Capadocia, Palogordo, Cabrera, Fuchatoque y El Bosque tienen sus escuelas cerradas por falta de población escolar.

Manta no cuenta con educación privada; por parte de la alcaldía municipal se brinda apoyo a población con necesidades educativas especiales en el Centro de Vida Sensorial y programa CAFAM para primera infancia. Además existen espacios de instrucción cultural en música, danza y escuelas de formación deportiva para la población en general.

### **9.5.2 Planta docente, personal administrativo y estudiantes matriculados**

Para el año 2019 la matrícula de la Institución Educativa Departamental de Manta comprende un total de 541 estudiantes, distribuidos en los niveles de educación Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Técnica y en la modalidad de Sistema de Aprendizaje Tutorial.

Con respecto al personal, el colegio cuenta con una rectora, un coordinador académico y 36 docentes. Dieciocho de ellos trabajan en básica primaria, de los cuales 13 están en escuelas rurales. Además tiene dieciséis maestros que desempeñan sus labores docentes en básica secundaria y media en la sede urbana central del colegio, y dos en la postprimaria de la Sede Rural Juan Gordo.

### **9.5.3 Caracterización de las escuelas rurales que participaron en el estudio**

La caracterización se realizó con la ayuda de los docentes participantes en el proyecto, quienes respondieron un cuestionario acerca de la información más importante de sus escuelas. En los formularios se trataron elementos como la reseña histórica, la ubicación geográfica de la escuela, la matrícula y situación general de los estudiantes y la comunidad, servicios públicos e infraestructura de la sede, así como las fortalezas y falencias que cada uno de los maestros encuentran en su lugar de trabajo.

### ***9.5.3.1 Escuela Rural Bermejál Arriba***

La Escuela Rural Bermejál Arriba fue creada en el año 1.953 con la colaboración de los pobladores de la comunidad. Comenzó a funcionar en 1.956 con un solo salón para 53 estudiantes, siendo atendida por la docente Leiz Vásquez. Esta sede se ubica en la vereda del mismo nombre, ubicada encuentra al noroeste del municipio, a unos cinco kilómetros del centro urbano.<sup>13</sup> La zona tiene caminos de herradura, siendo accedida la sede a caballo, en vehículo y a pie. La docente de esta escuela se transporta en moto; gasta diez minutos en días soleados y doce minutos cuando hay días lluviosos.

La maestra se llama Janeth Amanda Caldas León, quien está nombrada en propiedad por la Secretaría de Educación de Cundinamarca. En la escuela rural Bermejál Arriba se encuentran los siguientes servicios: electricidad, acueducto (los días Lunes, Miércoles y Viernes, (razón por la cual en la sede hay un tanque de almacenamiento de agua), alcantarillado, internet inalámbrico (cinco computadores de Compartel Unión temporal Gilat).

La infraestructura física de la escuela está conformada por dos salones de clase, dos baterías de baños, un polideportivo, un restaurante escolar con comedor, un cuarto con elementos de aseo y de cocina y salón de deportes. Cada espacio está muy bien distribuido y con acondicionamiento adecuado. La sede cuenta con una dotación oportuna a nivel didáctico y en infraestructura lo que ha facilitado el desarrollo de las actividades educativas.

### ***9.5.3.2 Escuela Rural Juan Gordo***

La sede fue construida por la Lotería de Cundinamarca en el año 1963 con un apartamento para el docente, y una amplia aula de clase. En 1.968 la comunidad adquiere un nuevo lote con el fin de ampliar la planta física, añadiendo dos salones, una batería de baños, un apartamento y una cocina con estufa de leña con el fin de ofrecer servicio de restaurante a los estudiantes. Todo esto fue construido con la colaboración de la comunidad y de la administración municipal. La

---

<sup>13</sup> Para más información sobre ubicaciones y límites de las escuelas, consultar el mapa del Municipio de Manta presentado en los anexos.

población contribuyó con el transporte de los materiales a lomo de mula desde el casco urbano a dicho lugar.

El centro educativo inició con los cinco grados de la Básica Primaria, contando con un gran 135 estudiantes a cargo de tres docentes nombrados por el departamento. En el año 2003 se presenta un proyecto de la ampliación de la Básica Secundaria hasta el noveno grado, siendo aprobado en el año 2004 con metodología de Postprimaria. Para 2005 Juan Gordo comienza con el grado sexto, teniendo 24 alumnos y una docente a cargo, llegando a tener siete profesores encargados.

La Escuela Rural Juan Gordo se encuentra ubicada al suroriente del municipio de Manta, a una distancia de 7 kilómetros del casco urbano. La principal vía de acceso es una carretera destapada cuyo tiempo de recorrido desde el centro urbano en carro es de 40 minutos y en moto 12 minutos aproximadamente.

La escuela cuenta con servicio de electricidad, acueducto, pozo séptico, servicio de internet, buena señal de telefonía móvil, carretera destapada en estado regular. Sus habitantes se dedican a la agricultura, ganadería, porcicultura y aves de corral.

La escuela tiene 46 estudiantes en total con amenaza de disminución en la matrícula. Su infraestructura está conformada por cinco aulas de clase, dos baterías de baños, dos apartamentos, un restaurante escolar, un polideportivo y una pequeña zona verde. El docente actual a cargo de la básica primaria es Jesús Abraham Barreto Linares, quien se encuentra nombrado en propiedad.

### ***9.5.3.3 Escuela Rural Minas***

Esta escuela fue construida por mano de obra de los habitantes de la vereda; inicialmente contaba solo con un aula de clases y no había polideportivo. La Escuela Rural Minas se encuentra ubicada en la vereda homónima, atravesando el Río Aguacías que separa a las veredas Cabrera y Minas del municipio de Manta. Aproximadamente hay 7.5 kilómetros entre el lugar y

el casco urbano de Manta, siendo utilizada la moto como principal medio de transporte. El tiempo estimado desde la zona urbana hasta la escuela es de unos veinte o veinticinco minutos.

La escuela cuenta con agua y un tanque de reserva, electricidad y acceso a internet con el que se presentan dificultades en momento de borrasca o cuando hay invierno. La señal telefónica del lugar es estable. La sede dista mucho del casco urbano y el transporte es difícil; además el invierno en este sector puede ser en ocasiones tan fuerte que impide el ingreso a ella. Según la docente de esta sede, Johana María Pérez González, nombrada en propiedad, durante los cinco años en los que ha estado trabajando no ha habido problemáticas de violencia.

La infraestructura de esta escuela consta de dos aulas, una de clases y otra de tecnología e informática, una biblioteca, cocina, salón para guardar cosas, baños para los estudiantes y sede de Bienestar Familiar. La Escuela Minas cuenta con buen material de trabajo que permite cubrir en gran parte el programa curricular que se planteó en la Institución Educativa Departamental de Manta, con libros, internet, videos y medios audiovisuales, entre otros. La sede del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar tiene por nombre *Hogar El Manantial* y cuenta con siete niños inscritos.

La principal dificultad de la maestra es el dominio de más de cinco temáticas al tiempo, debido a que el ritmo de aprendizaje de los estudiantes es diferente: algunos niños avanzan más rápido que otros. Hace falta el compromiso de algunos padres de familia en la presentación personal de sus hijos y en el apoyo con el material de trabajo esencial. Para la docente de la escuela es importante tener acceso a capacitación en educación para población con capacidades especiales, la cual aún no han tenido los docentes de la Institución.

#### ***9.5.3.4 Escuela Rural Madrid***

La escuela se encuentra ubicada en la Vereda Madrid de Manta, que limita con el municipio de Guayatá (Boyacá). La distancia del casco urbano a la escuela Madrid es de 14 kilómetros y el tiempo que la maestra gasta en llegar a la sede desde el lugar de residencia oscila entre 35 a 40 minutos. La docente Juana Marcela González Gómez fue nombrada en provisionalidad en el año



2013, quien llega en su moto llamada por ella misma “La Madrileña”. La maestra hace el recorrido por la única vía carretable con la que se cuenta. Cuando llueve se dificulta el tránsito debido a que el estado de la carretera es bastante regular. No obstante existen varios caminos o atajos que hacen que el recorrido sea más corto, pero se encuentran en mal estado.

Los servicios públicos presentes en la escuela son el acueducto, terminado por la comunidad en 2013. Sin embargo, ser una zona en la que llueve con frecuencia, se altera la potabilidad del agua. La escuela cuenta con energía eléctrica que funciona de manera constante, señal de teléfono celular e Internet que en pocas ocasiones se interrumpe.

La escuela cuenta con tres salones, batería sanitaria de niños y de niñas con tres unidades cada uno, dos baños de profesores, una cancha deportiva y un patio frente a los salones, además de un restaurante escolar. Dentro del mismo cercado se encuentra el salón comunal de la vereda y amplias zonas verdes. Actualmente en la escuela no opera ninguna entidad externa. El jardín para infantes menores de cinco años se suspendió hace aproximadamente dos años por falta de niños y funcionaba en las instalaciones del salón comunal.

En la escuela se encuentran quince estudiantes matriculados, cursando los grados primero a quinto. Según la docente cada uno de ellos tiene su propio proceso de desarrollo, lo que ralentiza los procesos de aprendizaje. Las carencias o dificultades que se evidencian en la escuela en ocasiones son la ausencia de materiales y herramientas que permiten desarrollar actividades mediante las que se podría enseñar de formas diferentes.

#### ***9.5.3.5 Escuela Rural Peñas***

Se encuentra ubicada en la vereda que lleva el mismo nombre y que limita con las veredas de Salitre y Bermejil, con los municipios de Tibirita, Machetá y Guateque en Boyacá. Los puntos de referencia son el río Salitre, el restaurante Puerto Tuza y lo más emblemático de este territorio es el sitio religioso llamado La Capilla.

La edificación actual de la Escuela Rural Peñas fue construida en 1942. Antes de esta construcción existía una choza en paja de la que no se tiene registro histórico. El docente actual, llamado Luis Alejandro Gómez Padilla, fue trasladado por necesidad del servicio a inicios del año 2013 de la Escuela Rural Palmar Arriba a la Escuela Rural Peñas. La distancia aproximada del casco urbano a la sede educativa es de siete kilómetros. El profesor desde su lugar de residencia a la sede gasta 15 minutos, transportándose todos los días en su moto.

La Escuela Rural Peñas cuenta con el servicio de energía eléctrica y agua, aunque en tiempo de invierno se altera su potabilidad del agua debido a los deslizamientos del terreno. La señal de teléfono es buena, y conexión a internet salvo el modem que facilita el maestro. Las vías en tiempo de invierno son muy difíciles de transitar, lo que hace que el único acceso a la escuela sea a pie.

La escuela cuenta con tres salones, un aula de audiovisuales y cómputo, un apartamento, una cocina con dos habitaciones anexas en las cuales se almacena el menaje y elementos de aseo, baño de niños con dos baterías y baño de niñas con tres baterías y sus respectivos lavamanos. En el área deportiva se encuentra la cancha de baloncesto y el parque de juegos dispuesto en la zona verde.

Actualmente, la sede educativa presenta dificultades de infraestructura. Se ubica sobre una peña en donde el terreno está cediendo y las paredes se están agrietando, generando una alerta en la comunidad y principales autoridades municipales. Además es una zona casi deshabitada, no hay muchas viviendas aledañas y son escasas las visitas de los padres de familia, Por otra parte no funciona ningún salón comunal ni jardín infantil para menores de cinco años. En la vereda se construyó una capilla de fácil acceso para la comunidad y es allí donde se realizan ahora la mayoría de las actividades.

La principal fortaleza de la escuela es que los estudiantes cuentan con material didáctico muy bueno y su aprendizaje se hace muy práctico gracias al buen uso que el maestro hace del contexto en el que se encuentran. Al contar con pocos estudiantes, el maestro desarrolla un

trabajo personalizado con los estudiantes, identificando sus dificultades para así aplicar actividades que permitan corregirlas.

Las cinco escuelas rurales donde se desempeñan los maestros y maestras rurales participantes en nuestra investigación pertenecen a una sola institución educativa y a un mismo municipio, pero ellas son bastante diferentes, así como las veredas donde se ubican. Cada una de las escuelas representa un mundo distinto por la población y entorno que maneja, estableciendo así una dinámica propia donde los estudiantes y padres de familia se apropian de acuerdo a los parámetros que establece el docente.

Además, difieren en sus condiciones físicas y material educativo; es evidente cierta inequidad en la distribución de elementos de material didáctico y tecnológico, así como en el apoyo para solucionar problemas de infraestructura, conectividad y servicios. En consecuencia, cada maestro debe adaptarse a las carencias y dificultades que presenta su lugar de trabajo, o en el mejor de los casos aprovechar si la sede brinda herramientas para desarrollar las labores pedagógicas y de bienestar para los estudiantes.

De igual forma, las escuelas participantes en este estudio no son muy distantes del casco urbano, pero aun así es evidente un ambiente muy rural que está marcado por la idiosincrasia, cultura y costumbres de los campesinos que habitan en las veredas donde las sedes se ubican. Siendo Manta un municipio muy rural, sus veredas y escuelas están influenciadas por las dinámicas sociales de sus habitantes también rurales.

Lo anterior lo establecimos teniendo en cuenta los resultados que obtuvimos después de la aplicación de las técnicas de investigación presentadas líneas atrás, también de la caracterización realizada del municipio y de las cinco sedes educativas que participaron en el proyecto, y especialmente gracias a la percepción que tienen los maestros y maestras participantes en nuestro estudio.

## 9.6 El proceso de interpretación de los datos

La parte final del presente estudio es la presentación de los resultados obtenidos y las conclusiones y recomendaciones que logramos plantear de acuerdo a los datos que arrojó la aplicación de las técnicas de investigación presentadas en el capítulo anterior.

En este sentido, elaboramos un proceso de interpretación de la información recopilada el cual desarrollamos de la siguiente manera, partiendo de las dos unidades de análisis que establecimos previamente (El ejercicio docente rural y la Formación de los maestros rurales). Fueron propuestas cinco dimensiones que se desprenden además de los objetivos que orientan nuestra investigación y son: *el sujeto maestro, el quehacer pedagógico, la gestión escolar, la formación pedagógica recibida y la formación frente al quehacer pedagógico rural.*

Posterior a esto y de acuerdo con el tratamiento de la información obtenida luego de aplicar las entrevistas a profundidad y desarrollar las observaciones de clases, pudimos construir unas categorías que dan soporte al proceso de análisis e interpretación de la información. A continuación presentamos una tabla que describe las unidades de análisis y dimensiones generales para entrevistas y observaciones orientan la búsqueda y sistematización de la información recolectada:

### **9.6.1 Entrevistas a profundidad realizadas con los maestros participantes**

El instrumento de investigación tuvo tres fases, la fase de diseño, validación y aplicación a la muestra. En la fase de diseño se tuvieron en cuenta los objetivos planteados y algunos rasgos particulares que dan especificidad a la labor del maestro rural, planteados por Zamora (2005) y que fueron tratados en el marco teórico/conceptual.

Luego las entrevistas pasaron por la fase de validación cuya intención era verificar que las preguntas estuvieran bien formuladas y que la información que se pretendía indagar evidentemente le aportara a la investigación de acuerdo con los objetivos del estudio. Posterior al análisis de la ejecución de las entrevistas piloto se realizaron algunas modificaciones a las preguntas planteadas.

En ese sentido la fase de validación del instrumento se realizó con una muestra homogénea de dos profesores que laboran en escuelas rurales multigrado. Se aplicaron dos entrevistas piloto a un maestro rural con varios años de experiencia en el quehacer de la escuela rural en algunos municipios del departamento de Boyacá y perteneciente al actual escalafón docente (Decreto 1278/2002), y a una maestra de mayor edad que también ha tenido experiencia docente en sectores rurales de Casanare y quien está adscrita al antiguo escalafón docente (Decreto 2277 de 1979).

Posteriormente la fase de aplicación de las entrevistas a profundidad se realizó de manera individual con los cinco maestros y maestras participantes en el proyecto, indagamos por varios aspectos que se desprenden de las unidades de análisis y algunas dimensiones centrales que establecimos previamente para orientar la indagación y el procedimiento de interpretación de los resultados. Antes de aplicarlas aclaramos a cada uno de los entrevistados que grabaríamos el audio de lo narrado lo cual fue aceptado por todos, buscamos que éstas entrevistas tuvieran fluidez y las desarrollamos a manera de conversación para que no se tornaran pesadas o agotadoras.

Teniendo en cuenta que los entrevistados y la investigadora son colegas y compañeros de trabajo, siempre existió la confianza para desarrollar las entrevistas en un ambiente de tranquilidad que permitió el surgimiento de información relevante y novedosa para la culminación del presente estudio.

## 10. RESULTADOS

En el presente capítulo se exponen los resultados que arrojó la investigación, fundamentados en el proceso de sistematización de la información cuyos procedimientos fueron: el análisis, la interpretación y la categorización de la información. Estas fases permitieron el establecimiento de las conclusiones y recomendaciones que culminan el presente estudio investigativo.

La presentación de los resultados corresponde al análisis de la información obtenida con relación a los objetivos general y específicos del estudio, se hace referencia en algunos momentos a los anexos de entrevistas a profundidad y observaciones a las escuelas para amplificar y corroborar los hallazgos.

Como respuesta al primer objetivo específico planteado para la investigación, se despliegan los hallazgos con respecto a las condiciones físicas, geográficas, infraestructura, instalaciones, materiales y recursos de las escuelas rurales donde laboran los maestros participantes.

En ese sentido, el desplazamiento a dichas escuelas para desempeñar labores pedagógicas (profesores) y desarrollar las observaciones de clases (investigadora) implica transportarse a través de trochas rizadas, angostas, empinadas, bastante empedradas, con desniveles y curvas cerradas; donde solo una vía cuenta con mantenimiento y placa huellas. Los tiempos de recorrido oscilan entre los veinticinco minutos a una hora, los maestros utilizan motocicletas para desplazarse hasta las veredas y conducen con precaución debido al regular estado de las vías.

En el recorrido se puede observar la imponente zona montañosa del Valle de Tenza con amplios abismos, rodeados por algunos afluentes de agua, hermosos paisajes, naturaleza diversa y un panorama visual maravilloso. Sin embargo, se encuentran zonas propensas a derrumbes de rocas, caída de árboles, se cruza por puentes vehiculares o colgantes con trayectos que presentan ascensos y descensos inclinados y peligrosos.

Durante la travesía por las veredas de Manta se encuentra una variedad de climas, atravesando por clima cálido, templado, hasta llegar al frío, lo que representa la diversidad en pisos térmicos

y geografía de la región. Además, se observan fincas, invernaderos y algunas casas de descanso. De las cinco escuelas participantes en el estudio, tres de ellas se localizan muy cerca a los límites entre el departamento de Cundinamarca con el municipio de Guayatá en el departamento de Boyacá.<sup>14</sup>

En las escuelas rurales participantes se realizaron observaciones de clases; al ingresar a ellas se evidencia que son construcciones antiguas con una planta de un piso. Cada una cuenta con un aula de clase, amplia, con decoraciones didácticas bastante llamativas, pupitres o mesas de madera, por lo general dos tableros acrílicos, en sus paredes diferentes carteles con información institucional, religiosa y educativa, material bibliográfico y didáctico así como buena iluminación, excepto la Escuela Rural Juan Gordo en donde no se evidenciaron elementos visuales de decoración.<sup>15</sup>

En algunas sedes se exponen los trabajos realizados por los estudiantes y el mapa de la vereda donde se ubica cada escuela. Solamente tres de las escuelas participantes disfrutaban de conectividad a internet, todas poseen salón de informática, cocina, comedor escolar, baterías sanitarias, sus patios de recreo que a la vez se utilizan como canchas improvisadas de microfútbol o baloncesto.

Cabe referir que la Escuela Rural Peñas presenta numerosas grietas de gran tamaño en las paredes y pisos debido a la inestabilidad geológica de la zona,<sup>16</sup> así como un parque infantil ubicado al lado de un abismo profundo. La Escuela Rural Juan Gordo tiene algunas características que difieren de las otras escuelas, al compartir la infraestructura física con los estudiantes y profesores de la modalidad de educación rural postprimaria,<sup>17</sup> cuenta con una huerta escolar y frondosos jardines, en el aula de clases se encuentran dos mascotas (perros) del profesor.

---

<sup>14</sup> Véase Anexo 8, Registro de observaciones a las escuelas rurales, descripción de condiciones para ingresar a las escuelas.

<sup>15</sup> Véase Anexo 6, Entrevista a profundidad, categorización sobre el ambiente de aprendizaje

<sup>16</sup> Véase Anexo 8, Observaciones a las escuelas rurales, descripción sobre infraestructura física - Escuela Rural Peñas

<sup>17</sup> Véase Anexo 6, Entrevista a profundidad, Interpretación sobre quehacer rural del maestro



De acuerdo con la descripción anterior se puede afirmar que las veredas y escuelas tienen sus propias particularidades, son la representación física del trabajo comunitario de años atrás, del quehacer rural de los maestros que han pasado por allí y de aquellos que laboran actualmente. Cada escuela se configura como el núcleo formativo y social de los niños y niñas que allí estudian, así como de su comunidad rural, estableciéndose como un contexto con características propias con una función educativa determinada por el quehacer de cada maestro.

Enseguida se determinan aquellas características que construyen y dan sentido al sujeto maestro en relación con el segundo objetivo específico planteado en el estudio. Los profesores que participaron en la presente investigación son personajes representativos dentro del grupo de docentes de la institución, cuentan con una historia personal, formación y experiencia docente. Se da significado al rol que desarrollan al interior de las escuelas con sus comunidades, así como en la institución educativa a las que pertenecen éstas sedes educativas.

Es preciso afirmar que el grupo de docentes de la muestra, aportó elementos significativos al tema examinado, cada uno de ellos constituye un universo de experiencias, anécdotas, éxitos y fracasos que les han permitido acumular un saber pedagógico aplicado en cada una de sus escuelas. Cada maestro es un conjunto pleno de conocimientos, en su mayoría empíricos, sobre el oficio rural en las escuelas multigrado, como respuesta a las falencias en su formación profesional, caracterizada por la carencia de referentes conceptuales y experienciales sobre educación rural.

A partir de la aplicación de las entrevistas a profundidad, surgieron testimonios de aquellos educadores que son originarios del municipio de Manta, quienes poseen un amplio conocimiento de las comunidades rurales que habitan en los territorios veredales. A su vez emergió la versión de los maestros foráneos que laboran en algunas escuelas del municipio que están retiradas de sus lugares de procedencia, lo que conlleva a que ocasionalmente puedan visitar a sus familias.

Cabe señalar que, cuatro de los cinco maestros que participaron en el estudio tienen un rango de edad entre los veinticuatro a veintiocho años de edad, junto con un profesor mayor de cincuenta y tres años. Así mismo, hallamos en las narraciones el reconocimiento de ciertos

rasgos de la personalidad y autoconcepto de estos docentes. Algunos se definen como educadores que emplean la formalidad en la realización de su labor pedagógica y un carácter fuerte en el trato con estudiantes y comunidad, lo que contrasta con el auto-reconocimiento de los profesores más jóvenes frente a su carisma, paciencia y sentido del humor.

Los educadores de la presente investigación ingresaron al gremio docente por diversas circunstancias, ninguno poseía experiencia laboral, se adhirieron e iniciaron sus labores como suplentes de algunos maestros con licencias de maternidad o de estudios. Es preciso mencionar que ellos son sujetos representativos en sus respectivas comunidades veredales, sus habilidades de liderazgo se han construido durante el transcurrir de su quehacer en las escuelas multigrado.

Retomamos aquí los aportes de Zamora (2005) frente a las características particulares del oficio docente con relación a su función y su rol en la escuela rural multigrado. El maestro trasciende de los asuntos netamente académicos e interfiere en las necesidades de la escuela. En cuanto a los educadores entrevistados refieren que han laborado con diversas situaciones y sensaciones que han tenido implicaciones positivas y negativas en su quehacer pedagógico y comunitario, al respecto uno de ellos refiere:

*“un docente rural aprende a ser líder, porque o quiere, o le toca. Vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro, se fue la luz, vamos a hacer...es diferente a lo de un maestro urbano. Uno como docente rural desarrolla más como ese sentido humano, porque uno en el campo ve las necesidades de los niños del campo, uno está como más en el campo de estudio”.*<sup>18</sup>

Esto implica la presencia de una sensación de marginalidad que pueden experimentar algunos maestros rurales, debido a la complejidad que caracteriza su labor. La investigación develó que dicha sensación tiene presencia en los imaginarios de los educadores, no obstante, se encontró que ellos aprendieron a utilizar la resiliencia para asumir las vicisitudes y transformarlas en aspectos positivos, evidenciándose el empoderamiento de su rol docente.

El estudio también reveló que el oficio rural docente implica el reconocimiento de las condiciones de vida de los estudiantes a cargo, posibilitando que los educadores comprendan y

---

<sup>18</sup> Véase Anexo 3. Interpretación sobre elementos particulares del sujeto maestro.

ajusten sus actividades diarias de acuerdo con la complejidad en los modos de subsistencia de los infantes y sus familias.

Relacionado a este asunto, la investigación muestra que los maestros se identifican con la idea de que su quehacer exige un alto nivel de tolerancia a la frustración, una actitud flexible y resistencia ante la complejidad de su oficio rural en la escuela. Un ejemplo de ello son las sensaciones de temor que puede experimentar un docente frente a las situaciones de violencia que afectan el desarrollo de la labor pedagógica en las escuelas rurales. El profesor más antiguo de la muestra comenta al respecto:

*“Recuerdo algunas situaciones de violencia armada que viví cuando trabajaba en el municipio de Medina, Cundinamarca desde 1988 a 1990, allá no se sabía con quien se hablaba, tuve esa experiencia y a nadie se la deseo”.*<sup>19</sup>

Son diversas y complejas las situaciones a las que se enfrenta el maestro rural en el desarrollo de su quehacer, aunque estas experiencias fortalecen su actitud y permiten que el educador tenga las posibilidades de afrontarlas.

Por último, presentamos los hallazgos con relación al tercer objetivo del estudio sobre el establecimiento de aquellos rasgos característicos referidos al trabajo de aula y las estrategias de los docentes para el manejo de la estructura multigrado, los cuales otorgan cierta especificidad al quehacer pedagógico.

Los elementos más significativos encontrados en el trabajo de aula de la escuela rural, se refirieren a las actividades básicas de la labor pedagógica: las tareas, la evaluación, el abordaje de los cursos, la planeación de clases, entre otras, donde además se implementan algunas estrategias del modelo Escuela Nueva.

En el desarrollo de la indagación sobre el oficio pedagógico de los maestros en la escuela rural, las tendencias generales son, el uso de la oración y la motivación oral al inicio de las

---

<sup>19</sup> Véase Anexo 6, Entrevista a profundidad, interpretación sobre resistencia ante la violencia en zonas rurales.

clases, multiplicidad de habilidades pedagógicas para abordar a todos los grados a cargo, transversalizar diferentes temáticas a través del trabajo intercurso<sup>20</sup>, esto para lograr una adecuada distribución y optimización de los tiempos en clase.

A propósito del quehacer en específico, los educadores coinciden en que existe un empoderamiento de su labor en las aulas de clase para el abordaje de los grupos, esto implica la adquisición y puesta en práctica de diferentes destrezas para orientar los procesos pedagógicos equitativamente, atender todos los cursos a su cargo y generar autonomía en los estudiantes, siendo esto un reto clave que facilita la labor docente, al permitir que los niños y niñas puedan desarrollar sus actividades con cierta independencia.

Existen diferencias entre los docentes entrevistados con relación al abordaje de cursos; la mayoría de maestros asigna algunos ejercicios de clase a estudiantes mayores y dedica más tiempo a los niños y niñas más pequeños, a excepción de una maestra que atiende en su mayoría a los cursos superiores para profundizar temas, asignando otras actividades a los estudiantes más pequeños.<sup>21</sup>

En la indagación desarrollada a través de las entrevistas, los maestros coinciden en que las actividades de clase incluyen la redacción de ideas escritas por los estudiantes sobre los contenidos que se van desarrollando en el aula. Con relación a esto se encontró que algunos profesores destacan la necesidad de que los infantes utilicen los cuadernos y manejen correctamente los dictados en el trabajo de clase. Al respecto destacamos una expectativa de una maestra frente a sus estudiantes:

*“busco que comprendan lo que escribieron, que tengan una idea de que hoy vimos, por ejemplo: el Sistema Solar, que se queden con unas palabras clave”.*<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> El trabajo intercurso lo definimos en ésta investigación como aquella actividad de clase donde el maestro fusiona contenidos similares para dos o más cursos para facilitar su explicación, se integra a estudiantes de diferentes cursos buscando que se apoyen entre ellos.

<sup>21</sup> Véase Anexo 6, Entrevista a profundidad, interpretación sobre planeación de clases.

<sup>22</sup> Véase Anexo 3, Entrevista a profundidad, interpretación sobre estrategias pedagógicas del maestro rural.

Como se mencionó líneas atrás, otros profesores planean la elaboración de productos o material concreto de acuerdo a las temáticas trabajadas en la escuela, argumentando que esto favorece el aprendizaje significativo; llama la atención que una sola maestra desarrolla actividades para el autoconocimiento personal de los niños y las niñas.<sup>23</sup>

Los hallazgos acerca de las estrategias pedagógicas en el aula multigrado también están ligados al uso didáctico del internet. Con relación a éste aspecto los maestros destacan las ventajas para aquellas escuelas con conectividad; este recurso motiva a los estudiantes durante el desarrollo de las clases mediante la interacción con diversos materiales audiovisuales y juegos didácticos.

**Los estilos de escuelas rurales:** representan aquellas tendencias generales encontradas mediante la aplicación de los instrumentos de investigación, y se refieren, en primer lugar, a las modalidades educativas que se pueden encontrar en una sola escuela. En ese sentido, el estudio reveló que una de las escuelas observadas, además de la modalidad multigrado, incluye la oferta educativa de postprimaria para estudiantes de grado sexto a noveno de básica secundaria.

Dichos estilos también hacen alusión al uso de algunas estrategias pertenecientes al modelo educativo Escuela Nueva, aclarando que dicho modelo no está implementado en las escuelas observadas, simplemente se desarrollan algunas temáticas y actividades de clase basadas en las cartillas o guías del modelo mencionado. Por ejemplo, los maestros utilizan el trabajo grupal de estudiantes que pertenecen al mismo grado escolar, predominando el uso de las cartillas entre otras estrategias pedagógicas propias de la metodología activa que lo sustenta.

Por último, cabe referir que existe cierta flexibilidad en el desarrollo de los procesos pedagógicos en las escuelas rurales; en este punto citamos a Zamora (2015) quien aportó a nuestro estudio un planteamiento sobre la especificidad en el quehacer pedagógico del maestro rural y es aquella visión longitudinal en el oficio de los educadores. Se desarrollan labores personalizadas con los estudiantes, permitiendo que se ajusten, prolonguen y reestructuren

---

<sup>23</sup> Véase Anexo 7, Entrevista a profundidad, interpretación sobre estrategias pedagógicas en la escuela.

dichos procesos. En contraste se encontró en una de las escuelas la puesta en marcha de algunos protocolos y actividades tradicionales de orden y disciplina.<sup>24</sup>

**Las planeaciones de clases:** Una de las características principales de la escuela rural multigrado es aquella multiplicidad de contenidos, actividades y estrategias que tienen una presencia continua en clases. Esto requiere un instrumento claro que evite la improvisación en el aula y permita la optimización del tiempo. De acuerdo con los maestros entrevistados y observados, el planeador de clases es aquel documento que responde a dichas necesidades, se realiza de forma semanal para adaptar las actividades de acuerdo a los tiempos establecidos, según los horarios de cada grado.

Las actividades programadas, entre ellas, ejercicios, cuestionarios, talleres y evaluaciones, se elaboran con diversos niveles de dificultad, de acuerdo con los grados, edades y características de los estudiantes. Así mismo, dentro de los planeadores, se establece el apoyo en clase por parte de los alumnos mayores (o los más destacados) a los niños y niñas más pequeños o con dificultades en el aula multigrado.

A través de las narrativas expresadas por los educadores, se encontró que el planeador de clases representa uno de los documentos más significativos e indispensables en la escuela multigrado, se ajusta a aquella labor pedagógica del maestro rural, caracterizada por la transversalidad y flexibilidad en clase, en otras palabras, el planeador ésta sujeto a variaciones, cambios, ajustes de acuerdo a los procesos que se vivencian a diario con los estudiantes. A continuación una profesora se expresa sobre dicho documento:

*“esa es la herramienta que uno lleva de verdad para decir hoy es esto y con ese tema vamos a hacer tal actividad, porque si no, uno se queda ahí bloqueado, improvisado y no va tener sentido la actividad. Hay asignaturas que uno no puede meter tanto porque una hora no se puede avanzar mucho, una hora con cinco cursos no rinde, como son los cinco cursos a uno le toca multiplicarse”.*<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Véase Anexo 7, Entrevista a profundidad, interpretación sobre el quehacer del maestro en la escuela.

<sup>25</sup> Véase Anexo 7, Entrevista a profundidad, interpretación sobre planeador de clases.

Aquí emerge un asunto crucial y es la efectividad de dicho planeador de clases al interior de los procesos académicos y de aprendizaje en la escuela multigrado. Esto tiene cierta relación con la percepción de algunos maestros que han laborado durante numerosos años en una misma escuela, quienes visualizan la eficacia de su quehacer pedagógico y del documento en los aprendizajes y habilidades de los estudiantes de grado quinto de básica primaria.

Se identificó que la experiencia laboral ha brindado a los maestros a través del tiempo distintas habilidades y experticia en el manejo de la modalidad multigrado, no obstante, se evidencia cierta desconexión con respecto a algunas funciones docentes. En cuanto al maestro con más experiencia del grupo investigado, reporta que maneja gran parte de las temáticas curriculares en el desarrollo de sus clases e identifica los contenidos de forma memorística, aduce que por esta razón no elabora el planeador de clases como aquel documento escrito que cada año realizan los docentes:

“Yo realizaba el planeador de clase cada año, pero me cansé, es la repetición de la repetidora, y con tantos años al servicio del magisterio casi todos los temas me los sé de memoria, eso me ayuda con los estudiantes, yo uso el cuaderno del año pasado para guiarme”<sup>26</sup>

Con relación al planeador de clases, se encontró la estrategia de utilizar los recursos del medio para la elaboración de productos educativos. En efecto, los maestros se identifican plenamente con la idea de Zamora (2005) referida a la recursividad como respuesta a la precariedad de materiales en su quehacer rural, confirmando que dicha escasez permite el surgimiento de la creatividad en la escuela, es por ello que desarrollan diferentes actividades que culminan en productos elaborados con material reciclado o del entorno, pero sorprende comprobar la carencia en evidencias documentales o proyectos pedagógicos sobre éstas labores en las escuelas rurales visitadas.

---

<sup>26</sup> Véase Anexo 6, Entrevista a profundidad, interpretación sobre planeador de clases.

**El quehacer particular de los maestros rurales:** Al respecto surgieron aspectos tales como: las estrategias didácticas del arte con el uso de las caricaturas, las anécdotas interesantes en clase, el uso de canciones nuevas para niños que transforman el mensaje de la música en la escuela, la idiosincrasia campesina del maestro que fortalece los procesos de aprendizaje contextualizados, el manejo de grupo a través del silencio, los gestos, la autonomía y el trabajo colaborativo en clase.

Es necesario recalcar que cada maestro tiene un estilo particular de trabajo y utiliza diversas estrategias que otorgan un sello personal a su quehacer. Los educadores se identifican con la idea de que los rasgos de su personalidad influyen en el tipo de relaciones entre el docente, sus estudiantes y la comunidad, así como el establecimiento de relaciones asertivas entre maestro-alumno para generar lazos de apego entre ellos e influir en el proceso educativo.

Se encontraron algunos elementos que corresponden a la visión sobre la labor docente en la escuela rural. Teniendo como principio que la experiencia multigrado exige más compromiso de los educadores, se presenta en primer lugar el punto de vista de una maestra quien se muestra insatisfecha y desmotivada debido a la falta de preparación profesional para el oficio rural que desempeña en la escuela multigrado. Al respecto, la profesora comenta:

*“no puedo más, mi título no se relaciona para realizar ésta labor, yo no soy una licenciada en primaria y no tengo las herramientas suficientes para hacer lo que hacen los otros docentes que tienen una licenciatura en básica primaria”.*<sup>27</sup>

**Formas de evaluación en la escuela rural:** La indagación sobre el asunto de la evaluación en las escuelas multigrado, reveló las posturas de los maestros rurales con relación a su uso y aplicación. Los profesores coinciden en que las evaluaciones escritas que comprenden preguntas de múltiple opción de respuesta, son utilizadas como herramientas de preparación de los estudiantes a las Pruebas Saber de grados tercero, quinto y noveno.

---

<sup>27</sup> Véase Anexo 7. Entrevista a profundidad, interpretación sobre falta de preparación para el quehacer rural.



También se encontró que las pruebas escritas de las cartillas de Escuela Nueva que utilizan los maestros participantes del estudio, están diseñadas con preguntas tipo Pruebas Saber y son empleadas con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con este tipo de interrogantes. Cabe resaltar aquí la tendencia actual frente a las actividades académicas centradas en mejorar los puntajes obtenidos en las pruebas para incrementar la escala valorativa del ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) que se mide en todos los establecimientos educativos a nivel nacional.

Es necesario destacar que ocasionalmente algunos estudiantes de escuela rural, especialmente aquellos inscritos al modelo Escuela Nueva, han obtenido resultados superiores en las Pruebas Saber para básica primaria. Esto corresponde muy bien a lo que menciona Perfetti (2004), quien, en su estudio sobre la educación rural colombiana, refiere que algunos estudiantes de Escuela Nueva, en el año 2002, obtuvieron puntajes superiores en lenguaje y matemáticas frente al promedio nacional.

Por último, y en concordancia con el tema de la evaluación, los educadores se identifican con el uso de diversas estrategias y formas de evaluar para enfrentar las dificultades de los estudiantes, asumiendo el reto del bajo rendimiento académico. De la misma manera, emplean la evaluación diagnóstica al inicio del año escolar, la observación personalizada, la aplicación de pruebas escritas, la memorización de contenidos y la evaluación integral de varias asignaturas. Al respecto una maestra comenta lo siguiente:

*“nosotros tenemos la capacidad de interrelacionar entre las mismas asignaturas y entre los mismos cursos y abordar como de una manera más global como más compacta, hacerlo no todo por separado”<sup>28</sup>*

---

<sup>28</sup> Véase Anexo 8. Entrevista a profundidad, interpretación sobre quehacer rural del maestro.

**El preescolar en la escuela rural:** Uno de los aspectos menos conocidos sobre la educación rural es la presencia y operación del preescolar en la escuela multigrado. A partir de las narraciones de los educadores vinculados al proyecto, se identificaron algunos razonamientos alusivos al arduo quehacer pedagógico del maestro rural, específicamente cuando atienden estudiantes de preescolar y a su vez de básica primaria.

Los educadores concuerdan en que el trabajo con estudiantes de grado preescolar demanda mayor dedicación y tiempo del docente. El abordaje de niñas y niños de grado preescolar, además de los cinco grados de la primaria, complejiza el oficio rural del maestro. A su vez, los niños y niñas preescolares que han asistido previamente a jardines infantiles revelan un mejor desempeño académico frente a aquellos, cuya primera experiencia escolar es el grado transición.

**Los ambientes de aprendizaje:** El asunto sobre los ambientes de aprendizaje en las escuelas rurales se refiere a la organización del aula de clases y al significado que el maestro le otorga a dicha disposición, así como las implicaciones que esto tiene en los procesos pedagógicos de los estudiantes. Puede afirmarse que las escuelas rurales gozan de un ambiente de aprendizaje natural, tranquilo y agradable, propicio para el trabajo del maestro con sus estudiantes en clase.

En ese sentido, la ubicación estratégica de la escuela en una vereda simboliza el foco de convergencia de la comunidad campesina. A su vez, la ubicación de los diferentes cursos en el aula prioriza un trabajo personalizado con los estudiantes, por ejemplo, los profesores privilegian la visibilidad de las niñas y niños hacia el tablero en el aula. Por ejemplo, una docente emplea un solo tablero para grado primero, otros maestros dividen una pizarra para varios cursos y usan íconos escritos que simbolizan el desarrollo de diferentes actividades en clase.

Finalmente, cada maestro define la ubicación de su escritorio argumentando que es una estrategia para el manejo del grupo. Encontramos casos tales como un “escritorio-pupitre” de una maestra, la diversidad en la organización de las aulas bajo la iniciativa de los estudiantes, el uso de otros espacios para el aprendizaje, algunas estrategias pedagógicas de Escuela Nueva en

el oficio pedagógico rural, tales como, los rincones de aprendizaje. Al respecto un docente comenta:

“en la escuela elaboramos con ayuda de los padres de familia el rincón literario en donde los niños realizan ejercicios de lectura de cuentos y diversos textos, ellos van y cogen los libros a su gusto, esto motiva la lectura en ellos”<sup>29</sup>

**Las tareas escolares en el campo:** Las tareas escolares son estrategias pedagógicas empleadas por los docentes con diferentes objetivos de aprendizaje, ellos las perciben como una estrategia indispensable para mejorar el proceso educativo de los estudiantes.

A partir del análisis e interpretación de las narraciones y observaciones se encontró que los educadores asignan las tareas para la casa con el fin de realizar refuerzos y retroalimentación de los contenidos trabajados en clase, desarrollar autonomía en los estudiantes, involucrar a los padres o acudientes y vincularlos con los estudiantes, identificar la realidad de la familia campesina y profundizar en las áreas de Lenguaje y Matemáticas.

*“yo generalmente les dejo tareas, pero son tareas de realizar junto con los padres principalmente, lo que son las áreas como matemáticas o geometría ya son cosas que ellos más solitos que acompañados lo van a tener que realizar”<sup>30</sup>*

Las tareas se plantean de tal forma que sean realizables debido a que los padres de familia cuentan con bajos niveles de escolaridad y los hábitos de estudio en los hogares son escasos, en consecuencia, presentan dificultades para orientar a sus hijos.

**Habilidades de los niños campesinos:** Siendo un aspecto interesante dentro de la investigación, hallamos que los maestros perciben a los niñas y niños campesinos como personas autónomas, ingeniosas, responsables y hábiles en las labores diarias que se desarrollan en el campo.

---

<sup>29</sup> Véase Anexo 4. Entrevista a profundidad, interpretación sobre el ambiente de aprendizaje.

<sup>30</sup> Véase Anexo 8. Entrevista a profundidad, interpretación sobre las tareas en la escuela rural.

Destacamos el caso de uno de los maestros cuyo origen y crianza campesinas le han permitido junto con sus estudiantes y la comunidad de su escuela construir distintos saberes sobre el contexto rural; ellos se identifican con el profesor al coincidir y trabajar en varios aspectos sobre temas agrarios y con respecto a eso él refiere lo siguiente:

*“yo me crie en el campo, mis papás vivían en el campo al lado de ellos aprendí a hacer cosas del campo: echar pala, amarrar reses, darles pasto y agua, y he ganado más experiencia en el tiempo”.*<sup>31</sup>

Estas consideraciones se fundamentan en el argumento de Parra (1986) referido al capital cultural que se construye con la interacción de los niñas y niños campesinos con el contexto familiar, rural, y en este caso, escolar.

**La misión del maestro rural:** Uno de los rasgos que dan cierta especificidad a la labor docente es la búsqueda de la migración o permanencia de los estudiantes rurales, siendo dos posturas que contrastan en la función social de la escuela rural. Éste planteamiento de Zamora (2005) se relaciona con la misión llevada a cabo por el maestro rural en la escuela y que logramos identificar en la presente investigación.

Dichas discrepancias tienen presencia en la escuela, en la medida en que algunos maestros se inclinan por la idea de incentivar a sus estudiantes rurales para que permanezcan en los entornos campesinos, con el objeto de hacerlos más productivos. Otros profesores esperan que los estudiantes, posterior a su egreso en la institución educativa, migren a las cabeceras municipales o grandes ciudades para cursar estudios superiores, y algunos se identifican con la idea de fusionar las dos posturas, estimulando a sus alumnos para que retornen a su pueblo y apliquen la formación técnica o profesional adquirida.

---

<sup>31</sup> Véase Anexo 5. Entrevista a profundidad, interpretación sobre el quehacer particular del maestro.

**El fracaso escolar en la escuela:** Un aspecto que afecta los procesos de aprendizaje es el fracaso escolar en las escuelas rurales, causado por el bajo rendimiento académico de los estudiantes. Esto tiene varios matices de acuerdo con las situaciones vivenciadas por los educadores. Se hallaron causas como, condiciones socio-económicas de las familias campesinas, la presencia de padres de familia o acudientes con escasa formación académica y la inasistencia de los estudiantes por diversas circunstancias, motivos de salud, falta de compromiso, entre otros factores.

Relacionado con el fracaso escolar, existe otro desafío en la labor docente y es la presencia de estudiantes en extraedad, aquellos niños, niñas o jóvenes afectados por la reprobación continua de varios grados que aún permanecen en las escuelas debido a ciertas características individuales que afectan sus procesos de aprendizaje. Añadiendo a esto, la inclusión que se realiza con estudiantes que presentan capacidades disimiles en la escuela rural.

Al respecto existe la percepción de que la mayoría de escuelas rurales están en desventaja con relación al desempeño académico de los estudiantes rurales, debido a que la lectura, escritura y matemáticas son un reto complejo dentro del quehacer del maestro. Al respecto una profesora afirma:

*“No es lo mismo yo trabajar mi grado primero a tener 27 estudiantes de preescolar a quinto. En las rurales hay que darles lo que es, lo que deben aprender para pasar al siguiente grado. Siempre hay desventaja con los estudiantes rurales, aunque son muy pilos pero no es lo mismo, porque el maestro urbano tiene más tiempo para enfatizar”.*<sup>32</sup>

En ese sentido los educadores refuerzan lectura, escritura y operaciones básicas para enfrentar el bajo rendimiento escolar, destacan las fortalezas de los estudiantes con extraedad, fracaso escolar o capacidades disimiles, brindan apoyo, generan autonomía y motivan con la intención de mejorar las dificultades que presentan.

---

<sup>32</sup> Véase Anexo 3. Entrevista a profundidad. Interpretación sobre percepción de maestros urbanos y rurales.

**Las diferencias entre una escuela urbana y una rural:** Existen ciertas diferencias entre las escuelas urbanas y las escuelas rurales multigrado, al respecto los maestros entrevistados están de acuerdo con esta postura, planteando que las escuelas urbanas ofrecen recursos que facilitan el trabajo pedagógico en clase y el docente se dedica exclusivamente a su clase con contenidos académicos de un grado escolar.

En contraste, las características de trabajo de los maestros rurales son las siguientes, en primer lugar, ellos se ajustan a las condiciones del contexto, impregnan ciertas particularidades a su metodología en la escuela, con la tendencia a enfatizar el quehacer pedagógico en sus propias áreas de formación,<sup>33</sup> dividen el tiempo en sus clases para asignar actividades a cada curso, y como se mencionó líneas atrás, aprovechan los recursos del medio como respuesta a escases de elementos generando creatividad e ingenio en los estudiantes.

Como se mencionó anteriormente, las veredas de Manta son bastante disimiles debido a la ubicación geográfica de cada una de ellas, es decir, cada vereda tiene sus propias características y esto también marca la diferencia entre sus escuelas y maestros. Con relación a esto, los aportes de Itzcovitch (2010) se articulan con dicho hallazgo, al proponer la existencia de varios tipos de contextos campesinos, lo que implica el establecimiento de unos gradientes de ruralidad, de acuerdo el análisis de ciertos indicadores de desigualdad en el ámbito socio-económico y educativo de cada contexto.

Desde la presente investigación la temática sobre la gestión escolar está enfocada a un ámbito eminentemente administrativo, es decir, comprende aquellas labores extra-aula que están por fuera del trabajo pedagógico realizado por el maestro en la escuela rural, a continuación, una docente explica dichas funciones:

*“Precisamente si uno es maestro unitario no solo desarrolla funciones como docente sino otras funciones. En el sector urbano no se hacen mandatos o brigadas de salud o problemas de que se va el agua o la luz”.*<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Esto indica que, si por ejemplo el maestro es Licenciado en Ciencias Naturales, posee mayores elementos conceptuales y didácticos para trabajar esa área con sus estudiantes en la escuela.

<sup>34</sup> Véase Anexo 3. Entrevista a profundidad. Interpretación sobre gestión escolar.

Es importante señalar que éste aspecto es uno de los elementos menos conocidos dentro del oficio rural de los educadores y requiere del liderazgo docente para identificar y velar por el estado, condiciones y necesidades del establecimiento, puesto que los maestros participantes (y muchos otros) llevan a cabo labores educativas en sedes escolares que presentan averías en su infraestructura.<sup>35</sup>

Esto quiere decir que una función de los docentes es procurar que las instalaciones de la sede rural donde laboran permanezcan en buen estado, administrando de la mejor forma posible los recursos que tienen a su cargo. Las condiciones de la escuela rural dependen de la gestión de infraestructura y recursos que realice el maestro, apoyado por los padres de familia y la comunidad de la vereda.

Debido a que las escuelas se apoyan en otras entidades para mejorar su funcionamiento, los educadores atienden algunas visitas de dichos entes, sin embargo, esto interrumpe sus labores pedagógicas. Las estrategias utilizadas por los docentes son la asignación de actividades a sus estudiantes tales como, lectura, dibujo o pintura para aprovechar el tiempo en el aula y atender las personas externas que ingresan a la escuela a realizar labores de inspección, mantenimiento o adecuación del lugar.

Por otra parte, los maestros coinciden en que han afrontado diversas vicisitudes relacionadas con el traslado diario a sus lugares de trabajo, su adaptación a la realidad de las escuelas y a la escasez de estudiantes. Este último factor causa el cierre de las escuelas y genera incertidumbre en los profesores debido a que pueden ser declarados excedentes de la planta docente y trasladados a otros municipios.

**Relaciones con la comunidad:** La gestión escolar y administrativa no se agota en los aspectos mencionados anteriormente, sino que comprende además la relación que los educadores establecen con las comunidades, especialmente con los padres de familia. Es una labor ardua porque los docentes se apoyan en sus comunidades para desarrollar diversas actividades o jornadas de ornato y embellecimiento. Cabe destacar que dichas jornadas reciben el nombre de

---

<sup>35</sup> Véase Anexo 8. Registro de observación de clases – Condiciones físicas de la Escuela Rural Peñas.

“mandatos” y buscan la interacción social y el trabajo cooperativo de las comunidades educativas al interior de las escuelas.

Para la ejecución y éxito de dichas actividades, así como de los procesos académicos, es necesaria una comunicación asertiva con los padres de familia. De acuerdo con los testimonios de los profesores, en todas las escuelas existen tensiones en la relación con ciertas personas. En estos casos, los maestros implementan estrategias individuales, así como protocolos y documentos institucionales para generar relaciones asertivas con la comunidad educativa.

Otro factor que caracteriza el asunto de la relación con la comunidad es aquel contacto esporádico con los padres o acudientes, se ratifica un escaso contacto con la escuela debido a las labores en el trabajo del campo. Sin embargo, esa interacción está sujeta a la normatividad institucional establecida, en otras palabras, se recurre a los deberes de los padres y a otras estrategias para incrementar un acercamiento, y así tratar asuntos relacionados con los estudiantes y con la sede escolar.

En último lugar, se destaca que los educadores procuran el establecimiento de buenas relaciones entre la comunidad y la escuela, se caracterizan por la cordialidad, el respeto y los límites dentro de los roles que cada persona desempeña. Los maestros coinciden en que la presencia prolongada del mismo maestro en una escuela rural genera monotonía en las actividades diarias. Sin embargo, también confluyen en que un educador que habita o labora durante años en cierto lugar, comprende a fondo las diferentes dinámicas de la comunidad.

Ahora retomamos el planteamiento del segundo objetivo específico de la investigación con respecto a la caracterización del sujeto maestro y su formación académica. En primer lugar, son cuatro los maestros de la presente investigación cuyos títulos de formación docente son Normalista Superior y Licenciados a Distancia con énfasis en educación básica primaria, solamente dos maestros cuentan con licenciaturas cursadas de forma presencial, y uno de ellos con una especialización.



Para alcanzar dichas titulaciones los educadores se enfrentaron a varias vicisitudes durante su preparación pedagógica y al iniciar su vida laboral. Al respecto una maestra comenta:

“Estudiar una licenciatura y trabajar en una escuela rural, requiere muchos sacrificios por parte de uno, y también de su familia, es dedicarse a eso por completo, viajar, desvelarse, estar pendiente de la escuela, de los trabajos, asistir a clase los sábados, es un esfuerzo grande por formarse uno profesionalmente”<sup>36</sup>

Aquellos educadores normalistas complementaron su formación docente mediante la homologación universitaria en diferentes licenciaturas. Sin embargo, la tendencia general de los maestros frente a la valoración de los procesos formativos vivenciados en Escuela Normal y/o universidad, son aquellas carencias con relación al quehacer pedagógico en la escuela rural, esto acompañado de una exigua actualización formativa a nivel de posgrado en la mayoría del grupo.

Los maestros que han egresado del Ciclo Complementario de formación docente en las Escuelas Normales, consideran que dicha preparación es la base para su actual desempeño pedagógico laboral, dicho modelo formativo está enfocado en cierta medida al significado del quehacer rural del docente. Es decir, en la formación de un normalista superior se brindan estrategias didácticas y recursos pedagógicos para mejorar el ambiente escolar, dirigidos éstos en ciertas ocasiones a algunas escuelas rurales. Al respecto, un profesor expone la siguiente afirmación:

*“Me formé y comprendí que la formación en docencia fue en mayor parte en la Escuela Normal, la practica rural que uno tiene a uno le abre los ojos en todo sentido”.*<sup>37</sup>

Cabe señalar que el Ciclo Complementario de Formación de las Escuelas Normales representa para los maestros egresados la base principal de su preparación docente. En ese sentido, ellos consideran que la formación del normalista superior se enfatiza en la didáctica de diferentes áreas del conocimiento y en la comprensión de la realidad escolar que caracteriza a las escuelas multigrado, lo que facilita la labor pedagógica, puesto que en la básica primaria se trabajan alrededor de doce asignaturas por cada grado.

---

<sup>36</sup> Véase Anexo 3. Entrevista a profundidad, interpretación sobre la formación pedagógica recibida.

<sup>37</sup> Véase Anexo 5. Entrevista a profundidad, interpretación sobre formación docente.

Los maestros participantes en estudio otorgan un significado sobre su formación universitaria, concuerdan en que las diferentes licenciaturas cursadas dan mayor énfasis a una dimensión teórica. En otras palabras, éstos educadores rurales no recibieron una formación enfocada al ámbito rural, su preparación no da respuesta a las vicisitudes presentadas en su desempeño al interior de las escuelas multigrado.

*“Faltó capacitación para situaciones con los niños, cosas que uno tiene que ir afrontando. En la universidad la formación es más teórica y no le dicen a uno por ejemplo: si usted fuera docente en una escuela donde ocurre una avalancha haga esto, si usted fuera docente en una escuela donde se le meten los ladrones, (lo digo por experiencia porque me pasó eso,) haga lo siguiente...”<sup>38</sup>*

Los maestros con titulación de Normalista Superior, homologaron estudios de licenciaturas a distancia en la Facultad de Educación a Distancia de la U.P.T.C., siendo éste el caso de tres educadores, pertenecientes a la muestra de la presente investigación, quienes, a su vez, laboraron en sus escuelas y cursaron dichos estudios. Se destaca que, durante el proceso de formación universitaria, los profesores participaron en diferentes encuentros reflexivos programados por estos programas académicos, donde se socializaba la praxis desarrollada en su propio ámbito laboral.

Por su parte, los maestros señalan la escasez de prácticas pedagógicas en escuelas rurales multigrado durante su formación normalista, y especialmente universitaria. Los educadores resaltan la necesidad de implementar experiencias en contextos campesinos, así como, la apertura de espacios dialógicos para el encuentro de maestros en formación, lo que posibilitaría un proceso de retroalimentación y replanteamiento de la praxis.

Se encontró que los profesores normalistas defienden la idea de que la preparación en la Escuela Normal está enfocada a prácticas pedagógicas, en su mayoría, en escuelas rurales multigrado.

---

<sup>38</sup> Véase Anexo 3. Entrevista a profundidad, interpretación sobre formación frente al quehacer pedagógico rural.

La preparación docente en la universidad no es suficiente para afrontar el quehacer pedagógico rural. Es evidente que durante la formación de los maestros no se brindó un acercamiento amplio y menos una comprensión de la realidad que afrontan las niñas, niños y familias campesinas que rodean una escuela rural.

Los hallazgos también nos dirigen a establecer que la formación docente carece de espacios para la reflexión pedagógica: seminarios, simposios, congresos o asignaturas, donde se fortalezcan las competencias emocionales a nivel personal y social de los futuros maestros. Esto no solo se presenta en las universidades o escuelas normales, también ocurre en las instituciones educativas.

Los educadores entrevistados coinciden en que una de las falencias latentes en su preparación (sea ésta normalista o universitaria), es la falta de conocimiento sobre normatividad educativa, que brinde soluciones a los desafíos y sucesos que tienen presencia en la labor rural de la escuela multigrado.

En cuanto a la actualización pedagógica, una problemática es la insuficiencia en la formación posgraduada de los educadores que participaron en el proyecto; ellos resaltan la falta de oportunidades para cursar especializaciones, maestrías o doctorados. Solo uno cuenta con una especialización en folclore. Esta es una representación de la realidad en las carencias formativas de bastantes profesores que laboran en el campo.

Los maestros rurales validan su experiencia laboral y la conciben como un insumo que complementa aquellas falencias en la formación docente. Ellos presentaron información sobre algunas personas, familiares o compañeros que han sido referentes al ingreso y durante su oficio pedagógico rural. En ese orden de ideas, encontramos que los profesores con menor experiencia, indagan diferentes estrategias casi siempre con sus colegas.

Las narrativas de familiares o colegas dilucidan los interrogantes, orientan a los educadores con respecto a la ejecución de procesos pedagógicos en la escuela multigrado, para suplir

algunas carencias de la formación y fortaleciendo en cierta medida su quehacer y posibilitando que ellos complementen su formación, llenando de sentido su misión y labor diaria.

Llegados a este punto final, uno de los maestros destaca la estrategia del microcentro, que se concibe como espacio reflexivo sobre el quehacer de los maestros rurales, se realizaba con el encuentro de varios profesores que analizaban estrategias, orientaciones y herramientas para el trabajo multigrado. A continuación el profesor comenta una remembranza al respecto:

*“en los microcentros ellos, los compañeros antiguos nos contaban las experiencias, cómo enseñar un tema, qué material utilizaban, qué estrategia, qué metodología y desde el luego uno tomaba esas experiencias”.*<sup>39</sup>

Éste espacio es un referente significativo que actualmente no se tiene muy en cuenta y que podría mitigar las carencias de formación de los educadores rurales.

Los resultados presentados permitieron la construcción de un contexto desconocido sobre el quehacer pedagógico del maestro rural y la incidencia de su formación profesional. Como docente investigadora evidencio las fortalezas, dificultades, retos y alcances del oficio rural de los maestros participantes, encontrando que más allá de ser educadores son personas que aportan un sello personal a las dinámicas de los contextos campesinos y sus escuelas.

El reconocimiento de los elementos propios de labor pedagógica rural posibilita la innovación investigativa, aporta una reflexión continua de la praxis educativa, permitiendo la movilización de saberes, experiencias y estrategias en el desarrollo del estudio, con miras a la proyección en las universidades y escuelas normales formadoras de maestros con el fin de aportar a los procesos investigativos en esta materia.

---

<sup>39</sup> Véase Anexo 6. Entrevista a profundidad. Interpretación sobre referentes en el ejercicio docente

## 10. CONCLUSIONES

El problema de la educación rural suele ser leído desde dos perspectivas, la primera de ellas se refiere a aquella mirada cuantitativa del contexto rural sobre la inequidad, donde se presupone que el medio rural es aquel que demanda recursos, maestros, materiales o financiación, es decir, donde solamente se encuentra deprivación, pobreza y analfabetismo. La otra postura se refiere a la perspectiva ruralista, lugar donde se estableció el presente estudio de investigación, y se relaciona con la diversidad, sustentada en que las problemáticas educativas persistirán en la medida en que no se reconozca la especificidad de cada uno de los contextos campesinos.

El planteamiento que otorga un sentido de diversidad al ámbito rural, está basado en los aportes de Javier Corvalán (Corvalán, 2006), sobre el estudio de la educación rural en algunos países de Latinoamérica. Se establece la necesidad de desentrañar, evidenciar y justificar aquellos rasgos que se consideran particulares en el mundo rural, en nuestro caso, las dimensiones que presentamos a continuación:

Las características geográficas de los entornos campesinos que rodean y que conducen a las cinco escuelas rurales observadas dentro del estudio, representan el planteamiento sobre la diversidad de ruralidades.(Itzcovitch, 2010) Cada una de las carreteras, veredas y escuelas tiene ciertas particularidades con relación al clima, el terreno, los cultivos, el tipo de viviendas, e idiosincrasia de sus habitantes, dependiendo de los rasgos geofísicos, espaciales y culturales que conforman los territorios.

En los territorios que rodean las escuelas rurales hay presencia de algunas zonas con riesgo de derrumbes, inestabilidad geológica, fallas en las estructuras de las escuelas tanto en los trayectos como en los sectores donde están ubicadas. Los maestros se enfrentan a esto, antes, durante y después de su jornada, es notable la inoperancia del estado con respecto al mantenimiento de las vías de acceso así como la asignación de recursos para el campo y las sedes escolares.

A nivel general, la organización de dichas sedes educativas es homogénea, es decir sus estructuras físicas presentan cierta similitud con respecto a la distribución de espacios, se

evidencian carencias en entornos deportivos y recreativos. Con respecto a la decoración y material audiovisual la mayoría de ellas exhibe elementos similares. La dotación de recursos bibliográficos se divide en dos, aquel material antiguo que aún se utiliza y cartillas de escuela nueva actualizadas donadas por la Secretaria de Educación de Cundinamarca.

La conectividad a internet no es un servicio que beneficie a todas las escuelas, el material didáctico para el trabajo con los primeros grados es escaso, sin embargo, se puede considerar que son entornos organizados y tranquilos con los recursos mínimos necesarios para el trabajo pedagógico.

Llama la atención que sólo una de las escuelas cuenta con huerta escolar organizada, lo que indica que en las demás sedes el énfasis de trabajo es sobre contenidos netamente académicos. Sería importante que en todas las escuelas rurales se implementaran las huertas escolares, con el fin de complementar los saberes agrícolas con los estudiantes y las comunidades, a su vez hacer productivos los suelos de dichos entornos.

Los maestros rurales son sujetos significativos al interior de sus comunidades, son líderes de sus escuelas y poseedores de un saber pedagógico, construido arduamente, cada día, con las situaciones que vivencian en su labor. Cuentan con un sinnúmero de experiencias que han forjado su ser y su quehacer. Algunos de ellos procedentes del mismo lugar donde trabajan y aquellos que son foráneos, otorgan un valor relevante a sus familias, especialmente cuando están alejados de ellas.

Cada maestro y maestra es una persona con rasgos de su personalidad, cualidades y defectos que influye en su quehacer, algunos se inclinan por ser tradicionales, otros por innovar, y algunos por procurar que cada día de trabajo arroje aprendizajes, productos, elementos para que sus estudiantes interioricen distintos saberes. Son educadores cuya impronta principal es el liderazgo que busca empoderar a las comunidades para el fortalecimiento de las escuelas.

Algunos profesores son ciudadanos, otros campesinos; aquellos que no tenían en sus imaginarios de futuro el ser maestros, el camino de la vida los dirigió a emprender esa misión, no

obstante, encontraron tarde o temprano su vocación y asumieron su rol con un ánimo sorprendente. Colocan la resiliencia como aquel escudo que detiene y transforma las contrariedades generadas por un desafortunado concepto de que ser maestro rural es sinónimo de un oficio tedioso, complejo y mal pago.

La tolerancia, la resistencia y la flexibilidad son las armaduras que poseen para enfrentar las presiones, los fracasos, las caídas tanto físicas como emocionales, que causan el regular estado de las vías, la lejanía de sus familias, la falta de reconocimiento de sus labores, las críticas a las que son sometidos a diario y la escasa presencia de entes que pueden brindar apoyo y recursos para enriquecer su labor. Son personas que defienden y buscan enaltecer las cualidades de sus estudiantes y sus familias, la cultura de su vereda, apropiándose de los recursos invisibles por otros y forjando una patria al interior de sus propias aulas en lugares evidentemente olvidados.

Del mismo modo, las implicaciones de ser maestros rurales son, transitar a diario por lugares campestres y vislumbrar en los rostros de los niños y las niñas la expresión inocente de personas con saberes únicos sobre el conocimiento de la tierra, el valor y el cuidado de los seres de la naturaleza, forjando así una interacción con los estudiantes que colma de energía positiva sus espíritus, con la satisfacción por laborar un día más en ese entorno privilegiado donde los demás solo ven soledad, pobreza y falta de oportunidades.

Los educadores son personas dignas de un reconocimiento que al parecer no se ha otorgado; siendo éste un estudio exploratorio, nos atrevemos a afirmar que los maestros de la presente investigación representan el estado actual de los educadores a nivel nacional, quienes reconocen una escasa formación para desempeñarse en las escuelas rurales, cuyas herramientas las han obtenido de la experiencia laboral y el contacto con otros maestros con quienes comparten las mismas condiciones.

En definitiva, la formación de los maestros no tiene una correlación con el quehacer en el entorno rural, hay una desconexión de los rasgos profesionales como personales. De acuerdo con la percepción de los mismos educadores su preparación es mínima.

El presente estudio exploratorio nos permitió establecer las generalidades sobre el quehacer pedagógico, las estrategias, dificultades y alcances de su labor en diferentes entornos rurales. En primer lugar, los educadores implementan la transversalidad y flexibilidad para incluir y trabajar diferentes temáticas académicas, recurren a diversas estrategias encaminadas a optimizar el tiempo, generar autonomía y responsabilidad en los estudiantes, así como atender los cursos a su cargo con periodos de tiempo equitativos.

Es así como el planeador de clases representa un documento indispensable para el oficio pedagógico del maestro que evita la improvisación en las actividades de clase. Además, conviene destacar que cada profesor otorga cierto nivel de relevancia a los instrumentos que se utilizan en clase, ya sea cuadernos o productos elaborados por las niñas y niños.

Las tareas escolares son aquellas estrategias utilizadas para identificar las condiciones de vida, buscan la interacción entre la familia y refuerzan las temáticas de clase. Otra herramienta es el uso del internet que facilita la labor del maestro, sin embargo, todas las escuelas rurales requieren el acceso a la conectividad ya que éste es inequitativo.

Los educadores reconocen la complejidad de las labores docentes cuando asumen el grado preescolar además de los cinco grados de la básica primaria en la escuela, sumándole a esto, la presencia de estudiantes con extraedad, por lo general con fracaso escolar o con diferentes patologías, acentúan aún más las diferencias existentes entre las escuelas rurales y urbanas.

Es oportuno recalcar que el quehacer en la escuela en ocasiones se convierte en una especie de mixtura que reúne varios elementos de distintos modelos pedagógicos, por ejemplo, cuando el maestro emplea estrategias de Escuela Nueva sin que éste modelo haya sido implementado allí, por lo tanto, se requiere definir claramente una metodología que oriente los procesos educativos que se llevan a cabo en dichos establecimientos rurales multigrado.

Los maestros rurales asignan un toque individual a las escuelas, es decir, su sello personal se exterioriza en los elementos particulares de su quehacer. A nivel general conciben a los niños campesinos como personas que poseen su propio saber empírico sobre la ruralidad, cuyo



proyecto de vida está marcado por la misión que los profesores decidan establecer con ellos, con respecto a migrar o permanecer en sus entornos de origen, en este punto hay divergencias frente a la opinión de ellos sobre la proyección de sus estudiantes a futuro.

Por el desconocimiento de estas particularidades y muchas otras acerca del quehacer del maestro rural, se formulan orientaciones, normas, directrices de tipo legislativo y administrativo que no responden y no se identifican en lo absoluto con la educación rural, pasando por alto e ignorando éste panorama de la diversidad. A partir de ésta investigación se insiste en que las autoridades gubernamentales y educativas identifiquen estas realidades y puedan enfocar sus disposiciones hacia la especificidad y las diferencias de ese quehacer pedagógico trabajo con las niñas y los niños campesinos.

Finalmente, se destaca que el oficio rural del maestro trasciende del ámbito pedagógico e incluye en cierta medida un trabajo extraaula, que abarca actividades extracurriculares de carácter comunitario. La gestión escolar forma parte del quehacer en las escuelas, el liderazgo es el motor con el que el educador moviliza a las comunidades y a algunas entidades en pro del estado óptimo de su sede educativa.

Como consideraciones finales, se resalta que el ejercicio de exploración mediante el uso de entrevistas y observaciones permitió a la investigadora interactuar con una realidad latente pero desconocida. La entrevista a profundidad fue ese espacio para que los maestros compartieran sus vivencias, no solo con respuestas interesantes, sino que ejemplificando o utilizando anécdotas que brindaron relevancia a los aportes de ellos para la investigación, posibilitó retomar parte del panorama histórico de la escuela rural y fue una actividad enriquecedora para todos, donde se vislumbra que ser un maestro rural implica una misión de vida.

Las observaciones a las escuelas rurales generaron expectativa e impacto en los maestros participantes y en la docente investigadora, teniendo en cuenta la escasa presencia de entes o personas interesadas en indagar por el quehacer de los educadores, por sus modos de trabajo y por el impacto de su formación en su labor pedagógica. La propuesta que surge es la creación de

espacios donde exista una interacción constante de maestros e investigadores abarcando el fondo del asunto y corroborando los testimonios al adentrándose en las realidades educativas.

## **12. RECOMENDACIONES**

La dicotomía urbano - rural mencionada al inicio del estudio es una aproximación al problema de la ruralidad que está fuera de lugar. Es necesario reconocer la diversidad de los entornos rurales, es decir, aquella visión del principio básico de gradualidad en lo rural donde el aporte de Itzcovich (2010) nos devela que hay lugares o municipios más o menos rurales de acuerdo a ciertos índices de ruralidad, hay regiones o municipios más rurales que otros y nos atrevemos a afirmar que esto aplicaría también a las escuelas ubicadas en el campo.

De acuerdo con lo anterior, la recomendación principal se dirige a las autoridades estatales y educativas, matizar el asunto de la ruralidad y dar relevancia a los grados mencionados líneas atrás, con el fin de explorar otras dimensiones que caracterizan la educación rural, reconocer, y atender con especial atención los ambientes de alta ruralidad, donde diversas problemáticas se manifiestan de manera cruda. A continuación, presentamos las propuestas y recomendaciones que los maestros participantes en este estudio sugieren, específicamente para los programas de formación de maestros.

Para comenzar este punto, es importante señalar que dentro de los procesos de formación docente hay una necesidad latente de incluir el desarrollo de prácticas pedagógicas en las escuelas rurales. En el marco de dichas prácticas se requiere involucrar a los docentes en formación al interior de las escuelas rurales. Éstas preferiblemente deben contar población con capacidades disímiles y en situación de discapacidad, lo que aportaría mayores elementos sobre el manejo de dichas poblaciones dentro de la preparación normalista y docente.

Se requiere además una formación con respecto a los roles o cargos que desempeñan los maestros al interior de los entes pertenecientes al gobierno escolar de una institución educativa; incluir elementos básicos de las áreas fundamentales (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y

sociales) en todas las licenciaturas, fortalecer de la didáctica, la pedagogía y la gestión administrativa enfocadas al contexto educativo rural, mayor preparación docente enfocada en planeación y organización de los ambientes de aprendizaje. La propuesta es que la educación rural se dirija a complementar los saberes de los estudiantes en las escuelas rurales.

Por su parte un insumo para los programas de formación docente sería la inclusión y sistematización de saberes y praxis de los maestros mayores; para esto es importante que los educadores puedan sistematizar los proyectos que desarrollan en sus escuelas, por ejemplo, aquellos relacionados con el aprovechamiento de material ofrecido por el medio rural, con el fin de elaborar un diseño curricular enfatizado en la ruralidad, de acuerdo con las características de las veredas, incluyendo estrategias pedagógicas para la labor docente multigrado.

Añádase a éstas recomendaciones la necesidad de que los programas de formación puedan vincular a sus estudiantes en el reconocimiento básico de las regiones de nuestro país, de la geografía colombiana y sus condiciones particulares. Así mismo, a manera de inducción, ofrecer a los nuevos maestros rurales un reconocimiento y las características generales de la vereda donde van a laborar, identificar los procesos administrativos propios del magisterio, formación en manejo de datos e información académica en las actuales plataformas digitales.

En el ámbito administrativo es necesaria la capacitación en gestión escolar del riesgo, específicamente en prevención y manejo de peligros, emergencias y desastres en la escuela rural, preparar maestros con capacidades de gestión escolar para propiciar el cuidado de espacios escolares. Los educadores proponen que se elabore un libro con estudio de casos sobre situaciones de emergencia y los protocolos básicos de respuesta del maestro rural, así mismo, los programas de formación deben propender por la identificación, manejo y aplicación de legislación educativa.

Finalmente, pero no menos importante, en relación con la dimensión psicológica y de la personalidad, la preparación docente debe fortalecer las competencias de la personalidad, habilidades de resiliencia, tolerancia y asertividad de los maestros en formación, los educadores proponen la creación de un libro con estudio de casos de maestros rurales que abarque dichas

competencias psicológicas, así como estrategias para comprender las condiciones y situaciones de los niños y niñas en la escuela rural.

Con los elementos presentados en la investigación se espera finalmente que se otorgue un lugar meritorio a los maestros y maestras rurales de la nación, se brinde el reconocimiento que merece cada uno de ellos al desarrollar una función social y educativa relevante para las comunidades campesinas y se generen nuevos procesos investigativos que tengan como punto de partida los hallazgos y reflexiones presentados aquí.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, M., y Orduña, P. (2010). El enclave de la escuela rural en el ámbito rural (Tesis de Maestría) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.
- Angulo Hernández, L., Morera Herrera, D., & Torres Victoria, N. (2010). Modelo y Práctica Pedagógica en la Escuela Rural Unidocente o Multigrado Centroamericana: Condiciones, limitaciones y posibilidades. *Patriagrande: Revista Centroamericana de Educación*, 3.
- Bonilla Castro, E., & Rodríguez Shek, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá-Universidad de los Andes: Grupo Editorial Norma .
- Calvo, G. (2004). *La formación de docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cataño, G. (1989). Educación y estructura social. Bogotá D.C.: Plaza y Janés.
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional N° 51*, 40-79.
- Forero Quiroga , I. Y. (2013). *El rol docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado*. Tesis de maestría , Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C.
- Itzcovich, G. (2010). Contextos rurales. Continuidades y rupturas en el acceso a la educación . *Sistema de información de tendencias educativas en America Latina* , 7-15.
- Martínez B., A., Noguera, C. E., y Castro, J. O. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de Educación en Colombia*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial MAGISTERIO.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 7.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid, España: EDICIONES MORATA, S.L. .
- Mejía J., M. R. (2011). *La (s) escuela (s) de la (s) globalización (es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educaciones*. Bogotá D.C.: Ediciones desde abajo.
- Ministerio de Educación Nacional . (2012). *Manual para la elaboración y ejecución de planes de educación rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural*. Bogotá D.C. : Ministerio de Educación Nacional .

- Ministerio de Educación Nacional - Prosperidad para Todos . (2012). Manual para la reformulación y ejecución de planes de educación rural. Bogotá D.C.
- Morales Sánchez , Á. F. (2010). Privatización, precariedad laboral , educación para pobres: Ejes de la política educativa en la primera década del siglo XXI. *DESLINDE*, 1-10.
- Parra Sandoval, R. (1986). *La Escuela Inconclusa*. Bogotá D.C. : Plaza & Janés Editores .
- Perfetti, M. (2003). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. PROYECTO FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC, Bogotá D.C. .
- Piñeros Jiménez, L. J. (2010). *Una mirada a las cifras de la educación en Colombia 2002 - 2009*. Bogotá D.C.: Offset Gráfico Editores S.A.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo . (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Bogotá: Offset Gráfico Editores.
- Ramírez G., M. T., y Tellez C., J. P. (2016). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Publicaciones Banco de la República* , 1-74.
- Ramón Suarez, J. N. (2007). HISTORIA Y SENTIDO DE LA ESCUELA RURAL. De la escuela unitaria a la educación media: 1960-2005 (Tesis doctoral). Tunja, Colombia: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA.
- Saldarriaga Vélez, Ó. (2003). *Del oficio de maestro. Practicas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sánchez Sánchez, C., Montejo Barrera, E., Dueñas Arenas, P. A., & Bello Vicentes, M. (1997). *Pedagogía e Investigación*. Tunja: Jotamar Ltda.
- Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Soto, D. E. (2015). *La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras*. Tunja, Colombia: UPTC - FUDESA.
- Tamayo Valencia, A. (1999). *Cómo identificar formas de enseñanza*. Bogotá : Cooperativa Editorial Magisterio.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Zamora Guzmán, L. F. (1999). *(Tesis de maestría) La educación inicial en las zonas rurales de Colombia: situación, perspectivas y condiciones para su implementación y expansión.* Bogotá D.C. .

\_\_\_\_\_. (2005). *Huellas y Busquedas: semblanza de maestras y maestros rurales colombianos* . Bogotá D.C. : Fundación Universitaria Monserrate - Fundación Santa María .

\_\_\_\_\_. (2010). Ponencia: ¿Qué es lo rural de la Educación Rural? *Tercer Congreso Nacional de Educación Rural*, (págs. 1-2). Medellín. Soto, D. E. (2015). *La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras.* Tunja, Colombia: UPTC - FUDESA.

\_\_\_\_\_ (2012). *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia.* Bogotá D.C., Colombia: EDITORIAL CÓDICE LTDA.

## INFOGRAFÍA

ALCALDÍA DE MANTA. (2012). *Geografía municipio de Manta - Cundinamarca*.

Disponible en:

<http://manta-cundinamarca.gov.co/nuestromunicipio.shtml?apc=mIxx-1-&m=f#geografia>

Ávila, B. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: Experiencias pedagógicas significativas (Tesis doctoral). Universidad de la Salle Bogotá D.C. Disponible en: <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/22266>

Brumat, M. R. (2015). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. . *Revista Iberoamericana de educación*, 55(4), 1-10. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1580>

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2017). *Investigación en Educación Formal – EDUC. Formulario C600*. Disponible en: [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/presentacion\\_EDUC\\_2017.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/presentacion_EDUC_2017.pdf)

Escobar, M. (2016). La enseñanza de las matemáticas en las aulas plurigrado. Un estudio de caso sobre un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1330/te.1330.pdf>

Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. PREAL. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* , 7 (3), 15 -27. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3099/3298>

Mesa Nacional de Educación Rural - COREDUCAR - COREDI. (2018). Memorias del V Congreso de Educación Rural. Una ruta de crecimiento. “Una reflexión política y pedagógica de



la ruralidad en Colombia en perspectiva de paz”, Bogotá D.C. , Colombia. Disponible en: [http://online.fliphtml5.com/vcpa/fgkd/?fbclid=IwAR1aCzxyVQc4Cf561i0tcZgGhhlnERi-eDHbOv5GmVCixbj\\_oM6DcAn3E\\_8#p=4](http://online.fliphtml5.com/vcpa/fgkd/?fbclid=IwAR1aCzxyVQc4Cf561i0tcZgGhhlnERi-eDHbOv5GmVCixbj_oM6DcAn3E_8#p=4)

FERNANDEZ, Emilio. (2008). *La sociedad rural y la nueva ruralidad*. Disponible en: <https://nesauruguay.files.wordpress.com/2011/10/03-la-sociedad-rural-y-la-nueva-ruralidad-emilio-fernandez.pdf>

FERNANDEZ, Isabel. (2010). *Fortalezas y dificultades de los estudiantes de básica según sus desempeños en saber 2009*. M.E.N. y Periódico Al Tablero, 55. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-241773.html>

JEFE DE PLANEACIÓN MUNICIPAL DE MANTA. (2015). Mapa municipio de Manta. Disponible en:

[http://www.manta-cundinamarca.gov.co/mapas\\_municipio.shtml?apc=bcxx-1-&x=1926885](http://www.manta-cundinamarca.gov.co/mapas_municipio.shtml?apc=bcxx-1-&x=1926885)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2015). *Proyecto de Educación rural P.E.R.* Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-329722.html>

\_\_\_\_\_. (2010). *“Todos a aprender” Programa para la transformación educativa*. Disponible en:

[http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-299245\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-299245_recurso_1.pdf)

\_\_\_\_\_. (2010). *Política Educativa para la Prosperidad*. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-254383.html>

\_\_\_\_\_. (2009). *Ley 1297 del 30 de Abril de 2009. Requisitos y procedimientos para ingresar al servicio educativo estatal en las zonas de difícil acceso, poblaciones especiales o áreas de formación técnica o deficitarias*. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-191904.html>

\_\_\_\_\_. (2002). *Decreto 1278 de Junio 19 de 2002. Estatuto de profesionalización docente*. Disponible en:

[https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf)

\_\_\_\_\_. (2001). *Ley 715 de Diciembre 21 de 2001. Normas orgánicas en materia de recursos y competencias*. Disponible en:

[https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86098\\_archivo\\_pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf)

\_\_\_\_\_. (1990). *Decreto Número 1490 del 11 de Julio de 1990. Metodología Escuela Nueva*. Disponible en:

<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1744060>

\_\_\_\_\_. (1979). *Decreto 2277 de Septiembre 14 de 1979. Estatuto Docente*. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-103879.html>

\_\_\_\_\_. (1941). *Decreto Número 2294 de Diciembre 31 de 1941. Enseñanza agrícola e industrial*. Disponible en:

<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-102847.html>

\_\_\_\_\_. (1936). *Ley 32 del 20 de Febrero de 1936. Igualdad de condiciones para el ingreso a los establecimientos educativos*. Disponible en:

<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-102894.html>

\_\_\_\_\_. (s.f.). *Preescolar no escolarizado*. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82786.html>

\_\_\_\_\_. (s.f.). *Pruebas SABER 3°, 5° Y 9°*. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-244735.html>

PERIODICO EL ESPECTADOR. (2015). *Vietnam implementará modelo de educación rural colombiano*. Redacción Educación. Disponible en:

<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/vietnam-implementara-modelo-de-educacion-rural-colombia-articulo-552451>

Rivera, A. A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 65, 99-120. DOI: <https://doi.org/10.21500/01212753.1704>

SECRETARIA DEL DESPACHO DEL ALCALDE MUNICIPAL. (2015). Mapa veredas de Manta. Disponible en:

[http://www.manta-cundinamarca.gov.co/mapas\\_municipio.shtml?apc=bcxx-1-&x=1926885](http://www.manta-cundinamarca.gov.co/mapas_municipio.shtml?apc=bcxx-1-&x=1926885)

Soler, J. E. (2016). Educación rural en Colombia: Formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos. *International Journal of humanities and social science*, ISSN: 2220-8488. Ed: v.6 - Fasc.11, 296 - 305. Disponible en: [https://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_6\\_No\\_11\\_November\\_2016/33.pdf](https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_6_No_11_November_2016/33.pdf)

Triana, A. A. (2012). Formación de maestros rurales colombianos 1946 - 1994. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, ISSN: 0122-7238, 93 -118. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4217122.pdf>

TRIANA RAMÍREZ, Alba Nidia. (2010). *Escuelas Normal Rural, Agropecuaria y de Campesinas en Colombia*. *Revista Historia de la Educación Colombiana*,13. Disponible en: [http://editorial.udenar.edu.co/revistas/rudecolombia/files/Rr13\\_201.pdf](http://editorial.udenar.edu.co/revistas/rudecolombia/files/Rr13_201.pdf)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2018). *UPN concluye su presencia directa en el Valle de Tenza*. Disponible en:

<http://www.pedagogica.edu.co/home/vernoticia/51>

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA. (2019). *Retos y desafíos de las Escuelas Normales*. Disponible en:

[http://www.uptc.edu.co/universidad/modules/news/news\\_4149.html](http://www.uptc.edu.co/universidad/modules/news/news_4149.html)

## ANEXOS

### ANEXO 1. CUESTIONARIO LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN.

**NNOMBRE DOCENTE:** \_\_\_\_\_

**LUGAR DE TRABAJO:** \_\_\_\_\_

Apreciado (a) docente:

Es muy importante para el campo de la educación, la pedagogía y especialmente para éste proyecto de investigación el poder contar con sus aportes, su experiencia y sus conocimientos frente a su labor como docente en la escuela rural, por lo tanto, se solicita muy cordialmente responder el siguiente cuestionario:

1. Describa ¿Cuál es la reseña histórica de su escuela? (Año de fundación, lote donado por, antiguamente qué más funcionó allí, etc.)
2. Geográficamente ¿Dónde se encuentra ubicada su escuela? (Vereda tal, límites geográficos o puntos de referencia: ríos, quebradas, puentes, etc.)
3. ¿Con qué veredas, municipios o departamentos limita la sede donde trabaja?
4. ¿Cuál es la distancia en kilómetros de la sede rural hasta el casco urbano de Manta?
5. Desde su lugar de residencia en Manta, ¿cuánto tiempo gasta usted en llegar a la escuela? y ¿qué medio de transporte usa?
6. Mencione los servicios públicos con los que cuenta su sede y describa la facilidad o dificultad en el acceso a internet, señal de teléfono, agua potable, así como el estado de las vías de acceso al lugar.
7. Describa cómo es la vereda donde trabaja: ¿En qué laboran los padres de familia y la comunidad en general? y ¿cómo es la situación familiar, económica y social del lugar?
8. Actualmente, ¿con cuántos estudiantes y grados de básica primaria cuenta su escuela?, describa las dificultades y fortalezas de sus estudiantes a nivel general.
9. Describa ¿cómo está conformada la infraestructura física de su escuela? (Número de salones, baños, canchas deportivas, restaurante escolar, salón comunal, entre otros.)
10. Mencione si en su escuela funciona algún jardín infantil u otra entidad.
11. Describa los elementos positivos o fortalezas que caracterizan y hacen de su escuela un lugar importante para la educación de los niños que viven en la vereda.
12. Mencione las carencias y dificultades que presenta su escuela a nivel general y que obstaculizan el desarrollo de su labor docente.

## **ANEXO 2. GUIA DE ENTREVISTA INICIAL PARA MAESTROS RURALES.**

### **Bloque I**

#### **a. Datos personales:**

- ¿Cuál es su nombre?
- ¿Qué edad tiene?

#### **b. Vamos a hablar un poco acerca de su vida personal:**

- ¿De dónde es usted?
- ¿En donde ha vivido la mayor parte del tiempo?
- Mencione su lugar de trabajo.
- ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en esta región?
- ¿Porqué se radico aquí?
- ¿Dónde y con quién vive usted actualmente?

#### **c. Cuénteme acerca de su experiencia laboral:**

- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como docente en general? ¿Cuánto tiempo en escuelas rurales y cuánto en la escuela donde se encuentra actualmente?
- ¿En qué regiones e instituciones educativas ha laborado como maestro (a) en general? ¿En qué niveles escolares y áreas se ha desempeñado allí?
- ¿Cuenta usted con experiencia docente en escuelas o colegios urbanos? Describame cuanto tiempo ha laborado allí y cómo ha sido esa experiencia, es decir, ¿qué elementos constituyen la labor de un docente en la escuela urbana.
- ¿Ha trabajado solamente en una escuela rural o en varias? Y ¿llego a trabajar en el sector rural por alguna razón específica? Coménteme un poco acerca de esto.
- ¿Qué grados de la básica primaria tiene en su escuela y cuantos estudiantes son en total?

### **Bloque II**

#### **a. Teniendo en cuenta lo relatado por usted, ahora vamos a conversar sobre los elementos pedagógicos de la escuela rural multigrado:**

- Relate la forma de trabajo diario con los estudiantes en las diferentes asignaturas, es decir, en relación a las clases, describa brevemente: ¿cómo está organizado su día de trabajo en la escuela o qué actividades se desarrollan allí en un día de clases?
- Explique de forma concreta ¿cómo realiza usted la planeación de clases?
- ¿Qué estrategias utiliza para trabajar los temas de clase con todos los cursos a su cargo?
- Dentro de su labor pedagógica ¿cómo valora el uso de las tareas con sus estudiantes?
- Describa la forma de realizar el proceso de evaluación del aprendizaje. Utiliza estrategias en particular para la evaluación de sus estudiantes.
- ¿Considera que el contexto rural ofrece elementos o recursos que pueden ser utilizados por el docente para enriquecer su labor pedagógica?
- Cómo describiría el ambiente de aprendizaje al interior de su escuela, es decir, ¿cómo están organizados los cursos, las herramientas de trabajo, el material didáctico?
- Con respecto al dialogo con los padres de familia de su escuela ¿cómo ejerce la comunicación con ellos? ¿qué instrumentos utiliza?
- En el trabajo diario en su escuela, ¿existen actividades de interaccion con otras entidades municipales o de otra índole que influyan en el desarrollo normal de las clases? Cuénteme un poco sobre esto.
- Para el trabajo con los estudiantes: ¿su escuela se encuentra suficientemente dotada de recursos o le faltan? ¿De qué manera en su escuela se obtienen los recursos didácticos?

Frente a todo lo que usted me acaba de comentar, ¿su formación académica hasta qué punto tuvo en cuenta estos elementos pedagógicos del trabajo en la escuela rural?

### **Bloque III**

#### **b. Frente a lo que hemos hablado, ahora nos vamos a referir a su formación académica en relación con su labor como docente en la escuela rural multigrado:**

¿Cuáles son sus títulos profesionales, a nivel de pregrado y posgrado? ¿Dónde la obtuvo y cuándo? Describame brevemente ¿en qué consiste esta formación académica que usted posee?, y ¿cómo valora dicha formación hoy como educador?

Hablemos sobre la formación académica que usted ha recibido, con relación al ejercicio como docente rural:

- Coménteme, durante el tiempo de servicio como docente rural, ¿ha obtenido algún tipo de formación que considere haya sido la más destacada para su labor docente?
- Los programas educativos a nivel profesional que usted ha cursado, ¿han tenido en cuenta aspectos de la educación rural o de las escuelas rurales? Si han sido tomados en cuenta, dígame ¿Cuáles fueron esos aspectos y hacia que se dirigían?
- Así mismo, ¿qué elementos importantes de su labor pedagógica en la escuela se quedaron por fuera de la formación recibida?
- Describa los elementos que dentro de su formación docente, hayan sido útiles para la labor pedagógica en la escuela rural multigrado en la cual trabaja actualmente.
- ¿Usted se ha sentido completamente preparado para desempeñar la labor docente en la escuela rural multigrado? Si o no y porqué.
- ¿Cree que además de la formación académica, la experiencia laboral le ha servido como preparación para su labor como docente rural?
- Recuerda si algunos compañeros docentes han sido referentes importantes para usted en la preparación para su labor como maestro en la escuela rural. Cuénteme un poco acerca de esto.
- Si pudiera diseñar una formación para el trabajo rural de futuros docentes, ¿Qué puntos en especial incluiría en dicha formación?

**c. Basados en su experiencia como docente en la escuela rural y especialmente en la escuela rural multigrado, vamos a hablar sobre ciertos aspectos que la hacen particular:**

- ¿Considera usted que en las sedes rurales de la institución en la que labora, las asignaturas se trabajan de manera similar o cada docente tiene una manera de trabajo diferente?

- ¿Piensa usted que su trabajo como docente en una escuela rural multigrado tiene alguna diferencia con el trabajo de un maestro en una escuela urbana, o al contrario tienen elementos en común?
- ¿Qué elementos considera usted que hacen particular la labor de un maestro en el trabajo de la escuela rural en general? y personalmente, ¿en su labor pedagógica de la escuela rural multigrado?

En este punto incluiré algunos aspectos mencionados en el libro: *Huellas y Búsquedas. Una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos*, (2005) de Luis Fernando Zamora Guzmán, quien en el capítulo 4, menciona unos hallazgos hechos de la investigación de maestros rurales en Colombia sobre cierta especificidad en la labor del docente rural, pretendiendo saber si usted se identifica con ellos a través de las siguientes preguntas:

- *El lugar de la comunidad rural:* Cuénteme acerca de su relación con la comunidad de la vereda donde trabaja: ¿cómo ve la relación entre su comunidad y usted? ¿Considera que la relación del docente con la comunidad es importante para la vida diaria de la escuela? En caso afirmativo ¿por qué?

- *La escuela unitaria o multigrado y sus implicaciones:*

¿Cómo describiría las relaciones entre sus estudiantes y usted?

En su experiencia como docente, ¿ha tenido la oportunidad de trabajar con otro maestro (a) en la misma escuela rural o siempre ha trabajado solo(a)?

- *La creatividad y la recursividad como respuesta a la precariedad de condiciones materiales y,*
- *La utilización de elementos del contexto como recurso pedagógico y didáctico:*

¿Usted considera que el trabajo pedagógico en la escuela rural multigrado exige al maestro recursividad y creatividad? Si el maestro es recursivo y/o creativo, ¿cree que esto responde a la precariedad de condiciones materiales o más bien al aprovechamiento de la riqueza en un contexto escolar en la ruralidad?



- *El desafío del bajo rendimiento escolar; el dominio de la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas:*  
 ¿Cómo describe el rendimiento académico de sus estudiantes?, ¿ha tenido casos de estudiantes con dificultades en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas?  
 Frente a estos casos, mencione brevemente las estrategias pedagógicas utilizadas con estos estudiantes.
- *La presencia y las condiciones de operación del programa Escuela Nueva:*  
 En su experiencia como docente ¿Ha trabajado con la metodología Escuela Nueva? ¿También ha trabajado con otros modelos flexibles como Postprimaria, Sistema de Aprendizaje Tutorial u otros?  
*La etérea búsqueda de una educación que responda a las condiciones y necesidades del medio:*  
 ¿Considera usted que la estructura curricular o el plan de estudios para la básica primaria de su institución, se ajusta a las necesidades y condiciones del medio rural en el cual trabaja?
- *La tensión entre proponerse la permanencia de la población o prepararla para su migración:*  
 ¿Cree usted que su misión como maestro rural, es preparar a sus estudiantes para que emigren a las grandes ciudades o para que permanezcan en su comunidad?
- *El maestro rural: Hábil, seguro de sí mismo, con buenas relaciones interpersonales, gran capacidad de comunicación y de temperamento fuerte:*  
 En el tiempo que lleva laborando como maestro rural ¿Bajo qué condiciones ha trabajado en su escuela? ¿Cómo se ha sentido? ¿Cómo ha sido el ambiente de trabajo?
- *Se trabaja con niños y niñas con ciertas características específicas: Las de la población rural:*  
 ¿Cómo describe a los estudiantes de su escuela?, Como niños campesinos, ¿Cuáles son sus características?
- *Una vaga sensación de marginalidad:*

¿Cree usted que a la labor del maestro rural ha estado marcada por una connotación de marginalidad?

- *La doble tensión que pesa sobre la escuela rural; la expansión del servicio hacia arriba y hacia abajo:*

En su experiencia como docente, ¿ha trabajado siempre con el grado pre-escolar?, ¿cómo ha sido esta experiencia?, ¿qué opina de que en la escuela rural multigrado se haya implementado la atención de estudiantes de pre-escolar, junto con la básica primaria?

**ANEXO 3. INTEPRETACIÓN Y CATEGORIZACIÓN ENTREVISTA 1**

**ENTREVISTA: JANETH AMANDA CALDAS LEÓN**

**Fecha: Lunes, 3 de septiembre de 2018**

<b>Unidades de análisis</b>	<b>Dimensiones generales y características</b>	<b>Interpretación</b>	<b>Categorías</b>
<p><b>E</b> <b>L</b> <b>E</b> <b>J</b> <b>E</b> <b>R</b> <b>C</b> <b>I</b> <b>C</b></p>	<p align="center"><b>El sujeto maestro:</b></p> <p>La profesora Amanda es una joven oriunda del municipio de Manta, tiene 25 años y ha vivido allí durante toda su vida.</p> <p>Actualmente vive en el casco urbano de Manta con su papá y su mamá, es la hija menor de cuatro hermanos y afirma que se encuentra a gusto con la compañía de su familia</p>	<p>Educadora joven, activa, extrovertida, oriunda del municipio donde labora. Los maestros que nacen y viven la mayoría del tiempo en la misma población donde laboran, cuentan con amplio conocimiento de las dinámicas socio – culturales y educativas del entorno, conocen las comunidades con las que se relacionan como docentes, cuentan con redes de apoyo familiares y sociales propias del lugar.</p>	<p>Maestros que laboran en municipio de origen conocen a fondo las comunidades</p>
<p><b>I</b> <b>O</b> <b>D</b> <b>O</b> <b>C</b></p>	<p align="center"><b>Experiencia laboral:</b></p> <p>Cuenta con una experiencia laboral de cinco años como maestra rural (sólo en Manta). Luego de egresar como Normalista de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, inició su oficio educativo en la</p>	<p>Los maestros rurales que han tenido una formación en Escuelas Normales Superiores, por lo general, inician su vida laboral como docentes luego de egresar como normalistas superiores. Algunos ingresan posteriormente a continuar sus estudios profesionales en</p>	<p>Maestros rurales normalistas: más tiempo de experiencia laboral que</p>

<p><b>E</b> <b>N</b> <b>T</b> <b>E</b>  <b>R</b> <b>U</b> <b>R</b> <b>A</b> <b>L</b></p>	<p>Escuela Rural El Salitre de Manta durante año y medio. Más adelante obtiene un nombramiento en propiedad como docente después de superar un concurso de méritos, escogió la Escuela Rural Bermejál Arriba, allí se desempeña actualmente. Su única experiencia docente en el medio urbano ha sido a través de las prácticas pedagógicas como estudiante de la Escuela Normal. No ha laborado en educación secundaria y siempre ha tenido a su cargo estudiantes de preescolar hasta quinto de básica primaria.</p>	<p>diferentes licenciaturas que ofrecen las Facultades de Educación. Ingresar a laborar posterior al egreso de la Escuela Normal implica una ventaja en materia de experiencia laboral sobre los egresados de las Facultades de educación quienes inician a laborar en Instituciones Educativas posterior a su grado como licenciados. Los normalistas por lo general ingresan a escuelas de primaria, casi siempre rurales y así comienzan su vida profesional en el arduo quehacer pedagógico multigrado.</p>	<p>maestros egresados de universidades.</p> <p>Presencia de maestros normalistas común denominador en escuelas rurales.</p>
	<p><b>Los elementos particulares del sujeto maestro:</b></p> <p>La profesora Amanda Calderón al respecto de los elementos particulares del maestro rural menciona que: <i>“un docente rural aprende a ser líder, porque o quiere, o le toca. Vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro, se fue la luz, vamos a hacer...es diferente a lo de un maestro urbano”</i>.</p> <p><i>“Uno como docente rural desarrolla más</i></p>	<p>La labor de enseñanza del maestro rural requiere habilidades de liderazgo y sensibilización frente al mundo del niño rural, así como ciertas características de la personalidad. Podemos identificar lo mencionado por Zamora (2005), frente a las características personales del maestro rural. Las habilidades de liderazgo que desarrolla un educador rural son indispensables para su labor educativa: la sensibilidad frente a las</p>	<p>Maestra rural: líder comunitaria y social de la vereda y el municipio.</p> <p>Habilidades de liderazgo, lado sensible del</p>

<p><i>como ese sentido humano, porque uno en el campo ve las necesidades de los niños del campo, uno está como más en el campo de estudio”.</i></p>	<p>condiciones de vida de los estudiantes y sus familias, conocer de primera mano el entorno, la comunidad y estar en contacto permanente con las problemáticas diarias que rodean a los niños.</p>	<p>maestro rural se forjan en el quehacer de la escuela</p>
<p><b>Estrategias pedagógicas del maestro rural.</b></p> <p>La profesora Amanda planea con anticipación las clases y entrega trabajos a los estudiantes grandes de acuerdo con las diferentes asignaturas del horario escolar, ellos exponen los resultados de sus tareas en el tablero.</p> <p>Se dedica más tiempo a trabajar de manera personalizada con los niños pequeños. Utiliza la oración, el diálogo, las rondas infantiles, la revisión de tareas de acuerdo al horario escolar. La profesora Amanda realiza la planeación semanal de sus clases a partir de un diagnóstico del tema a trabajar de acuerdo con cada asignatura para facilitar el trabajo en la escuela. Los recursos pedagógicos</p>	<p>El empoderamiento del maestro rural frente a los procesos de aprendizaje y el comportamiento de sus estudiantes depende de las características de su personalidad y de las cualidades que emplea en la labor formativa. En este punto citamos a Herrera (2001) quien se refiere al manejo del grupo de estudiantes en la escuela rural, allí el maestro aborda los seis grados al tiempo. Esto requiere el uso de estrategias personales para mantener el orden en el aula de clase y lograr las metas propuestas para el aprendizaje de los niños y niñas.</p> <p>Para el abordaje de los cursos se utiliza una planeación semanal de clases flexible basada en las necesidades de cada asignatura. El trabajo pedagógico es</p>	<p>Empoderamiento de la maestra para el abordaje de los grupos</p> <p>Aprovechamiento, optimización y distribución del tiempo de clase</p> <p>Mantener un equilibrio en el trato con estudiantes</p>

	<p>utilizados son el juego y los videos educativos de internet. Además, emplea las cartillas de Escuela Nueva, de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lenguaje para apoyar su labor, según ella, están bien diseñadas y tienen ejercicios que facilitan el proceso educativo.</p> <p>Una estrategia utilizada con los estudiantes es el análisis de lo que los niños anotan en sus cuadernos y menciona lo siguiente: <i>“que comprendan lo que escribieron, que tengan una idea de que hoy vimos, por ejemplo: el sistema solar, que se queden con unas palabras clave”</i>. Con esto resalta que las anotaciones de sus estudiantes en los cuadernos incluyen las ideas principales de los temas trabajados, no necesariamente una transcripción de los temas de clase.</p>	<p>personalizado, se enfoca en los niños pequeños, ellos inician su proceso de escolaridad y requieren el aprendizaje de nuevas destrezas. En las escuelas multigrado es común encontrar cartillas de Escuela Nueva. Aquí los aportes de Perfetti M. (2004), definen que es uno de los principales modelos escolarizados regulares de educación básica primaria a nivel nacional, implementado a nivel internacional y creado por maestros rurales. Es importante resaltar que el quehacer pedagógico del maestro rural incluye algunos materiales de clase del modelo Escuela Nueva, sin estar implementado; los maestros se apoyan en las cartillas para facilitar su labor ya que ellas vienen diseñadas para todos los cursos de básica primaria e incluso hay algunas para el grado preescolar.</p>	<p>Planeador de clase flexible, más tiempo a estudiantes de primeros grados</p> <p>Uso de cartillas y actividades de Escuela Nueva sin implementar dicho modelo</p> <p>Elaboración de ideas propias escritas por estudiantes sobre temas de clase.</p>
	<p><b>La evaluación en la escuela rural:</b></p> <p>La profesora Amanda utiliza las siguientes formas de evaluación: “quiz”, o la evaluación</p>	<p>La evaluación escrita es una estrategia utilizada para identificar conceptos casi siempre memorísticos. El uso de pruebas de</p>	<p>Evaluaciones escritas tipo SABER, como</p>

<p>escrita individual, el análisis de gráficas, pruebas escritas con opción de respuesta de selección múltiple y respuestas abiertas. De acuerdo con esos tipos de evaluación ella afirma que se considera una maestra tradicional y estricta.</p>	<p>selección múltiple se encamina a la preparación para las Pruebas SABER. Las cartillas actualizadas de Escuela Nueva contienen actividades, ejercicios y evaluaciones con preguntas tipo SABER, permitiendo a los estudiantes interactuar y resolver este tipo de preguntas.</p>	<p>preparación a pruebas de estado Cartillas de Escuela Nueva contienen preguntas tipo SABER</p>
<p><b>Vicisitudes del oficio rural del maestro:</b> El oficio pedagógico del educador rural comprende varias estrategias para realizar actividades escolares con los estudiantes campesinos. Con respecto al desempeño de los demás maestros rurales en Manta, la profesora Amanda menciona que las estructuras curriculares de la institución educativa a la que se encuentra adscrita la sede donde labora, son iguales para todas las escuelas, los profesores que trabajan en cada una de las sedes enseñan de forma diferente. Con relación al desempeño de los maestros en sus lugares de trabajo en Manta, la profesora Amanda menciona que: “<i>todos</i></p>	<p>El quehacer pedagógico de la escuela multigrado es diferente a la labor desarrollada por un maestro en la escuela urbana. Retomamos el planteamiento de Zamora (2005), sobre los rasgos particulares del oficio rural docente y destacamos el desafío del rendimiento escolar, el dominio de la enseñanza en la escuela multigrado hace particular esta labor, requiere habilidades del maestro para abarcar todos los contenidos académicos de la básica primaria. Encontramos que el desempeño del docente rural es complejo, la demanda de tiempo y esfuerzo extra para abordar todos los cursos y todas las asignaturas, se</p>	<p>Diferencias entre labor pedagógica del maestro rural y maestro urbano  Incremento de responsabilidades para el maestro rural  Percepción de desventaja del maestro rural</p>

<p><i>ponen su toque secreto para enseñar, algunos son estrictos, permisivos otros sin necesidad de ser regañones manejan conducta. Uno se da cuenta de eso en actividades como semana cultural, que actividades artísticas, greda, pinturas, uno aprende de esas cositas.”</i></p>	<p>dificulta el alcance de los objetivos de aprendizaje generando cierta desventaja en el proceso formativo, la escases de tiempo del profesor para atender sus estudiantes, trabaja los aspectos básicos de las áreas académicas, ya que no es posible profundizar todas las temáticas vistas.</p>	<p>frente a su quehacer pedagógico</p>
<p><b>Percepción maestros urbanos y rurales:</b></p> <p>Con relación a la visión de la profesora Amanda frente al quehacer de los maestros urbanos en comparación con los maestros que trabajan en escuelas multigrado, ella plantea que los primeros tienen su propia didáctica, manejan los contenidos escolares de su curso y apoyan su labor pedagógica en los recursos de la escuela y el hogar.</p> <p>Amanda comenta que el maestro del campo debe adaptarse a las necesidades de los niños, a la complejidad de la escuela multigrado con relación al abordaje de varios cursos. Destacamos los siguientes fragmentos al respecto:</p>	<p>Desarrollar la autonomía en los estudiantes campesinos es indispensable para la labor pedagógica del maestro, permite el desarrollo actividades académicas con cierta independencia, el profesor rota por todos los cursos y acompaña así el proceso académico. La autonomía se evidencia en los estudiantes más grandes y permite que el maestro dedique más de tiempo a los niños de primeros grados. Lo anterior se relaciona con una visión más transversal y menos longitudinal del trabajo con los niños en la escuela rural, mencionada por Zamora (2015), el educador rural realiza una planeación de clases sujeta</p>	<p>Desarrollo de autonomía en estudiantes de escuela rural</p> <p>Flexibilidad en el desarrollo de temáticas de clase</p>



	<p>- <i>“No es lo mismo yo trabajar mi grado primero a tener 27 estudiantes de preescolar a quinto. En las rurales hay que darles lo que es, lo que deben aprender para pasar al siguiente grado”.</i></p> <p>- <i>“Siempre hay desventaja con los estudiantes rurales, aunque son muy pilos pero no es lo mismo, porque el maestro urbano tiene más tiempo para enfatizar”.</i></p>	<p>a ajustes, con cierta flexibilidad en el planteamiento de actividades escolares, de acuerdo al grupo de estudiantes, sus necesidades y capacidades. Existe una percepción de desventaja con respecto al desempeño académico de los estudiantes rurales frente a los urbanos, debido a las condiciones de operación de la escuela multigrado.</p>	<p>Percepción de desventaja en desempeño académico de estudiantes rurales</p>
	<p><b>Habilidades de los niños campesinos:</b></p> <p>La profesora Amanda en la entrevista menciona que los niños campesinos realizan varias actividades relacionadas con cultivos y el cuidado de los animales. Son hábiles y valientes a pesar de las vicisitudes que deben enfrentar, y al respecto dice: <i>“aunque no parezca también hay pobreza. Los niños deben hacer las tareas antes de las seis porque no hay luz...”</i></p>	<p>Las habilidades de los niños en el trabajo del campo, se desarrollan por la interacción con actividades agrícolas. Destacamos el planteamiento de Parra (1985), sobre el capital cultural que provee a los infantes campesinos de destrezas necesarias para la labor rural a partir del contacto familiar en los primeros años de la infancia, la apropiación de costumbres, formas de vida y el contacto directo con el mundo que los rodea, en este caso, el campo y la naturaleza.</p>	<p>Estudiantes campesinos hábiles en labores diarias del campo</p> <p>Capital cultural de niños campesinos se construye en interacción con el medio rural</p>
	<p><b>Uso de tareas escolares:</b></p> <p>La profesora Amanda menciona que una</p>	<p>Las actividades académicas de la escuela multigrado incluyen el uso de tareas y el</p>	<p>Uso de tareas para realizar</p>

	<p>herramienta pedagógica que utiliza en su quehacer es el uso de las tareas que se relacionan con los temas trabajados diariamente.</p>	<p>vínculo con los padres de familia para el desarrollo de los ejercicios de refuerzo escolar retroalimentación de las temáticas trabajadas en las diferentes asignaturas.</p>	<p>refuerzo escolar y retroalimentación</p>
	<p><b>La gestión escolar:</b></p> <p>La profesora Amanda menciona que al trabajar en la escuela desarrolla ciertas actividades: <i>“Precisamente si uno es maestro unitario no solo desarrolla funciones como docente sino otras funciones. En el sector urbano no se hacen mandatos o brigadas de salud o problemas de que se va el agua o la luz”</i>.</p> <p>Refiere que debe estar pendiente de estas situaciones, tratar de solucionarlas, trabajar con los cursos a su cargo, entonces la labor del maestro rural es un trabajo complejo, pero refiere que a la vez es agradable.</p>	<p>El oficio rural del maestro comprende labores extraescolares de gestión administrativa y financiera, contemplada en la Ley 1278 de 2002, sobre la función docente la cual comprende actividades extracurriculares de tipo administrativo. En la Guía 34 de evaluación de desempeño docente, se establece la gestión administrativa, señala el uso de recursos y seguimiento de procesos evaluados anualmente por los rectores. Los maestros regidos por el Decreto - Ley. 1278, presentan evidencias frente a la administración, uso y gestión de las sedes.</p>	<p>Gestión administrativa: velar por recursos y estado de escuela rural</p> <p>Condiciones de la escuela rural, demanda gestión de infraestructura y recursos</p>
	<p><b>Relación maestro – comunidad:</b></p> <p>La profesora Amanda ha establecido una buena relación con los padres de familia, aunque siempre se van a presentar</p>	<p>Citamos a Zamora (2005), quien afirma que la relación comunidad - docente es de doble vía de acuerdo con las opiniones, divergencias, cuestionamientos hacia la</p>	<p>Padres de familia que brindan apoyo al</p>

	<p>dificultades, considera que algunos de ellos son comprensivos, colaboradores, otros son permisivos con sus hijos, al respecto dice: <i>“siempre habrá en la escuela algún papá o mamá que es la mano derecha del docente como siempre habrá un papá o una mamá que es la mano izquierda”</i>.</p> <p>Frente a las dificultades que se presentan en la escuela con la comunidad, o los padres de familia y estudiantes, la maestra comenta: <i>“decir las cosas como son, llenarse de paciencia y llenarse de carácter”</i>. Refiere que ante cualquier eventualidad llama al papá, mamá o acudiente y anota lo ocurrido en el observador del estudiante.</p>	<p>labor del maestro y al tipo de relación que éste tenga con las personas involucradas. Con respecto a las dificultades, conflictos y situaciones presentadas en la escuela con los estudiantes, padres de familia y/o acudientes existen diferentes protocolos institucionales, el Manual de Convivencia y formatos que brindan apoyo a la labor docente, cuando los maestros deben afrontar y solucionar las eventualidades, dichos protocolos se dirigen a cada situación; aquí destacamos el Observador del estudiante que es una especie de bitácora donde se registra lo ocurrido y las actuaciones a seguir de acuerdo a la normatividad.</p>	<p>maestro o generan tensiones</p> <p>Estrategias personales, protocolos y formatos fortalecen relaciones asertivas</p>
<p><b>F</b> <b>O</b> <b>R</b> <b>M</b> <b>A</b> <b>C</b> <b>I</b></p>	<p><b>Formación pedagógica recibida:</b></p> <p>La profesora Amanda realizó sus estudios de educación básica primaria y secundaria en Manta, cursó hasta grado noveno. Posteriormente se radicó en el municipio de Villapinzón – Cundinamarca, allí cursó los grados 10° y 11° de educación media en la</p>	<p>La formación normalista o a distancia requirió mayor dedicación por parte de la maestra al emigrar de su población natal e internarse en la Normal para obtener su titulación; buscar un empleo como docente, casi siempre en escuelas rurales y proseguir con la educación superior a distancia que</p>	<p>Esfuerzos del maestro durante su preparación pedagógica e iniciación de la</p>

<p><b>O</b></p> <p><b>N</b></p> <p><b>D</b></p> <p><b>O</b></p> <p><b>C</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>N</b></p> <p><b>T</b></p> <p><b>E</b></p>	<p>Escuela Normal Superior María Auxiliadora y realizó cuatro semestres en el Ciclo Complementario de Formación obteniendo el título de: Normalista Superior.</p> <p>Amanda ingresa a la Facultad de Estudios a Distancia de la U.P.T.C. acogiéndose al proceso de homologación de algunas asignaturas de acuerdo al título obtenido como normalista y comienza su carrera profesional en quinto semestre de la Licenciatura en educación básica con énfasis en matemáticas, humanidades y lengua castellana.</p>	<p>requiere sacrificios. La docente inicia su vida laboral y su formación profesional a la par, esto implica falta de tiempo, viajes, gastos y realizar distintas actividades para poder culminar su titulación. En universidades como la U.P.T.C. se ofrece la posibilidad de homologar la formación de los normalistas superiores para ingresar a la mitad de una licenciatura a distancia lo que permite a los maestros complementar su preparación pedagógica e ir desempeñando su labor docente adquiriendo mayor tiempo de experiencia laboral.</p>	<p>vida laboral.</p> <p>Formación se complementa con homologación universitaria</p>
	<p><b>Formación frente a quehacer pedagógico rural:</b></p> <p>La maestra considera que requirió preparación frente a emergencias, eventualidades y circunstancias inesperadas que se presenten en la escuela. Al respecto afirma: <i>“Faltó capacitación para situaciones con los niños, cosas que uno tiene que ir afrontando. En la universidad la formación</i></p>	<p>La formación de maestros para la ruralidad es un asunto que carece de algunos elementos propios del quehacer en la escuela multigrado referidos al manejo básico de primeros auxilios. En ocasiones se presentan diversos accidentes que se deben atender de manera inmediata. Los maestros rurales se desplazan a las veredas, pueden ocurrir emergencias, accidentes y situaciones que</p>	<p>Carencias en la formación docente de la Normal y de la universidad</p>

	<p><i>es más teórica</i>". El manejo de situaciones difíciles con los estudiantes requiere que el maestro realice un curso intensivo de primeros auxilios y emergencias.</p> <p>Amanda propone que en el proceso formativo se elabore un libro que contenga estudios de casos con diferentes situaciones y las estrategias de solución, al respecto menciona: <i>"si usted fuera docente en una escuela donde ocurre una avalancha haga esto, si usted fuera docente en una escuela donde se le meten los ladrones, (lo digo por experiencia porque me pasó eso,) haga lo siguiente..."</i>.</p>	<p>requieren ser resueltas. Las escuelas están ubicadas en el campo, esto implica la presencia de animales, estragos del clima, accidentes escolares con estudiantes, entre otros. Es necesaria la capacitación en gestión escolar del riesgo para brindar herramientas teóricas y prácticas para enfrentar alguna emergencia. Una propuesta de la docente frente a un libro con estudio de casos con experiencias propias de los educadores es interesante, y podría incluir los posibles protocolos de actuación como una herramienta documental que permite vislumbrar la labor rural docente.</p>	<p>Capacitación en gestión escolar del riesgo</p> <p>Libro: estudio de casos, emergencias y protocolos de actuación del maestro rural</p>
	<p><b>Propuestas de formación para maestros:</b></p> <p>La profesora Amanda propone que exista una formación teórica para los docentes que abarque: el plan de estudios para las escuelas rurales multigrado y la articulación entre las temáticas de clase con la vida cotidiana de los estudiantes.</p>	<p>El plan de estudios diseñado para la labor pedagógica en la escuela rural multigrado con temáticas basadas en las necesidades del entorno y de los estudiantes, orienta específicamente el oficio docente fortaleciendo sus habilidades para el trabajo de campo y el conocimiento de la naturaleza.</p>	<p>Plan de estudios diseñado para el oficio pedagógico de la escuela rural</p>

	<p align="center"><b>Opinión sobre la formación universitaria:</b></p> <p>Según la percepción de Amanda en la universidad se trabajan referentes teóricos, conceptuales, análisis y pensamiento crítico, que preparan a los docentes para las pruebas de competencias, o concursos de méritos, administración escolar y legislación educativa. Percibe que la formación recibida en la universidad fue más teórica que práctica.</p>	<p>Los aportes en la formación universitaria comprenden teorías sobre la pedagogía y la administración educativa, pero no hay prácticas relacionadas con educación rural.</p> <p>Esto deja claro que el asunto de la educación rural está ausente en la formación de maestros en la universidad, y en este caso en las licenciaturas que se cursan a distancia.</p>	<p>Formación universitaria se enfatiza en el ámbito teórico.</p>
	<p><b>Las practicas pedagógicas:</b></p> <p>Amanda rescata el aprendizaje de la didáctica para todas las áreas que se desarrollan en el proceso de aprendizaje en la formación normalista, así como algunas prácticas pedagógicas que brindaron cierto nivel de interacción con el mundo rural. Sobre el tema de lo rural en la Escuela Normal refiere: <i>“en el campo me tocó caminar como practicante y también como docente. Es una formación más real, en la</i></p>	<p>La profesora Amanda reconoce que las vivencias en el medio rural son equivalentes para los maestros practicantes y para los educadores en ejercicio, y reconoce la necesidad de que se realicen más prácticas pedagógicas en escuelas multigrado porque fue necesario para su propia formación como docente rural.</p> <p>La maestra propone que la formación de maestros para la ruralidad debe incluir prácticas pedagógicas que incluyan</p>	<p>Necesidad de incluir practicas pedagógicas en escuelas rurales</p> <p>Prácticas pedagógicas: incluir población</p>

	<p><i>universidad no, ojalá hoy en día los normalistas los pongan a hacer prácticas en las escuelas unitarias”.</i></p> <p>Propone que en los procesos de formación docente se requiere realizar prácticas pedagógicas con población con capacidades disimiles y en situación de discapacidad.</p>	<p>población de Necesidades Educativas Especiales y en situación de discapacidad teniendo en cuenta que en las escuelas rurales también se incluyen estudiantes con dichas condiciones y casi siempre los maestros en ejercicio no conocen el manejo de dicha población ni tampoco se realizan adaptaciones curriculares para el trabajo pedagógico con esos estudiantes.</p>	<p>con capacidades disimiles y en situación de discapacidad</p>
	<p><b>Otras propuestas para la formación de maestros:</b></p> <p>Refiere que la formación docente debería contar con un currículo que incluya competencias para la gestión escolar de la escuela, por ejemplo: jornada de aseo, limpieza, y afirma, <i>“usted también puede arrancar hierba, hechar pala, pintar, tener nociones de electricidad, fontanería acueducto, destapar baños”.</i></p>	<p>La maestra propone en la formación de maestros para la ruralidad el incluir competencias de gestión educativa que permiten al maestro reconocer las diferentes actuaciones y desempeños a desarrollar en la escuela con relación a su cuidado y mantenimiento. Así mismo, recalca enfatizar en formar a los futuros docentes en destrezas para la atención de situaciones inesperadas en la escuela.</p>	<p>Preparar maestros en gestión, cuidado de espacios escolares</p>
	<p><b>Falencias en la formación docente:</b></p> <p>Amanda identifica algunas falencias en la</p>	<p>La maestra resalta la formación teórica en la universidad, pero compara esto con la</p>	<p>El maestro rural no solo</p>

	<p>formación frente al quehacer docente rural basándose en su experiencia docente y en las vicisitudes que ha tenido que enfrentar en su quehacer y menciona: <i>“uno a veces tiene que ser mamá de los niños, papito sumercé desayuno, papito usted tiene hambre, venga lo peino, venga miro si tiene piojitos, venga miro como tiene las uñas, ¿lo limpio?, venga le miro cómo tiene su ropa”</i>.</p>	<p>atención que ella dedica a los niños a su presentación personal, la alimentación, es decir, el estado de los niños campesinos que presentan en algunas ocasiones condiciones de desaseo y una especie de descuido por parte de sus familias. En ese sentido propone que esas competencias del maestro en el ámbito personal y social se les otorgue un lugar importante en el proceso de formación de maestros.</p>	<p>requiere una formación teórica sino también reconocer la realidad de los niños campesinos</p>
--	--	--	--



## ANEXO 4. INTEPRETACIÓN Y CATEGORIZACIÓN ENTREVISTA 2

**JOHANA MARÍA PEREZ GONZALEZ**

**Fecha: Martes, 4 de septiembre de 2018**

Unidas de análisis	Dimensiones generales y características	Interpretación	Categorías
<b>L E J E R C I O D O</b>	<b>El sujeto maestro</b>		
	La profesora Johana Pinzón tiene veinticinco años, es oriunda del municipio de Villapinzón, Cundinamarca. Ha vivido allí la mayor parte de su niñez y su adolescencia. Tiene dos hijos con su esposo quien también es maestro rural. Actualmente se encuentra laborando en la Escuela Rural Minas perteneciente al municipio de Manta, allí está nombrada en propiedad gracias a un concurso de méritos docentes. La maestra comenta que al elegir su lugar de trabajo tuvo en cuenta la cercanía a su pueblo natal y escogió esa sede en Manta.	La maestra entrevistada es joven, activa, carismática, proveniente de un municipio diferente a donde labora. Los maestros rurales que provienen de municipios diferentes a su lugar de trabajo tienen que afrontar vicisitudes con respecto a vivir separados de sus familias, al traslado de sus hijos de un lugar a otro, a buscar quien cuide de ellos, a enfrentar a la par los deberes de una vida laboral y el hecho de asumir la responsabilidad y cuidado de sus hijos. Así mismo, deben realizar viajes constantemente para poder ver sus familias.	Maestros rurales que viven lejos de sus familias hacen algunos sacrificios personales
	Cuando nació su primer hijo: Samuel ingresó a una Licencia de maternidad y su esposo Hector	Encontramos una maestra rural cuya pareja ejerce la misma profesión, se apoyan	Pareja sentimental de

<p><b>C</b> <b>E</b> <b>N</b> <b>T</b> <b>E</b> <b>R</b> <b>U</b> <b>R</b> <b>A</b> <b>L</b></p>	<p>asumió su reemplazo en la escuela durante ese periodo de tiempo. La experiencia docente de Johana ha sido con niveles de preescolar y primaria en escuelas urbanas, en donde tuvo a cargo cursos que tenían treinta y hasta cuarenta estudiantes aproximadamente. Ella comenta que el trabajo en ese tipo de escuelas es uniforme, es decir, se desarrolla en clase un solo tema y con una única metodología y se atienden los casos especiales. Considera que esos niños son más activos en comparación con los estudiantes campesinos, por tal razón el maestro debe estar en constante innovación porque los niños realizan los trabajos y actividades escolares un poco más rápido.</p>	<p>mutuamente y comprenden la labor propiamente en la escuela rural. Por otra parte Johana contaba únicamente con experiencia laboral en escuelas urbanas, lo que generó un impacto cuando ella ingresa a laborar a la escuela rural Al respecto Zamora (2005), refiere que el maestro que inicia su labor en una escuela rural multigrado debe aprender a generar un alto umbral de tolerancia a la frustración y una gran capacidad de resistencia frente a lo que implica enfrentar la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes campesinos de varios o todos los grados de primaria incluyendo el preescolar.</p>	<p>maestros rurales que comparten el mismo oficio pedagógico</p> <p>Ingreso de maestros que no cuentan con experiencia laboral escuela multigrado</p>
	<p><b>Planeación de clases:</b></p> <p>De acuerdo a las estructuras curriculares de la institución se plantean los temas para cada grado, en dicha planeación se establece cierto nivel de dificultad que difiere de acuerdo a cada curso pero, en algunas ocasiones, se encuentran algunas temáticas similares para varios cursos.</p>	<p>El planteamiento propuesto de Zamora (2005), se ajusta al asunto sobre la planeación de clases quien propone una característica de la labor pedagógica en la escuela multigrado y se refiere a aquella visión más transversal y menos longitudinal del oficio rural. Esto tiene relación con el diagnóstico del proceso</p>	<p>Planeación de clases: diversos niveles de dificultad para grados y edades</p>

<p>La profesora menciona que ella tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje y las características de los niños y las niñas a su cargo, abriendo la posibilidad de realizar un intercambio de temas en algunas asignaturas, esto quiere decir que un solo tema se puede desarrollar para dos o más cursos que se agrupan lo cual facilita el desarrollo de la clase.</p>	<p>escolar de los estudiantes, así como el análisis sobre sus ritmos de aprendizaje y algunas particularidades de ellos.</p> <p>Realizar lo anterior posibilita una transversalidad y flexibilidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje incluyendo a todos los grados y facilitando la labor pedagógica del maestro en la escuela rural.</p>	<p>Labor pedagógica del maestro: transversalidad y flexibilidad en clase</p>
<p><b>Estrategias pedagógicas en la escuela rural:</b></p> <p>Las estrategias pedagógicas que utiliza la profesora Johana son manualidades elaboradas con material de reciclaje (plástico, cartón) para ejecutar algunos proyectos, por ejemplo en Ciencias Naturales y actividades prácticas grupales en sus clases, mencionando lo siguiente: <i>“en grupo los niños aprenden el uno del otro”</i>.</p> <p>En el desarrollo de las clases la profesora realiza actividades con estudiantes de grados tercero, cuarto y quinto, basadas en temas complejos que requieren mayor dedicación, entonces emplea la observación de imágenes, identificación de letras y palabras en revistas o periódicos con los niños más</p>	<p>Es importante como evidencia documental que los maestros sistematicen los proyectos que realizan como soporte de la labor pedagógica en la escuela. Retomamos los aportes de Zamora (2005), quien menciona un elemento que hace particular labor rural del maestro y es el uso y aprovechamiento del material del medio de acuerdo a las carencias de recursos didácticos, fortaleciendo en el maestro la recursividad como respuesta al rescate y valoración de los elementos que brinda el medio rural. La maestra realiza un abordaje de los diferentes cursos a su cargo de acuerdo a las edades y a la complejidad de los</p>	<p>Apoyo de estudiantes mayores a estudiantes pequeños</p> <p>Proyectos y productos hechos con material reciclado</p> <p>Ausencia de evidencia</p>

<p>pequeños para que puedan recortar y trabajar solos, de tal forma que pueda profundizar en los temas que demandan más tiempo para explicaciones o ejercicios.</p>	<p>temas escolares asignados para cada grado; entonces asigna trabajos a los niños pequeños y dedica mayor tiempo a los niños grandes para profundizar en los contenidos más complejos.</p>	<p>documental sobre proyectos pedagógicos en la escuela</p>
<p><b>Las tareas escolares en la escuela:</b></p> <p>La profesora Johana menciona que otra estrategia indispensable es el uso de las tareas que se dejan para que los estudiantes desarrollen en sus casas con la orientación de los padres de familia o acudientes. Afirma que estas actividades generan autonomía en los estudiantes y relata el caso de un niño que asistía a su escuela y obtenía calificaciones óptimas, es decir, gozaba de buen rendimiento académico y durante un periodo de tiempo no realizó las tareas en su casa.</p> <p>Johana se dedicó a dialogar con el niño y recuerda que le dijo lo siguiente: <i>-“tú ya conoces las letras, tú ya sabes cómo son las combinaciones, el hecho de que tu solito no te sientes y leas tu cartilla o no hagas tus tareas eso te va retrasando, te va devolviendo”</i>.</p>	<p>Es importante vincular a los padres y/o acudientes, ellos como primeros cuidadores deben acompañar de forma permanente el proceso educativo de sus hijos. Es necesario recalcar que en las zonas rurales existen dificultades para que los padres de familia puedan orientar de forma adecuada las actividades escolares o tareas de sus hijos en la casa, debido a que el nivel de escolaridad de los adultos es bajo, es decir, gran parte de los habitantes campesinos no culminó estudios de secundaria y escasamente cursó algunos grados de la básica primaria. Las tareas fomentan la autonomía en los estudiantes y permite la construcción de conocimientos al realizar el refuerzo de los temas trabajados en clases.</p>	<p>Escasa escolaridad de los padres para orientar tareas escolares</p> <p>Uso de tareas para reforzar temas de clase involucrando a padres</p>

	<p><b>La evaluación en la escuela rural:</b></p> <p>Otras estrategias pedagógicas que utiliza Johana son la práctica de lectura, el refuerzo escolar de diferentes temáticas académicas a estudiantes que así lo requieran, la evaluación constante, la observación de actitudes y desempeños en clase, fomenta la participación de los educandos a través de estímulos verbales o académicos (calificaciones), diseña y aplica pruebas escritas con preguntas de selección múltiple con única respuesta, solicita a los estudiantes de grado cuarto y quinto el desarrollo de sustentaciones orales, exposiciones con carteleras y diapositivas.</p> <p>Afirma que su intención es fortalecer las habilidades de los niños y niñas para que puedan exponer oralmente diferentes temáticas que se desarrollan en las clases, teniendo en cuenta que más adelante ellos continuarán sus estudios de educación secundaria y posteriormente ingresaran a la universidad a la educación superior y van a poner en práctica sus competencias comunicativas.</p>	<p>La maestra en mención se enfrenta a lo que llama Zamora, (2005) un desafío del bajo rendimiento académico en la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas en la escuela rural. Este autor afirma que el educador realiza un despliegue en la implementación de sus mejores estrategias, en este caso, en las formas de evaluación con el fin de fortalecer diferentes habilidades cognitivas, escritas, orales y actitudinales en sus estudiantes. La maestra dentro de su oficio pedagógico se inclina por preparar a sus estudiantes campesinos para emigrar de sus veredas e ingresar a educación universitaria. Retomamos los aportes de Rodrigo Parra (1986), quien afirma que la función del maestro en la escuela rural es lograr que sus estudiantes alcancen la mayor escolaridad posible, lo que termina en la posterior migración de población escolarizada a los municipios.</p>	<p>Diversas estrategias de evaluación para enfrentar bajo rendimiento académico</p> <p>Educación para estudiantes campesinos para posterior migración y posible ingreso a educación superior</p>
--	--	---	--

	<p><b>Ambiente de aprendizaje:</b></p> <p>La profesora Johana comenta que en su escuela se disfruta de un ambiente sano que perdura gracias a la tranquilidad del entorno en general, la naturaleza y las buenas costumbres de la comunidad que habita en la vereda. A nivel general la escuela es un lugar apropiado para el aprendizaje, es un espacio bien ubicado para todos los niños y niñas pues se localiza en un lugar central del territorio veredal.</p> <p>Al interior de la Escuela Rural Minas, todos los estudiantes conforman un solo grupo, o como lo menciona la profesora Johana: <i>“es como si todos fueran niños y niñas de edades diferentes, pero de un solo grado”</i>.</p> <p>En el salón de clases de la Sede Minas algunos estudiantes se ubican por filas, especialmente aquellos de grados superiores (tercero, cuarto y quinto) y los otros cursos (transición, primero y segundo) siempre están todos reunidos en pequeños grupos.</p> <p>El aula de clase es grande; los estudiantes no</p>	<p>Una de las ventajas que tiene la labor del maestro rural es que goza de un ambiente de aprendizaje agradable, tranquilo, donde la naturaleza brinda diferentes elementos y recursos que se pueden utilizar para enriquecer el proceso educativo de los estudiantes.</p> <p>La presencia geográfica de la escuela en un punto central de la vereda permite que los miembros de la comunidad educativa puedan acceder a ella desde sus hogares, además representa un lugar importante para el encuentro de los habitantes de la vereda donde se realizan de diferentes actividades escolares y extracurriculares.</p> <p>La distribución de los diferentes cursos en el aula de clases de la Escuela Rural Minas permite un trabajo más individualizado con los cursos superiores y una orientación general al grupo de estudiantes pequeños donde existe trabajo colaborativo y cierto nivel de autonomía en las actividades.</p>	<p>Ambiente de aprendizaje natural y agradable quehacer del maestro</p> <p>Ubicación estratégica de la escuela: foco de convergencia de la comunidad</p> <p>Ubicación de los cursos prioriza un trabajo personalizado con estudiantes grandes</p>
--	--	---	---

	<p>están dispersos ya que todos se ubican en el centro del salón y pueden divisar el tablero. Los días de trabajo en mesa redonda varían, en ocasiones la maestra trabaja en su escritorio con los niños pequeños mientras los estudiantes grandes realizan otras actividades de clase. La profesora Johana cambió su ubicación en el aula de clases, ahora está detrás de los estudiantes y considera que esto es interesante porque al ubicarse así está pendiente de todos los estudiantes y ellos se concentran más, logrando así mayor visibilidad al estar en medio de todos.</p> <p><b>Relación con la comunidad:</b></p> <p>Para la comunicación con los padres de familia la profesora utiliza notas escritas que ellos devuelven firmadas. Cuando ocurren eventualidades realiza llamadas a los celulares o envía razones con algunas personas de la vereda y afirma que muchos padres se acercan o pasan por la escuela a preguntar sobre sus hijos.</p>	<p>La ubicación del maestro es clave para realizar un buen manejo del grupo buscar la concentración y un adecuado comportamiento en clase. Aquí citamos a Herrera (2001), quien propone una interpretación de la práctica pedagógica en el aula y el manejo del grupo por parte del maestro rural, mencionando que éste último recurre a diferentes estrategias, en este caso, la maestra opta por ubicar su escritorio detrás de los estudiantes, además de la variedad de formas para organizar el salón.</p> <p>La comunicación de la maestra con los padres de familia o los acudientes de sus estudiantes es clave para realizar un seguimiento a los diferentes procesos educativos, comportamentales y comunitarios que se llevan a cabo en la escuela.</p>	<p>Visibilidad y escritorio del maestro estrategia para el manejo del grupo</p> <p>El contacto con los padres o acudientes es frecuente y facilita los procesos</p>
--	---	--	---

	<p><b>Relación con otras entidades:</b></p> <p>A la escuela se acercan personas que son promotoras de salud o del centro médico, ellos notifican a la rectoría y para ingresar deben contar con autorización y previo aviso ya que las visitas de diferentes entidades son programadas por la institución.</p> <p>Menciona que la sede educativa cuenta con el apoyo de entidades como la Secretaría de Educación de Cundinamarca, Computadores para Educar, el personal administrativo y directivo de la Institución Educativa Departamental de Manta.</p> <p><b>Fracaso escolar:</b></p> <p>Johana menciona que existen dificultades con respecto al apoyo de los padres hacia el proceso educativo de los niños, en otros casos los estudiantes son autónomos y cuentan con la ayuda de sus padres. Refiere que se presentan casos como incapacidades médicas de los estudiantes en donde deben realizar repasos teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje.</p>	<p>Las actividades escolares desarrolladas por el maestro en la escuela rural en ocasiones se ven interrumpidas por visitas que realizan personas pertenecientes a diferentes entidades o son comerciantes. En esos momentos el maestro debe suspender sus labores y atender los requerimientos de los visitantes.</p> <p>Esto genera dificultades para un normal desarrollo de las clases, afectando la atención de los estudiantes y causando en ocasiones pérdida de tiempo ya que el docente está solo en la escuela y debe atender todo lo que allí ocurre.</p> <p>En la escuela rural coinciden padres de familia o acudientes que tienen una condición particular y es la escasa formación académica de algunos de ellos, lo que incide directamente en el acompañamiento de los hijos o acudidos, se dificulta el apoyo o la asesoría por parte de ellos para realizar tareas o trabajos en casa.</p>	<p>Visitas interrumpen la labor del maestro en la escuela</p> <p>La escuela rural se apoya en otras entidades para mejorar su funcionamiento</p> <p>Padres de familia o acudientes con escasa formación académica</p>
--	---	---	---



	<p>Además, menciona un caso de un estudiante con Síndrome de Down llamado Cristian. Ella dice: “<i>él va a su ritmo</i>”, refiriendo que se encuentra en proceso de aprestamiento, identifica las vocales, pero no habla mucho. Menciona que con él se debe trabajar lenguaje oral, aunque el niño manifiesta sus necesidades con algunas palabras. Es ágil, llama la atención con algunas actitudes en clase pero los demás niños lo conocen y lo ayudan.</p> <p>Refiere otro caso de un niño de grado cuarto que se encuentra en condición de extraedad ya que tiene catorce años, es huérfano, vive con sus abuelos, presenta desmotivación para estudiar, es ágil y mantiene buenas relaciones con sus compañeros.</p>	<p>Otro factor relevante relacionado con el fracaso escolar es cuando los maestros deben incluir estudiantes con capacidades disimiles, en este caso, el trabajo pedagógico se desarrolla a la par con el acompañamiento educativo a un niño con Síndrome de Down. Esta labor requiere de la mayor dedicación posible por parte de la maestra, quien durante la jornada escolar debe apuntar a identificar las habilidades del niño y reforzarlas con diferentes estrategias. Aquí citamos a Zamora (2005), quien refiere una de las características que hacen específica la labor del maestro rural y se refiere al trabajo pedagógico con alumnos(as) en extraedad. El maestro aquí enfrenta el desafío de diseñar estrategias individuales para contrarrestar el fracaso escolar presentado por dichos estudiantes.</p>	<p>Inclusión de estudiantes con capacidades disimiles en la escuela rural</p> <p>Otro desafío de la labor docente es el fracaso escolar de estudiantes en extraedad</p>
--	--	--	---

	<p><b>Estrategias de Escuela Nueva:</b></p> <p>Con relación a esta metodología Johana utiliza algunas estrategias, y menciona: <i>“uno busca sus estrategias de acuerdo al grupo que uno tiene”</i>. Afirma que utiliza las guías de Escuela Nueva y el trabajo grupal. Pero combina los contenidos de dicho material con los Derechos Básicos de Aprendizaje del Ministerio de Educación Nacional.</p>	<p>En muchas ocasiones el diseño del plan de estudios de la Institución está elaborado con base en los Derechos Básicos de Aprendizaje del Ministerio de Educación Nacional, pero también está basado en las temáticas de dichas cartillas. La estrategia de trabajo por grupos también es frecuente en la escuela; esto facilita el desarrollo de las actividades de clase y permite que los niños y niñas se apoyen unos a otros con las dificultades que se presentan.</p>	<p>Uso de cartillas y trabajo grupal como estrategias de Escuela Nueva</p>
	<p><b>Cualidades de la maestra:</b></p> <p>Las cualidades que refiere Johana como maestra rural son el liderazgo y la seguridad para el trabajo con la comunidad. En su labor en la Escuela Minas ha encontrado que los niños campesinos son ágiles, hábiles, inteligentes, escuchan, conocen varias temáticas sobre el campo. Ella ha logrado establecer una buena relación con ellos y aprovecha las características mencionadas para realizar su labor educativa, menciona que sus estudiantes apoyan a sus padres, les colaboran y los valoran.</p>	<p>En la descripción que realiza la maestra Johana de sí misma nombra sus cualidades relacionadas con el empoderamiento de su rol como educadora. Al respecto Zamora (2005), menciona una característica relacionada con la <i>relación maestro – alumno</i> y que se refiere a ese apego, conocimiento mutuo y afecto que se genera entre la profesora y sus estudiantes debido a la cantidad de tiempo laborado en la escuela. Esta característica se evidencia cuando los</p>	<p>Empoderamiento y buenas relaciones entre maestra – estudiantes</p> <p>El</p>

	<p>Johana menciona que al comenzar a laborar en la escuela rural sentía algo de rechazo por la labor desempeñada como docente en la vereda (por parte de algunos compañeros docentes) pero afirma que esa sensación de marginalidad por su trabajo ya no existe, y refiere: <i>“uno es el coordinador de su escuela, me siento privilegiada” – “lo pensaría dos veces para estar trabajando en la escuela del centro”</i>.</p>	<p>aprendizajes son recíprocos, los estudiantes aprenden elementos de las áreas del conocimiento y el maestro (muchas veces ciudadano) aprende del entorno y actividades del mundo campesino. Con relación a aquella sensación de marginalidad, mencionada también por Zamora (2005), la maestra demuestra que ha superado dicho sentimiento y ahora existe el empoderamiento, el orgullo y la tranquilidad que produce el asumir la docencia rural.</p>	<p>aprendizaje en la escuela rural el recíproco.</p> <p>La sensación de marginalidad se convierte en empoderamiento del rol docente</p>
	<p><b>El preescolar en la escuela rural:</b></p> <p>Johana trabajó durante cuatro años con estudiantes de preescolar en la escuela rural. Menciona que cuando los niños han asistido previamente al jardín infantil cuentan con bases de aprestamiento, han iniciado su proceso de motricidad, los padres de familia están pendientes y esto es una ventaja cuando ingresan a grado preescolar en la escuela pues todo lo anterior facilita su proceso de aprendizaje. Considera que enseñar a niños y niñas de grado preescolar es <i>un</i></p>	<p>La expansión en la escuela rural es una situación que se presenta en las escuelas rurales de Colombia y se refiere a aquella oferta educativa que incluye el grado preescolar y los cinco grados de la educación básica primaria, donde la mayoría de las veces un solo maestro debe asumir la formación escolar de las niñas y niños de todos estos grados. Dicha expansión se refiere a lo mencionado por Zamora (2005), con relación a que la escuela rural amplió su</p>	<p>El quehacer pedagógico es más arduo con estudiantes de preescolar</p> <p>El trabajo</p>

	<p><i>trabajo especial</i>, puesto que el quehacer pedagógico con los grados de básica primaria es diferente; afirma que tener todos los grados es más complicado y al respecto comenta: <i>“lastima por la cantidad de estudiantes, sería magnífico trabajar dos niveles: transición, primero y segundo y aparte tercero, cuarto y quinto”</i>.</p>	<p>oferta hacia abajo, es decir, incluyó el grado preescolar aumentando la oferta educativa del esquema multigrado. Según este autor, ésta situación genera una tensión en la labor pedagógica del maestro rural porque debe dedicar más tiempo a la educación de los estudiantes preescolares y a la vez al resto de los niños y niñas de básica primaria.</p>	<p>con grado preescolar demanda más dedicación del maestro rural</p>
<p><b>F</b> <b>O</b> <b>R</b> <b>M</b> <b>A</b> <b>C</b> <b>I</b> <b>O</b> <b>N</b> <b>D</b> <b>O</b> <b>C</b> <b>E</b></p>	<p><b>La formación docente:</b></p> <p>La profesora Johana considera que la base fundamental de su preparación docente fue el Ciclo Complementario de Formación recibido en la Escuela Normal donde participó en varios encuentros con sus compañeros. Este era un espacio para preguntar, socializar y aprender otras estrategias para aplicar en las prácticas pedagógicas. Además, resalta la didáctica y las ayudas educativas en donde enseñaban como decorar un salón de clases. Menciona que en la universidad la formación tiene un componente más teórico que práctico y considera que en ese proceso formativo la teoría y la práctica están aisladas,</p>	<p>Se evidencia en el testimonio de Johana un reconocimiento por las asignaturas y prácticas trabajadas en la escuela normal. Compara la formación recibida en la universidad con la formación normalista y da cuentas de que la primera tiene mayor énfasis en los aportes teóricos y la preparación profesional del maestro.</p> <p>Es claro que existe una desconexión entre la estructura de formación de la escuela normal y de la universidad con relación a una formación que integre la teoría con la práctica y que prepare a los docentes para laborar en diferentes ámbitos, ya sean estos rurales o</p>	<p>Ciclo Complementario de formación base para el desempeño docente</p> <p>Formación universitaria pone mayor énfasis en la teoría y la preparación</p>

N T E	afirma que la universidad forma más para el desarrollo de los profesionales en la sociedad.	urbanos.	profesional
	<p><b>Formación propia:</b></p> <p>Cuando obtuvo el título de bachillerato pedagógico decidió cursar el Ciclo Complementario de Formación y contó con el apoyo de su familia, además tenía su domicilio en el mismo municipio donde estaba cursando el ciclo de formación lo que facilitó su proceso formativo.</p> <p>La Escuela Normal de Villapinzón tenía un convenio con la U.P.T.C. para homologar así los primeros cuatro semestres cursados e ingresar a una licenciatura en quinto semestre; en esa universidad presentó una monografía como requisito de graduación sobre los mitos y leyendas de Manta – Cundinamarca. Refiere que otro tipo de formación es el proyecto de Computadores para Educar y las capacitaciones del colegio donde trabaja.</p> <p><b>Formación frente a quehacer pedagógico</b></p>	<p>En el caso de la maestra Johana encontramos un testimonio relacionado con el apoyo de la familia frente a la decisión de formarse como docente. La mayoría de educadores que se encuentran laborando en escuelas rurales y que tienen como título Normalista Superior, optan por ingresar a las universidades que tienen en cuenta el proceso de homologación de su formación en la escuela normal; esto les permite alcanzar una titulación a nivel de licenciatura. Así mismo, utilizan el entorno laboral para realizar sus prácticas pedagógicas universitarias o para elaborar sus proyectos de grado, pero no cuentan con otro tipo de formación que apoye su labor cuando ejercen como educadores rurales.</p> <p>En el testimonio narrado por la maestra encontramos una preparación ofrecida por la</p>	<p>Apoyo de la familia y recursos para cursar la formación normalista</p> <p>Normalistas homologan estudios universitarios, laboran y estudian a la vez</p> <p>Preparación</p>

	<p style="text-align: center;"><b>rural:</b></p> <p>Durante el primer semestre del Ciclo Complementario de Formación Normalista los profesores de Johana le enseñaron varios contenidos de pedagogía y didáctica; al respecto ella menciona: <i>“es cómo trabajar un tema de clase y la forma de explicarlo, trabajar con material didáctico, y planeación de clases”</i>. Tuvo la oportunidad de conocer acerca del quehacer del maestro rural visitando algunas escuelas y escuchando las experiencias de los docentes que allí trabajaban, realizaron observación de clase y luego tuvieron que hacer una descripción de lo observado. Posteriormente como practicante desarrolló algunos temas de clase en una escuela rural durante un mes, con la asesoría de los maestros que allí laboraban. Menciona que en el Ciclo Complementario de Formación los estudiantes normalistas realizaban un recuento de la práctica pedagógica urbana así como de la práctica pedagógica rural, donde se narraban las experiencias de los docentes rurales, entonces se</p>	<p>Escuela Normal enfocada específicamente a la organización y planeación de las clases, así como una formación orientada hacia la didáctica y la creación de ambientes de aprendizaje. Las prácticas pedagógicas que se mencionan en la entrevista dan cuenta del contacto de los maestros en formación con la realidad de las escuelas, además de los aportes que brindan los encuentros posteriores a dicha prácticas donde la narración de experiencias permite una construcción de diferentes aprendizajes sobre la labor docente.</p> <p>En la Escuela Normal pudo vivenciar la cotidianidad de la escuela rural, así como trabajar con los contenidos académicos y asesoría de los maestros de planta. Esto representa un conocimiento previo de la labor pedagógica del docente rural, que permite crear una idea a los maestros que ingresan a laborar en escuela rural sobre las dinámicas del trabajo con una metodología multigrado.</p>	<p>docente enfocada en organización y planeación de ambientes de aprendizaje</p> <p style="text-align: center;">El ciclo complementario de formación enfocado al significado del quehacer rural del docente</p>
--	---	--	---

	<p>planeaba una observación de una clase en escuela rural y luego los normalistas duraban unas tres o cuatro semanas en práctica a diario y tenían que asumir los cursos que cada escuela tuviera.</p>		
	<p><b>Falencias en la formación docente:</b></p> <p>Johana menciona que en su formación faltó profundizar sobre legislación educativa, fortalecer competencias para enfrentar la modalidad multigrado en el desempeño docente, conocer más a fondo las situaciones que el director de una escuela debe asumir, buscar soluciones y enfrentarse solo; al respecto afirma: <i>“faltó preparación para ser tú el director de un lugar, manejar un inventario, las reuniones de los padres, un cronograma”</i>.</p> <p>Considera que el maestro no está completamente listo para enfrentar diversas situaciones que se presentan en la escuela, tales como emergencias, una discusión entre los padres de familia, menciona: <i>“Uno nunca está totalmente preparado, nunca lo va a estar porque hay días de días”</i>.</p>	<p>El presente testimonio evidencia la necesidad de profundizar sobre el conocimiento y aplicación de la legislación educativa durante el desarrollo de la formación docente, puesto que todos los procesos relacionados con el sector educativo se rigen por cierta normatividad que es necesario conocer, manejar, aplicar y tener en cuenta para un buen desarrollo del quehacer pedagógico. Es claro que la preparación recibida por la maestra entrevistada no aportó todas las herramientas necesarias para afrontar las particularidades de la labor rural del docente. Al considerar que no se brindaron varios aspectos dentro de su formación, se evidencia que la profesora trabaja en muchas ocasiones de manera empírica o basada en su propia experiencia</p>	<p>La formación docente debe incluir el manejo y aplicación de legislación educativa</p> <p>La preparación docente no es suficiente para afrontar el quehacer pedagógico rural</p>

		diaria.	
	<p><b>Experiencia laboral en la escuela multigrado:</b></p> <p>Menciona que la experiencia laboral le ha servido bastante porque ha podido dominar tantos aspectos que se deben atender en la escuela como organización, documentación, estar al tanto de diferentes situaciones, y afirma que: <i>“la experiencia hace al maestro, el trabajo con los niños lo centra a uno y le hace ver la realidad de las cosas.”</i></p> <p>Como ejemplo destaca la promoción de grado quinto, mencionando que existen algunos niños y niñas que representan la calidad del trabajo como docente en la escuela rural, se evidencia en ellos los cinco o seis años de trabajo con la misma maestra.</p> <p>Johana considera que esto es una fortaleza para el quehacer pedagógico pues el maestro logra preparar a un niño durante el preescolar hasta el final de la educación básica primaria y adquiriendo como docente ciertas destrezas para el trabajo</p>	<p>Cuando un maestro inicia sus labores en una escuela rural y su formación no responde completamente para desempeñarse de forma acertada según las características de la modalidad multigrado, apropia los elementos que van surgiendo a partir de su propia experiencia al trabajar diariamente en dicho lugar, y de esta manera afrontar todas las vicisitudes del oficio rural del docente. Es importante mencionar un rasgo planteado por Zamora (2005), sobre aquellos lazos de apego y conocimiento mutuo devenidos de una fuerte relación maestro-alumno que se despliegan cuando el educador está a cargo de sus estudiantes durante varios o todos los grados desde el preescolar hasta culminar la educación básica primaria. Los estudiantes de grado quinto se convierten en aquella promoción que representa la educación rural de básica primaria y el desempeño del</p>	<p>La experiencia laboral: insumo que complementa las falencias de la formación docente</p> <p>Estudiantes de grado quinto simbolizan el estado actual de la educación primaria rural</p>



	<p>multigrado y mayor experiencia pedagógica con dichos estudiantes.</p>	<p>maestro rural.</p>	
	<p><b>Las diferencias entre una escuela urbana y una rural:</b></p> <p>Johana al finalizar la entrevista menciona que la escuela urbana tiene más facilidad para el acceso a materiales, recursos didácticos y tecnológicos, se pueden reunir estudiantes en grupos para el desarrollo de actividades extraescolares, pero algunos estudiantes presentan algunas dificultades en el desarrollo de los valores en cuanto al respeto y al afecto, lo cual se evidencia en los comportamientos inadecuados. Los estudiantes campesinos demuestran más cariño, respeto y afecto hacia el maestro a través de su buen comportamiento en la escuela.</p>	<p>La maestra entrevistada percibe las escuelas urbanas como aquellos lugares dotados de muchos recursos y materiales que apoyan la labor docente, existiendo la facilidad para los estudiantes de realizar trabajos en grupo en horas extraclase. La entrevista finaliza con el testimonio de la maestra donde explica aquella percepción que tiene sobre los estudiantes campesinos y su riqueza ética y moral. Tal como menciona Zamora (2005), aquella imagen que tiene el maestro de sus estudiantes campesinos determina en gran medida las actuaciones del quehacer pedagógico con los niños y las niñas a su cargo.</p>	<p>La escuela urbana ofrece recursos que facilitan el trabajo</p> <p>Estudiantes campesinos con valores que facilitan el quehacer del maestro</p>

## ANEXO 5. INTEPRETACIÓN Y CATEGORIZACIÓN ENTREVISTA 3

**LUIS ALEJANDRO GÓMEZ PADILLA**

**Fecha: Miércoles, 5 de septiembre de 2018**

<b>Unidad de análisis</b>	<b>Dimensiones generales y características</b>	<b>Interpretación</b>	<b>Categorías</b>
<b>E L E J E R C I C I O D</b>	<p style="text-align: center;"><b>El sujeto maestro</b></p> <p>El profesor Alejandro tiene veinticinco años, nació en Villapinzón y vivió hasta los diecinueve años en su casa materna. Menciona que iba a ser sacerdote y no quería ser docente, pero sus planes cambiaron debido a que un párroco que conoció en el seminario lo ayudó a ingresar a la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón.</p> <p>Comenzó a trabajar como maestro durante cinco años en el municipio de Suesca (Cundinamarca) en una escuela rural llamada Piedras Largas. Aprobó un concurso de méritos para maestros y por esta razón ha laborado durante cinco años como docente</p>	<p>Alejandro es un profesor extrovertido, muy carismático, se expresa con un lenguaje jocoso y con sus palabras y gestos demuestra el cariño por el trabajo que realiza a diario y por los estudiantes con los que interactúa.</p> <p>El maestro ingresó a ejercer el oficio docente por distintas circunstancias de la vida y esto ocurre en bastantes oportunidades con otros educadores o profesionales que presentan concursos de méritos docentes y asumen la tarea de educar a diferentes estudiantes, en este caso ejercen la labor como profesores en entornos rurales.</p> <p>Los maestros normalistas comienzan a</p>	<p style="text-align: center;">Personas que ingresan al gremio docente por circunstancias diversas</p> <p style="text-align: center;">Maestros normalistas que ingresan a laborar en escuelas</p>

<p><b>O</b> <b>C</b> <b>E</b> <b>N</b> <b>T</b> <b>E</b> <b>R</b> <b>U</b> <b>R</b> <b>A</b> <b>L</b></p>	<p>en Manta, vive cerca del casco urbano y viaja cada ocho días a visitar a su familia.</p> <p>Toda la experiencia como maestro ha sido rural, estuvo trabajando en la Sede Palmar Arriba en Manta. Ésta es una Escuela bidocente donde tenía a su cargo los grados tercero, cuarto y quinto, luego recibió una notificación de traslado por parte de la Secretaría de Educación de Cundinamarca para laborar en la Escuela Rural Peñas del mismo municipio.</p>	<p>recorrer los arduos caminos de la docencia recién graduados y van adquiriendo experiencia, específicamente en el quehacer pedagógico multigrado de las escuelas rurales. Esto implica el reconocimiento de campo, de las familias campesinas, sus costumbres y sus formas de vida.</p> <p>Las escuelas rurales por lo general son monodocentes o unitarias, pero también existen algunas de ellas que se conocen como bidocentes porque cuentan con dos docentes a cargo de dos o tres cursos cada uno, dividiendo el trabajo y la labor pedagógica.</p>	<p>rurales</p> <p>Las diferencias de trabajar en escuelas rurales monodocentes o bidocentes</p>
	<p><b>Gestión escolar</b></p> <p>En la Escuela Rural Piedras Largas ubicada en Suesca inició su labor docente, Alejandro comenta que fue para él una “primiparada” (refiriéndose a la inexperiencia) porque tenía que caminar a diario y gestionar recursos para la escuela. Considera que hay una ventaja del trabajo docente rural pues lo considera ameno, al respecto afirma: <i>“frente a la idea de lo urbano y lo rural siempre quise trabajar</i></p>	<p>El oficio del maestro rural tiene otro ingrediente adicional y es el hecho de que las escuelas se ubiquen en veredas, esto indica que el educador debe buscar medios de transporte, desplazarse bajo diversas condiciones y en algunos casos vivir en la escuela o cerca de ella debido a la distancia, pero todas son lugares que tienen sus particularidades. Algunos profesores al llegar a las escuelas rurales</p>	<p>Vicisitudes del maestro rural debido a la ubicación de la escuela</p> <p>Maestros nuevos hallan aspectos</p>

	<p><i>en lo rural, el trabajo es más provechoso y más agradecido”.</i></p>	<p>descubren una realidad desconocida para ellos. Otros maestros encuentran aspectos positivos del oficio rural de la docencia y con el tiempo se adaptan a las diferentes circunstancias.</p>	<p>desconocidos o se adaptan a la realidad de las escuelas</p>
	<p><b>Quehacer pedagógico rural</b></p> <p>Alejandro comenta que muchos estudiantes campesinos carecen de materiales necesarios para el desarrollo de las actividades académicas en la escuela, entonces comenta: <i>“el entorno rural despierta en uno la creatividad y en los estudiantes también”</i>. Explica que su labor pedagógica es personalizada, puede llevar a cabo procesos educativos con los niños y el medio ofrece el mejor material didáctico. Trabaja con temas de clase contextualizados y afirma: <i>“contextualizando los temas, los materiales y recursos están”</i>; esto quiere decir que los recursos del medio rural temas se adecúan para trabajar diferentes temas.</p>	<p>El maestro rural requiere que ser recursivo para realizar un trabajo contextualizado y creativo, utilizando los elementos que brinda el medio para subsanar en alguna medida las carencias en material didáctico de los estudiantes rurales. En ésta entrevista encontramos una de las características que hacen específica la labor pedagógica del docente y es la recursividad como respuesta a precariedad mencionada por Zamora (2005). Las carencias de la escuela y de los estudiantes permiten que surja la creatividad en educadores y estudiantes durante diferentes actividades académicas.</p>	<p>La recursividad como respuesta a la precariedad de materiales en el quehacer rural</p> <p>Escases de materiales permite el surgimiento de la creatividad en la escuela</p>

	<p><b>Organización del aula:</b></p> <p>El maestro comenta que en el aula realiza cambios constantes, por ejemplo, sienta a la niña más pequeña con la más grande para que ella pueda ayudarlo o ubica a todos los estudiantes en mesa redonda, al respecto afirma: <i>“ellos mismos a veces proponen su forma de organizarse y es respetable porque se van a sentir cómodos”</i>. En otras ocasiones los ubica por edades, utiliza la sala de cómputo o el paisaje natural que tiene la escuela para realizar sus clases.</p>	<p>El maestro dentro de su autonomía para trabajar en las escuelas rurales multigrado puede organizar de diferentes maneras a las niñas y niños de acuerdo con las actividades que se van a desarrollar en clases. Encontramos que la organización de los estudiantes en el aula también es iniciativa de ellos quienes proponen al profesor formas distintas de ubicarse, o espacios diferentes al aula para el desarrollo de las clases. En las escuelas rurales se pueden crear ambientes de aprendizaje variados y rodeados de naturaleza.</p>	<p>Diversidad en organización del aula y uso de otros espacios con iniciativa de los estudiantes</p>
	<p><b>Planeación y desarrollo de clases:</b></p> <p>Alejandro planea sus clases cada semana, va adaptando las actividades a las circunstancias o situaciones del día evitando improvisar. Comenta que en la planeación todo lo que el maestro escribe no se cumple, siempre tiene que variar de acuerdo a lo que ocurra. En el camino o en la noche piensa en las actividades para realizar al día siguiente. En clase coloca a los niños pequeños una guía de lectura, a la vez clarifica con los estudiantes de</p>	<p>Realizar la planeación de clases de manera semanal permite a los maestros, especialmente aquellos que laboran en entornos rurales adaptar, replantear y retroalimentar las actividades propuestas puesto que se presentan diferentes circunstancias que interrumpen o impiden la culminación de los ejercicios, talleres o evaluaciones en clase.</p> <p>El maestro rural tiene la posibilidad de organizar los cursos de diferentes maneras para</p>	<p>Planeación de clases semanal para adaptar las actividades de acuerdo a los tiempos</p> <p>Apoyo en clase de los</p>

<p>tercero, cuarto y quinto algunos temas y talleres a través de lecturas y análisis. Otros días une a los niños pequeños con los grandes, usa los computadores para que las niñas y niños puedan investigar diversos temas.</p>	<p>facilitar la comprensión de diferentes temas o la realización de ejercicios con el apoyo de estudiantes con un desempeño académico más avanzado quienes casi siempre son los niños más grandes de a escuela.</p>	<p>estudiantes mayores y destacados a los niños y niñas pequeños</p>
<p><b>Uso de las tareas:</b></p> <p>Alejandro afirma que usa las tareas escolares para entender y conocer los hogares de los estudiantes y sus condiciones. Comenta que asigna tareas sencillas empleando el trabajo recíproco donde se involucra a papá y mamá; comprende las tareas como un refuerzo o repaso de los temas trabajados en clase y afirma que los padres no deben realizar las tareas de sus hijos.</p>	<p>Una estrategia que encontramos en la presente entrevista es el uso de las tareas para identificar los ambientes familiares. Es aquí donde podríamos afirmar que el maestro intenta conocer en cierta medida un aspecto trabajado por Rodrigo Parra (1985) y es el capital cultural de los estudiantes, construido a partir de las primeras relaciones con la familia. Las tareas pueden ser actividades para identificar el conocimiento que ellos tienen del mundo y que hace parte del proceso de socialización primaria que va edificando cada estudiante.</p>	<p>Tareas en casa para involucrar a los padres y conocer la realidad de la familia campesina</p>
<p><b>La evaluación en la escuela:</b></p> <p>El profesor Alejandro menciona que realiza un diagnóstico con los niños sobre sus aprendizajes al iniciar cada periodo académico; el proceso de evaluación en su escuela es continuo y permanente,</p>	<p>El maestro al ingresar a laborar en la escuela rural debe realizar un diagnóstico sobre el nivel de desempeño académico y los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo a sus edades y cursos. La observación en clase de las</p>	<p>Evaluación diagnóstica, observación personalizada</p>

	<p>utiliza la observación constante para poder identificar los avances o las falencias de cada estudiante, emplea la evaluación escrita y al respecto afirma: <i>“todo es un proceso y todo empieza incluso desde el primer día”</i>.</p>	<p>diferentes dinámicas de los cursos a abordar también es otra estrategia de evaluación. Al contar con un número reducido de estudiantes en las escuelas rurales se pueden desarrollar procesos de observación y análisis de las niñas y niños de forma personalizada.</p>	<p>y pruebas escritas en la escuela</p>
	<p><b>El ambiente de aprendizaje:</b></p> <p>Emplea los Rincones de Aprendizaje que son una estrategia pedagógica del modelo Escuela Nueva. Comenta que en su escuela existe el Rincón Literario en donde se realizan ejercicios de lectura de cuentos y diversos textos; tiene en el aula un espacio donde reúne material didáctico como cubos y fichas y los mismos estudiantes toman los elementos que requieren de acuerdo a las actividades de clase, cuenta con otro salón donde se ubica el televisor, los computadores y una biblioteca avanzada donde los estudiantes también acuden a desarrollar diversas actividades de clase.</p>	<p>Dentro del quehacer pedagógico rural el maestro utiliza algunas estrategias pedagógicas y lúdicas del modelo Escuela Nueva, esto es un común denominador ya que, sin estar implementado el modelo oficialmente, los profesores tienden a utilizar algunas estrategias que facilitan su labor y ayudan a que los procesos educativos tengan mayor significado para las niñas y los niños pero no está implementado el modelo Escuela Nueva con todas sus condiciones, recursos y características por tanto no se aprovecharían todas las estrategias de dicho modelo en el oficio pedagógico del maestro.</p>	<p>Uso de algunas estrategias de Escuela Nueva en el oficio pedagógico rural</p>

	<p><b>Relación con la comunidad:</b></p> <p>Solo cuatro familias pertenecen a la comunidad educativa de la vereda Peñas debido al escaso número de estudiantes matriculados en la escuela, es difícil llegar allí porque está ubicada sobre una peña muy alta y el transporte es muy limitado o nulo.</p> <p>Alejandro mantiene contactos esporádicos con los padres de sus estudiantes cuando ellos se acercan a la escuela. Utiliza llamadas para reportar de situaciones que ocurran con los niños o niñas y se realizan reuniones personalizadas en la sede central de la institución, allí se habla con los padres sobre el rendimiento académico y el comportamiento de los estudiantes.</p>	<p>Actualmente existe una problemática en las instituciones educativas y se refiere a la disminución de la matrícula debido a la escases de niños en la familias y a la ubicación de las escuelas rurales, lo que implica un número irrisorio en dichas escuelas ocasionando finalmente el cierre de éstos establecimientos cuando no cuentan con un mínimo de cinco estudiantes aproximadamente y de acuerdo a algunos criterios establecidos por un estudio técnico que realizan las secretarias de educación al inicio del año escolar.</p> <p>Por otra parte, es importante mencionar que los padres de familia campesinos deben realizar bastantes labores en el campo lo que les dificulta en algunas ocasiones mantener un contacto permanente con el maestro en la escuela rural para indagar sobre el desempeño de sus hijos.</p>	<p>Escases de estudiantes en las escuelas rurales ocasiona el cierre de las escuelas</p> <p>Contacto esporádico con padres o acudientes debido a labores del campo</p>
	<p><b>Formación docente:</b></p> <p>El profesor Alejandro comenta que cuando era estudiante en la Escuela Normal participó en dos</p>	<p>El presente testimonio permite afirmar que la formación normalista se dirige hacia el desarrollo de prácticas pedagógicas en escuelas</p>	<p>Formación normalista enfocada a</p>



	<p>fases: una teórica y una práctica. En ésta última fase iba a las escuelas rurales, al respecto afirma: <i>“Me formé y comprendí que la formación en docencia fue en mayor parte en la Escuela Normal, la practica rural que uno tiene a uno le abre los ojos en todo sentido”</i>.</p> <p>Recuerda que en la universidad tuvo una formación más teórica y al estudiar una licenciatura a distancia trabajaba entre semana y asistía a clases los fines de semana. Se fusionaba la práctica semanal con la teoría que recibían los sábados en clase y considera que fue un proceso interesante y enriquecedor.</p>	<p>rurales. Se reconoce un trabajo practico desde la Escuela Normal así como un acercamiento al trabajo del maestro rural y una preparación más teórica en la universidad.</p> <p>Durante el proceso de formación universitaria la experiencia laboral es parte de la formación docente. Gran parte de los egresados normalistas cursan licenciaturas a distancia y complementan su preparación docente con el ejercicio laboral en escuelas rurales multigrado. El quehacer pedagógico se convierte un insumo significativo para la reflexión pedagógica en las clases de la universidad.</p>	<p>prácticas pedagógicas rurales</p> <p>Formación teórica en la universidad, experiencia laboral complementa la preparación docente</p>
	<p><b>Formación normalista y universitaria:</b></p> <p>Alejandro comenta que él no quería ser docente, pero inicia su formación normalista en el año 2005 con la orientación de un sacerdote, Realizó prácticas pedagógicas tanto en sector urbano como en el rural, observaban las clases de maestros en ejercicio y colaboraban en algunas actividades del salón, estando allí vislumbró su vocación de ser</p>	<p>La docencia es una profesión que requiere bastante vocación al ser una labor compleja que demanda paciencia, tenacidad, fortaleza y capacidades para adaptarse a diferentes entornos. Las personas como Alejandro ingresan a la formación docente debido a circunstancias inesperadas u orientación de otras personas. En este caso van descubriendo</p>	<p>Maestros en formación descubren su vocación en la Normal o universidad</p>

<p><b>F</b> <b>O</b> <b>R</b> <b>M</b> <b>A</b> <b>C</b> <b>I</b> <b>Ó</b></p>	<p>maestro. Cuando ingresó a la UPTC a quinto semestre narra que en las clases realizaban reflexiones, debates y diálogos pedagógicos donde se escuchaban las diferentes experiencias de los compañeros, afirma: <i>“compartir ese quehacer docente que se hace en la escuela, me di cuenta que tenía el don para ser maestro”</i>. Hace un apunte diciendo que apetecían mucho al practicante normalista hombre pues son escasos, la mayoría son mujeres.</p>	<p>su vocación a medida que va transcurriendo el ciclo de formación o la licenciatura.</p> <p>De acuerdo con el testimonio recopilado en esta entrevista la formación docente a distancia busca crear encuentros dialógicos y reflexivos sobre el ejercicio de los maestros. Por su parte, Calvo (2004) se refiere a que los egresados normalistas hombres representan una mínima parte en el gremio del magisterio colombiano conformado por género femenino en su mayoría.</p>	<p>Licenciatura s a distancia trabajan encuentros reflexivos sobre la praxis</p>
<p><b>N</b> <b>D</b> <b>O</b> <b>C</b> <b>E</b> <b>N</b> <b>T</b> <b>E</b></p>	<p><b>Formación propia:</b></p> <p>Menciona que el Ciclo Complementario de Formación cursado en la Escuela Normal representa un proceso clave en su formación docente, y afirma: <i>“cuando se hace un trabajo bien hecho y el rector lo reconoce eso es con base en esa formación”</i>, refiriéndose al desempeño laboral de los egresados normalistas. Comenta que hizo un diplomado de ciudadanía digital con Computadores Para Educar y que aparte de la docencia realiza algunos negocios en lo cual considera tiene</p>	<p>Existe un reconocimiento por la preparación recibida en el Ciclo Complementario de Formación Normalista la cual brinda bases sólidas para el trabajo del maestro especialmente en las escuelas rurales.</p> <p>La formación posterior al egreso de la Escuela Normal o la universidad es escasa, solamente aquellos cursos brindados por la secretaría de educación o las actividades particulares de cada maestro. Esto es un común denominador para los maestros rurales para</p>	<p>Ciclo Complementar io de Formación Normalista: base de la preparación docente Poca preparación de los maestros</p>

	bastante éxito.	quienes es difícil ingresar a estudios de posgrado debido a la ubicación de sus lugares de trabajo.	rurales en posgrados
	<p><b>Faltantes en la formación:</b></p> <p>En su proceso de formación docente estuvo desprovisto de capacitación para el manejo de diferentes sistemas de información tales como el SIGES (Sistema de información para la gestión escolar) en el cual los maestros de colegios oficiales de Cundinamarca deben digitar las calificaciones de sus estudiantes para emitir los respectivos informes académicos.</p> <p>Tuvo escasa formación en gestión administrativa, es decir la forma correcta de diligenciar un observador del alumno o un planeador de clases, libros de actas, manejo de archivo y documentación en las escuelas, refiere que esos temas tanto en la normal como en la universidad, la preparación para participar en reuniones de Consejo Académico o Consejo Directivo fue nula.</p> <p>Al respecto afirma que en la Escuela Normal</p>	<p>Los procesos de formación normalista y/o universitaria requieren incluir en sus planes de estudio asignaturas que trabajen el ámbito de la administración educativa, el manejo de tecnologías y plataformas existentes que son utilizadas por los maestros en ejercicio para el manejo de datos de sus estudiantes así como sistemas de notas.</p> <p>Las Escuelas Normales y las facultades de educación dentro de sus procesos de formación docente deben incluir capacitación para el manejo de procesos escritores y didáctica de las asignaturas básicas u optativas, así como la identificación de los diferentes entes del gobierno escolar.</p> <p>Las licenciaturas se enfocan en un área del conocimiento en específico, pero los egresados pueden llegar a ejercer su labor pedagógica en escuelas multigrado, entonces se deberían</p>	<p>Formación en manejo de datos, información y plataformas digitales</p> <p>Formación en los roles en diferentes entes del gobierno escolar</p> <p>Incluir elementos básicos de las áreas</p>

	<p>nunca tuvo la oportunidad de conocer u observar un Consejo Directivo para identificarlo en la práctica, saber que hacen o de qué hablan sus integrantes.</p>	<p>desarrollar elementos básicos de las áreas fundamentales a trabajar en la educación básica primaria en todos los programas de formación docente.</p>	<p>fundamentales en todas las licenciaturas</p>
	<p><b>Personas referentes en la experiencia laboral:</b></p> <p>Recuerda a la profesora Consuelo Ramírez quien trabajo durante treinta años en escuelas rurales. Su imagen como maestra y el aprendizaje que obtuvo de ella como compañera en los cuatro años que Alejandro laboró en la Escuela Rural Palmar Arriba.</p> <p>Los elementos clave del oficio pedagógico de un maestro en la educación básica primaria tales como enseñar a leer y a escribir lo aprendió con la profesora Consuelo, <i>“cuestión tan difícil”</i>. Dice además que fue un apoyo principal y le enseñó cómo sortear situaciones: ¿quehacer si un niño se cayó, si algo se dañó? Comenta que sintió bastante apoyo trabajando en la modalidad de escuela bidocente al formar un provechoso un equipo de trabajo.</p>	<p>En el transcurso de la experiencia laboral de los maestros rurales existen personas (colegas en este caso) que son referentes para a aquellos profesores que comienzan a recorrer el arduo camino del oficio pedagógico en las escuelas multigrado. Las personas que apoyan a los nuevos maestros comparten herramientas conceptuales, didácticas y pedagógicas que han adquirido durante su experiencia docente.</p> <p>Así mismo brindan consejos, sugerencias o cuentan anécdotas sobre diferentes situaciones o emergencias que les han ocurrido durante sus jornadas de trabajo. Estos testimonios podrían convertirse en un insumo para trabajar en los procesos de formación docente.</p>	<p>Personas referentes para los nuevos maestros y su oficio pedagógico rural</p> <p>Los testimonios de educadores rurales son insumo para la formación de maestros</p>

	<p><b>Propuestas para la formación docente:</b></p> <p>Alejandro propone incluir en formación de maestros los siguientes aspectos:</p> <p><u>La didáctica:</u> qué recursos se pueden usar y cómo utilizarlos; <u>la pedagogía:</u> diferentes estrategias pedagógicas para el trabajo multigrado; <u>la gestión administrativa escolar:</u> forma de redactar una circular o manejo de inventarios en la escuela rural.</p> <p>El profesor propone ampliar la visión sobre la labor rural del maestro y las vicisitudes a enfrentar con relación a la ubicación y las condiciones de las escuelas, al respecto afirma: <i>“Es necesario darles mayor visualización a esos futuros docentes, de qué sitios son los que existen y cómo funciona todo lo del concurso docente, y cómo son los ascensos, y cómo qué se debe hacer para pedir un traslado en la gobernación”</i>.</p>	<p>A partir del testimonio recopilado en la presente entrevista proponemos enfatizar y profundizar aspectos más prácticos del ejercicio rural del maestro dentro de los procesos de formación docente. La didáctica, la pedagogía y la gestión administrativa llevadas a situaciones del contexto, observar las actividades que al respecto realizan los maestros en ejercicio, esto brindaría herramientas que van más allá del trabajo teórico en clases.</p> <p>El profesor entrevistado sugiere que los maestros en formación deben identificar datos básicos sobre la ubicación de los municipios del departamento donde aspiran a laborar, los procesos de concurso de méritos docente y ascensos laborales, la normatividad y diligencias para aspirar a traslados docentes, realizar visitas a las oficinas de la Secretaría de Educación y conocer los distintos trámites docentes, por ejemplo: la inscripción al escalafón.</p>	<p>Didáctica, pedagogía y gestión administrativa enfocadas al contexto educativo</p> <p>Reconocimiento de las regiones y procesos administrativos de los docentes</p>
--	---	--	---

	<p><b>Diferencias en el oficio docente:</b></p> <p>Alejandro comenta que dentro del mismo municipio unas veredas difieren de otras, cada contexto es un mundo distinto de acuerdo a los recursos que posee; las didácticas del maestro son diferentes en cada escuela y eso también la convierte en un entorno diferente aunque los temas son similares de acuerdo al plan curricular establecido por la institución pero cree que la metodología es totalmente diferente en cada escuela.</p> <p>En el sector urbano es más fácil manejar un solo grado y el docente puede trabajar los temas con mayor profundidad. En la escuela rural el maestro debe organizarse para que el tema específico en cada grado quede claro y si se logra ir más allá sería algo muy positivo, al respecto afirma: <i>“Cuando laboran cinco profesores en una sede se evidencia más apoyo de los compañeros para la organización, sortear situaciones, se dividen las funciones, en la escuela rural esta uno a cargo de todo, se hace en mayor medida lo que uno puede”</i>.</p>	<p>Teniendo en cuenta que el municipio de Manta cuenta con varios pisos térmicos existen grandes diferencias entre sus veredas. Los climas van desde el páramo hasta el clima templado, su producción agropecuaria es diversa, las costumbres de sus campesinos difieren bastante de una vereda a otra.</p> <p>En este punto citamos a Itzcovitch (2010) quien propone una mirada heterogénea de los sectores campesinos. En ese sentido presenta la idea de unos gradientes de ruralidad que se refieren a ciertos indicadores de desigualdad social que convierten a los sectores rurales en contextos con ciertas particularidades en los ámbitos económico, demográfico y social. Con este aspecto queremos resaltar el aporte del profesor Alejandro cuando explica que cada vereda y cada escuela son distintas, así mismo cada maestro se ajusta a las condiciones del entorno, de acuerdo con su formación y los rasgos de su personalidad va construyendo un estilo y una metodología diferente.</p>	<p>Veredas de Manta disimiles debido a su ubicación geográfica</p> <p>Los gradientes de ruralidad aplican para las veredas y escuelas rurales</p> <p>Los maestros rurales se ajustan a las condiciones y su metodología es particular</p>
--	---	---	---

	<p><b>Quehacer particular del maestro rural:</b></p> <p>Alejando explica que es un profesor: - <i>“muy dado a la gente”</i>, refiriéndose a su agrado por dialogar con las personas, escucharlas, añadiendo el carisma en el trato con los demás. Sus estrategias didácticas son el arte y las imágenes gráficas, usa mucho el dibujo y las caricaturas, incluye los chistes en clase y en su vida cotidiana en el contacto con diferentes personas.</p> <p>Compara sus experiencias laborales como maestro en la escuela multigrado y en la escuela bidocente y afirma que las dos son experiencias fueron enriquecedoras pero reitera: <i>“el trabajo en la escuela rural multigrado saca más de uno, nos hace más responsables, hay más entrega y compromiso, es el trabajo reflejado en los niños”</i>. Esto indica que en su trabajo como maestro rural se exteriorizan las capacidades que tiene el docente para enfrentarse al reto multigrado, dar cuenta del buen desempeño académico de sus estudiantes y procurar la buena marcha de la escuela.</p>	<p>La personalidad de un maestro que se desempeña en un entorno rural influye en las relaciones establecidas con la comunidad educativa de la vereda. En este caso, la espontaneidad, el carisma y escuchar al otro son los elementos clave del docente para relacionarse y afrontar las vicisitudes de su cargo.</p> <p>El trabajo con actividades artísticas (caricaturas, imágenes, expresión oral coloquial) son las estrategias didácticas del oficio rural que el educador ha logrado establecer para desarrollar su trabajo de forma amena y divertida.</p> <p>Con la comparación de las dos experiencias desarrolladas por el maestro entrevistado se infiere que el quehacer pedagógico del maestro rural en una escuela multigrado tiene mayores exigencias para el docente, generando en él una entrega total frente a todas las condiciones, actividades y situaciones que se presentan en la escuela rural.</p>	<p>Rasgos de la personalidad influyen en el tipo de relaciones entre maestro – comunidad</p> <p>Estrategias didácticas del arte, las caricaturas y anécdotas jocosas en clase</p> <p>La experiencia multigrado exige más compromiso y entrega del maestro rural</p>
--	---	--	---

	<p><b>Los niños campesinos:</b></p> <p>Alejandro explica que los niños y niñas campesinos al inicio son muy callados, poco a poco van demostrando sus habilidades de expresión oral y resaltan la identidad propia de su pueblo y de su región a través de coplas, refranes, su forma de hablar, sus costumbres y la forma de comer, son muy creativos y recursivos. El estudiante del campo es hábil y curioso desarrollando la inteligencia natural al lograr clasificar, comparar, describir diferentes elementos de la naturaleza que los rodean.</p>	<p>Los niños y niñas cuentan con un proceso de socialización primaria que es adquirido durante sus primeros años a través de su familia. Esto se refiere al capital cultural mencionado por Parra (1985) que comprende todas las costumbres y conocimientos propios del mundo campesino que los infantes van construyendo durante su infancia. El maestro rural debe ir a la par de la tradición cultural, las expresiones populares y orales y las nociones sobre la naturaleza que rodean a los niños para complementar sus aprendizajes.</p>	<p>La educación rural debe complementar el capital cultural de los niños campesinos</p>
	<p><b>Rendimiento académico – estrategias pedagógicas:</b></p> <p>En la Escuela Rural Peñas algunos estudiantes presentan bajo rendimiento académico, Alejandro considera que su labor pedagógica debe centrarse en el proceso educativo para fortalecer diferentes áreas de la educación básica primaria en sus estudiantes, cree que es importante trabajar y profundizar las operaciones matemáticas.</p> <p>Los niños a su cargo tienen muchas debilidades</p>	<p>El maestro entrevistado se enfrenta directamente con lo que Zamora (2005) llama: el desafío del bajo rendimiento escolar, que es una de las situaciones menos comprendidas del oficio pedagógico en las escuelas multigrado donde el maestro busca implementar estrategias para afrontar las dificultades que presentan sus estudiantes, especialmente en lectura, escritura y matemáticas.</p> <p>Dominar la enseñanza de las principales</p>	<p>Reforzar operaciones básicas para enfrentar bajo rendimiento escolar</p> <p>La lectura,</p>



	<p>en matemáticas, lectura y escritura, e infiere que esto ocurre en la zona rural porque los padres de familia trabajan todo el día y no tienen tiempo para compartir con los niños, es decir, el apoyo en el ámbito académico es muy escaso y este es uno de los factores que afectan el proceso educativo, así como la falta de recursos o el nivel de escolaridad de los padres.</p>	<p>áreas del conocimiento es un reto para los educadores quienes se enfrentan diariamente a las dificultades causadas por las complejas condiciones que afrontan las familias campesinas y de los contextos rurales que originan el bajo rendimiento académico de niños y niñas, este es un ingrediente adicional y difícil del quehacer pedagógico rural.</p>	<p>escritura y matemáticas un reto complejo para el quehacer del maestro</p>
	<p><b>Casos de estudiantes con fracaso escolar:</b> Alejandro recuerda un niño que cursaba grado segundo y tenía doce años, él como maestro tuvo que integrarlo a la escuela porque sus compañeros se burlaban por su edad y por presentar algunas dificultades en su proceso académico. Alejandro recuerda el proceso de inclusión efectuado con dicho estudiante y comenta que lo hizo partícipe de la huerta escolar, afirma que el maestro debe: <i>"buscarle a cada niño su fortaleza y llevarlo por ahí, enfocar las fortalezas del estudiante"</i>.</p>	<p>El maestro nos comparte una anécdota de su experiencia laboral relacionada con el fracaso escolar y con el trabajo pedagógico con estudiantes que presentan extra-edad, rasgo mencionado por Zamora (2005), quien afirma que el maestro debe enfrentar otro desafío adicional y son los estudiantes con edades superiores al promedio de los niños de su curso, en ese caso el docente diseña y despliega diversas estrategias para mitigar la compleja situación de estudiantes con fracaso escolar.</p>	<p>Destacar las fortalezas de los estudiantes con extraedad y fracaso escolar</p>
	<p><b>Estrategias de Escuela Nueva:</b> El profesor Alejandro retoma algunas cosas de la metodología Escuela Nueva. Recuerda que en la</p>	<p>Los rincones de aprendizaje son espacios que se elaboran dentro del marco del modelo Escuela Nueva y que se refieren a la</p>	<p>Rincones de</p>

	<p>Escuela Normal señalaron muy poco sobre este tema. Cuando se encontraba laborando como maestro rural fue enviado a una capacitación de Escuela Nueva realizada por algunos supervisores educativos con otros docentes rurales donde se explicó durante una semana dicho modelo y sus estrategias pedagógicas de forma práctica, posterior a esto implementa los rincones de aprendizaje para acoplar su escuela a dicha metodología, comenta que se dedicó a construir los rincones con ayuda de los padres de familia.</p>	<p>elaboración de material de aprendizaje que ayuda a fortalecer la construcción de conocimientos en diferentes áreas o asignaturas, especialmente en matemáticas y Lengua Castellana. Estos elementos se elaboran con recursos del medio o material reciclable, vinculando a los padres de familia en la construcción de los rincones. Algunos maestros rurales emplean éstos espacios para facilitar su quehacer y posibilitar ambientes de aprendizaje didácticos y divertidos para las niñas y niños</p>	<p>aprendizaje: estrategia pedagógica en la escuela rural</p>
	<p><b>Misión del maestro rural:</b> Considera que el maestro debe preparar a los niños para emigrar y posteriormente regresar a su vereda. Afirma que la sociedad y las grandes ciudades “<i>atrapan</i>” a los jóvenes quienes sienten el deseo de conocer, ver el mundo más allá y saber que está pasando afuera de su vereda. Alejandro explica que inculca en sus estudiantes la idea de estudiar afuera para no quedarse estancados y que puedan regresar a su pueblo para aplicar lo que</p>	<p>Alejandro propone y apropia dentro de su quehacer pedagógico las dos posiciones de los maestros en las escuelas rurales: preparar a los estudiantes para que la población escolar permanezca y trabaje por su vereda y a su vez que tengan la opción de acceder a niveles educativos superiores. Parra (1985), destaca éstas dos posturas dentro de la función del educador rural y menciona que ellas generan tensión en la misión del maestro, aunque en</p>	<p>El maestro incentiva a los estudiantes rurales para estudiar y retornar a su pueblo</p>

	<p>aprendieron en la ciudad, lo cual implica que ellos puedan acceder a la educación superior y además apoyar el progreso del pueblo.</p>	<p>este caso el educador propicia que los estudiantes se enfoquen por buscar oportunidades de acceso a la educación superior y que la utilicen para volver a apoyar su pueblo y su vereda.</p>	
	<p><b>La actitud frente a ser maestro rural:</b></p> <p>Considera que un educador rural debe establecer límites en las relaciones con las personas que rodean su labor y dirigirse con sinceridad a todos, al respecto afirma: <i>“pararse y decirle al padre de familia, usted está fallando en esto...uno escucha, el maestro debe saber decir las cosas”</i>. Considera que el maestro debe ser accesible a que las personas de la comunidad se le acerquen. Se refiere además a la tenacidad del docente rural, es decir, al temple que debe tener o aquella firmeza frente a las diferentes vicisitudes que se presentan a diario en su labor y dice al respecto: <i>“el temple uno lo adquiere totalmente... pensar la forma de transportarse, que llovió, la escuela se cayó...”</i></p>	<p>El maestro rural debe ser optimista y asumir siempre una actitud positiva, esto requiere de unas capacidades emocionales que se van construyendo día a día cuando debe afrontar diversas circunstancias a través de la ayuda que le puede brindar la comunidad educativa y mantener una comunicación asertiva en las relaciones con estudiantes y padres de familia.</p> <p>Según Zamora (2005) el quehacer del educador se caracteriza por un alto umbral de tolerancia a la frustración y una actitud flexible frente a las vicisitudes inherentes al trabajo rural refiriéndose al temple, la tenacidad y la resistencia que emergen del maestro para sobrellevar las difíciles condiciones y eventualidades que son propias del trabajo en el campo.</p>	<p>Asertividad del maestro rural en las relaciones con los padres de familia</p> <p>Tolerancia a la frustración y actitud flexible del maestro rural</p>

	<p><b>Las condiciones de la escuela:</b></p> <p>La Escuela de Peñas es muy antigua, el terreno donde se ubica presenta inestabilidad geológica lo que ha causado grietas muy grandes en las paredes, humedad, el piso está deteriorado generando la aparición de animales. Comenta que debido al número de estudiantes no se destina dinero para los arreglos de la sede y la administración municipal estaba planeando trasladar la escuela a otro sector donde la mayoría de la población de la vereda está asentada.</p>	<p>La mayoría de escuelas rurales cuentan con infraestructuras físicas bastante deterioradas debido a las características físicas, la ubicación de dichos establecimientos y la inoperancia de los gobiernos de turno que han dejado abandonada la gestión y envío de recursos económicos para mejorar las instalaciones educativas. Los educadores deben tratar de realizar su oficio pedagógico y llevar a cabo sus labores con unas condiciones físicas complejas en sus escuelas.</p>	<p>Efectuar labores educativas en escuelas rurales con daños en su infraestructura</p>
	<p><b>La sensación de marginalidad:</b></p> <p>Cuando la gente menciona la palabra “escuelita” (refiriéndose a las escuelas rurales), Alejandro menciona que siente desagrado por ese término al considerarlo despectivo. Afirma que siente mucho orgullo por la labor que realiza como maestro rural y considera que no es fácil por tal razón muy pocas personas deciden convertirse en docentes rurales, afirma al respecto: <i>“casi nadie quiere trabajar en eso porque es muy difícil, pero es un trabajo agradecido y valedero”</i>. Alejandro físicamente es</p>	<p>Es importante destacar la actitud del maestro cuando siente orgullo por su quehacer, resaltando su labor frente a las personas que se refieren de manera despectiva sobre su lugar de trabajo y oficio. Es muy común que la mayoría de la gente tenga imaginarios confusos o negativos sobre las escuelas rurales por ser lejanas, pequeñas, ubicadas en el campo y carentes de recursos, siendo el común denominador aquel trato despectivo hacia los maestros y estudiantes de escuelas rurales. Por</p>	<p>Empoderamiento del quehacer pedagógico del maestro rural</p>

	<p>alto y acuerpado, comenta que la gente dice que no parece un docente rural y no le creen que esté enseñando a leer y escribir a una niña de cinco años.</p>	<p>su parte el profesor entrevistado destaca su labor, expresa sentir orgullo por su quehacer y lo reconoce como un oficio complejo que le brinda satisfacción personal y profesional.</p>	
	<p><b>La expansión de la escuela rural hacia abajo:</b> Alejandro conoció el quehacer pedagógico con los grados preescolar, primero y segundo a partir del año 2013, requirió investigar para enseñar a niñas y niños de dichos cursos. La escuela anterior donde trabajó tenía una modalidad bidocente y él siempre se hacía cargo de los grados tercero, cuarto y quinto mientras su compañera enseñaba a los primeros cursos. Refiere que ser docente rural es interesante porque ha aprendido a consultar estrategias pedagógicas y a dedicar bastante tiempo y atención a los estudiantes de preescolar. Considera que es muy complicado cuando hay muchos estudiantes a cargo de un solo maestro. En su grupo actual tiene una niña de preescolar y ella comparte con otros niños quienes también le ayudan y le enseñan. Sugiere que cuando hay gran cantidad de estudiantes en una escuela los niños</p>	<p>Cuando un maestro que ha egresado de la Escuela Normal o la universidad no realizó prácticas pedagógicas ni cuenta con experiencia en el oficio pedagógico de estudiantes de preescolar, primero y segundo de básica primaria emprende un camino desconocido en donde debe buscar e implementar diversas estrategias para el desarrollo del aprestamiento, la iniciación a la lectura y escritura, así como la identificación de los primeros números y operaciones aritméticas. El abordaje de los estudiantes más pequeños se convierte en una labor más difícil cuando el educador tiene a su cargo todos los cursos de la básica primaria junto con el preescolar, hay bastantes niños y niñas matriculados en la escuela, y a su vez dedicar mayor atención a los estudiantes de preescolar.</p>	<p>El grado preescolar y los cinco grados de la primaria dificultan el oficio rural del maestro</p>

<p>preescolares deberían contar con un acompañamiento extra aparte del maestro para desarrollar un buen proceso de su escolaridad inicial.</p>	<p>La expansión de la escuela rural hacia abajo (grado preescolar) afecta la calidad educativa porque el docente atiende literalmente como puede a los alumnos de todos los cursos a su cargo.</p>	
--	--	--

## ANEXO 6. INTEPRETACIÓN Y CATEGORIZACIÓN ENTREVISTA 4

**JESÚS ABRAHAM BARRETO LINARES**

**Fecha: Jueves, 6 de septiembre de 2018**

Unidades de análisis	Dimensiones generales y características	Interpretación	Categorías
<b>E L E J E R C I</b>	<p style="text-align: center;"><b>El sujeto maestro</b></p> <p>El profesor Abraham tiene 53 años, es oriundo de Manta – Cundinamarca. Es viudo, convive con su compañera sentimental y tiene dos hijos de su primer matrimonio. Es líder en el grupo de docentes y participa en actividades sindicales. De su experiencia laboral comenta que trabajó durante diez años en una vereda a dos horas del municipio de Medina, luego siete</p>	<p>El maestro entrevistado es una persona que cuenta con muchos años de experiencia docente. Una de las ventajas de su vida actual es que labora actualmente en el mismo municipio donde nació, creció y habita hoy por hoy, es así como conoce de primera mano todas las particularidades de la población mantuna especialmente las de los habitantes de la vereda donde se desempeña como profesor.</p>	<p>Maestro líder, sindicalista y amplia experiencia en oficio rural de la</p>

C I O  D O C E N T E  R U R A L	<p>años en Puli, posteriormente retornó a su lugar de origen y lleva quince años laborando en la Escuela Rural Juan Gordo con básica primaria. Cuenta con treinta y tres años de experiencia docente en escuelas rurales. Siempre ha estado nombrado en propiedad y en la escuela actual siempre ha estado a cargo de los grados cuarto y quinto.</p>	<p>Otra ventaja es su amplia experiencia en el quehacer pedagógico multigrado acumulada en diferentes escuelas rurales de otros municipios, su liderazgo y aportes sindicales que enriquecen su saber pedagógico.</p>	<p>docencia</p>
	<p><b>Quehacer del maestro en la escuela:</b></p> <p>Todos los días el profesor Abraham inicia su jornada de clase con una oración y palabras de motivación dirigidas a sus estudiantes, comenta que luego procede a desarrollar las clases de acuerdo al horario establecido. En la escuela donde trabaja operan los modelos educativos: postprimaria de grado sexto a noveno de básica secundaria y la modalidad multigrado, pero relata que los niños de primaria no tienen contacto con los estudiantes de secundaria y maestro mantiene distancia con sus colegas de la misma sede.</p>	<p>Es un común denominador de las escuelas rurales iniciar las jornadas escolares mediante una oración, debido a que la mayoría de estudiantes y sus familias profesan la religión católica.</p> <p>Por otro lado, el modelo educativo postprimaria se instauró gracias al Plan de Apertura Educativa a partir de los años noventa teniendo en cuenta la desarticulación entre la educación básica primaria rural y la educación básica secundaria.</p>	<p>Oración y motivación al inicio de clases en la escuela rural</p> <p>Escuelas rurales con modalidad multigrado y postprimaria</p>
	<p><b>Planeación de clases:</b></p>	<p>Los maestros mayores identifican y manejan</p>	

	<p>El profesor Abraham menciona que realizaba la planeación de clases de acuerdo a las fechas que determinaba el rector, sin embargo decidió suspender la escritura y elaboración del planeador de clases porque considera que esta actividad es una repetición de temáticas que ya están escritas y que de antemano identifica de memoria.</p> <p>Comenta que él utiliza el cuaderno del año pasado para guiarse y desarrollar sus clases afirmando que gracias a la experiencia docente conoce y maneja de memoria los temas de cada asignatura y en cada curso.</p>	<p>todas las temáticas dirigidas a la enseñanza de la básica primaria porque durante varios años o décadas han trabajado dichos temas en las aulas. El planeador de clases se convierte en un documento que puede ser utilizado durante todos los años aplicándole las respectivas actualizaciones, sin embargo, se evidencia el desinterés del maestro para utilizar el planeador como una herramienta documental sobre su quehacer pedagógico.</p>	<p>Maestro maneja temáticas curriculares, pero no elabora planeador</p>
	<p><b>Estrategias del quehacer pedagógico rural:</b></p> <p>Dentro de sus labores pedagógicas en la escuela el profesor Abraham asigna tareas para la casa únicamente en las áreas fundamentales tales como: matemáticas, español, Ciencias naturales y Ciencias Sociales. Según el maestro entrevistado dichas tareas van dirigidas al aprendizaje y profundización de las temáticas trabajadas en clase por parte de los estudiantes.</p>	<p>Al interior de la Escuela Rural el maestro goza de cierta autonomía en el marco de su quehacer pedagógico. En este caso, el educador se dedica a dar mayor énfasis a las áreas y asignaturas fundamentales con la asignación de tareas escolares a las cuales se les otorga mayor intensidad horaria en las instituciones educativas precisamente para fortalecer competencias lectoras, escritoras y</p>	<p>Uso de estrategias pedagógicas de la metodología activa en la escuela rural</p> <p>Tareas escolares para</p>



	<p>Por ejemplo: los niños pequeños deben consultar, escribir y leer palabras nuevas para sus tareas en la casa con la ayuda de sus padres.</p>	<p>aritméticas que además se evalúan en las pruebas SABER.</p>	<p>profundizar en lenguaje y matemáticas</p>
	<p style="text-align: center;"><b>La evaluación y el ambiente de aprendizaje:</b></p> <p>Con respecto a la evaluación del aprendizaje el profesor menciona que evalúa el trabajo en clase, la participación, los trabajos elaborados por los estudiantes y desarrolla procesos de coevaluación y autoevaluación en el aula.</p> <p>Al describir los elementos que conforman el ambiente de aprendizaje de su escuela comenta que ubica material audiovisual en el aula, emplea cartillas de Escuela Nueva especialmente material bibliográfico de matemáticas, utiliza los recursos que brinda el medio para que los estudiantes indaguen y aprendan.</p>	<p>De acuerdo con el marco teórico de la presente investigación relacionamos las narrativas del maestro entrevistado con la Función Docente establecida de acuerdo al Decreto 1278 de 2002. Dicha función comprende el desarrollo de actividades de evaluación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido el maestro utiliza las formas tradicionales para evaluar a sus estudiantes sin abarcar otras estrategias diferentes que se podrían implementar en la escuela rural. El ambiente de aprendizaje comprende elementos básicos que en la mayoría de escuelas se pueden encontrar siendo importante vincular otros recursos para enriquecerlo.</p>	<p>Escases en formas de evaluación y elementos del ambiente de aprendizaje</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Relación con la comunidad:</b></p> <p>El profesor Abraham explica que envía notas escritas para citar a los padres de familia y</p>	<p>La relación que el profesor Abraham ha establecido con la comunidad está ligada a la reglamentación establecida en el Manual de</p>	<p>Relación</p>

	<p>dialogar con ellos sobre diferentes situaciones presentadas con sus hijos. En los encuentros con los padres o acudientes se plantean soluciones a los problemas relacionados con el comportamiento, la puntualidad, el rendimiento académico y el maestro da indicaciones y algunas observaciones de acuerdo con la normatividad establecida en el Manual de Convivencia escolar.</p>	<p>Convivencia escolar y únicamente se dirige a la resolución de situaciones y conflictos que se presentan en la escuela.</p> <p>Dicha relación no trasciende más allá de la función docente y podría afirmarse que es un estilo que el maestro ha impuesto en su sede a través de los años que allí lleva laborando.</p>	<p>maestro-comunidad sujeta a la normatividad institucional establecida</p>
<p><b>F</b> <b>O</b> <b>R</b> <b>M</b> <b>A</b> <b>C</b> <b>I</b> <b>Ó</b> <b>N</b> <b>D</b> <b>O</b></p>	<p><b>La formación propia:</b></p> <p>Abraham recuerda que el primer título obtenido fue: Maestro Bachiller (que es equivalente a ser normalista superior) en la Escuela Normal superior Nuestra Señora del Buen Suceso ubicada en el municipio de Nemocón en el año de 1980. Se graduó de la Licenciatura en Administración y Supervisión Educativa en la Universidad de la Sabana en el año de 1987. Éste programa tenía un énfasis administrativo y se cursaba para ejercer como directivo docente o supervisor escolar. Posteriormente realizó una especialización en</p>	<p>De acuerdo con el testimonio recopilado en la entrevista el maestro cuenta una trayectoria formativa que va desde la Escuela Normal, pasa por una licenciatura enfocada con la administración educativa y llega a un posgrado enfocado a la cultura y al folclore.</p> <p>Los maestros que llevan bastantes años laborando cuentan con títulos académicos obtenidos en las primeras épocas de su juventud o de su vida laboral, sin embargo, la formación actualizada y permanente es exigua, ellos se preparan con pregrados, algunos con posgrados y no renuevan sus conocimientos</p>	<p>La actualización formativa de algunos maestros mayores es exigua</p>

C E N T E	Pedagogía y Folclore de la Universidad Santo Tomás en el año de 1998, recuerda que los formadores iban a Manta los fines de semana a trabajar con un grupo de veintidós docentes.	para enriquecer su quehacer pedagógico.	
	<p><b>Valoración de la formación recibida:</b></p> <p>Abraham refiere que los estudios realizados han aportado en su labor como docente, aunque en años anteriores su intención era desempeñar un cargo como directivo docente (coordinador o rector), debido a diferentes circunstancias se dedicó a ejercer el oficio de maestro rural durante toda su experiencia laboral. Comenta que ha realizado cursos cortos referidos a temas agropecuarios con el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) cuyo conocimiento aplica con sus estudiantes en la huerta escolar y en el proceso de enseñanza y aprendizaje de temáticas relacionadas con el campo.</p>	El maestro llega a ejercer su oficio pedagógico en entornos rurales producto de las circunstancias de la vida, acumula bastantes años de experiencia en educación rural, además de su conocimiento sobre algunos temas agropecuarios, este es un insumo que se podría tener en cuenta para la formación de futuros maestros dado el nivel de experiencia que tiene el educador al construir conocimientos agropecuarios con sus estudiantes en el manejo de los recursos que brinda el agro.	Saberes y praxis de maestros veteranos: insumo para programas de formación docente
	<p><b>Relación de la formación con el ámbito rural:</b></p> <p>Abraham refiere que ninguno de sus estudios en pregrado y posgrado le brindó preparación</p>	El profesor Abraham reconoce la brecha existente entre la formación recibida y la educación rural. De acuerdo con Zamora (2005) asume una postura dentro de su rol	Maestro campesino, líder

	<p>específica sobre la educación rural; en la Escuela Normal se profundizó sobre la pedagogía, la licenciatura se enfocó en la administración educativa. Cuando ya ejercía como maestro, a partir del establecimiento del P.E.R. (Proyecto de Educación Rural) a comienzos del año 2004, el profesor Abraham realizó una solicitud a la Secretaría de Educación de Cundinamarca para ampliar la oferta educativa en la sede donde labora, es decir, presentó proyecto para que se allí se implantara la modalidad: postprimaria. Al año siguiente fue aprobada y comenzó a funcionar, él fue enviado con otros docentes a una capacitación sobre el P.E.R. y sus modelos educativos.</p> <p>Con relación a sus estudios de posgrado reconoce que las bases teóricas le aportaron algunos elementos para trabajar e investigar con los estudiantes cierta diversidad de saberes sobre el ámbito cultural y las tradiciones típicas de la región mantuna, por ejemplo el rescate de las expresiones orales y escritas, los mitos, las</p>	<p>como maestro con respecto al quehacer del educador como promotor comunitario cuando gestiona la apertura y funcionamiento de la modalidad educativa postprimaria para la escuela donde labora. Dicha modalidad busca que los estudiantes que cursan toda la básica primaria en la escuela rural continúen su educación básica secundaria en el mismo establecimiento educativo.</p> <p>El maestro selecciona algunos elementos de los programas de pregrado y posgrado para adaptarlos y emplearlos en su quehacer rural. El profesor entrevistado a través de los cursos sobre temáticas agropecuarias junto con la especialización en folclore enriquece su quehacer pedagógico y agrega nuevos elementos al proceso educativo.</p>	<p>y promotor comunitario de la escuela rural</p> <p>Formación complementaria o posgraduada enriquece el quehacer pedagógico</p>
--	---	--	--

	leyendas y costumbres propias del municipio de Manta.		
<b>F</b> <b>O</b> <b>R</b> <b>M</b> <b>A</b> <b>C</b> <b>I</b> <b>Ó</b> <b>N</b>	<p><b>Compañeros referentes sobre el oficio docente:</b> Abraham recuerda la época cuando egresó de la Escuela Normal poseía bastante teoría y escasa práctica y llegó a una escuela rural a desempeñar labores docentes. Comenta que conoció espacios tales como los microcentros y afirma: <i>“en los microcentros ellos, los compañeros antiguos nos contaban las experiencias, cómo enseñar un tema, qué material utilizaban, qué estrategia, qué metodología y desde el luego uno tomaba esas experiencias”</i>.</p> <p>Se agrupaban en cada sector cuatro o cinco escuelas para realizar reuniones mensuales denominadas microcentros en y se asignaba una estrategia pedagógica para trabajar en cada escuelas, posteriormente se rotaban las reuniones en cada escuela en una jornada completa donde el maestro titular era el coordinador de la</p>	<p>Los educadores que ingresan a ejercer su quehacer pedagógico, por lo general complementan su formación docente con narrativas de maestros que cuentan con varios años de trabajo en escuelas rurales y pueden compartir conceptos, experiencias, actuaciones de su labor docente.</p> <p>Anteriormente cuando se instauró el P.E.R. (Proyecto de Educación Rural) y el modelo educativo Escuela Nueva era implementado en las escuelas rurales, se desarrollaba el microcentro que era un espacio dialógico donde los maestros realizaban encuentros que permitían reunir las voces y las vivencias de todos los que allí participaban, enriqueciendo su formación a través de los imaginarios que se creaban con las narraciones de los colegas.</p> <p>Actualmente las actividades para reunir a los maestros con el objetivo de compartir</p>	<p>Microcentro: espacio reflexivo sobre el quehacer de maestros rurales</p> <p>Espacios para reflexión pedagógica de maestros son limitados</p>

<p><b>D</b> <b>O</b> <b>C</b> <b>E</b> <b>N</b> <b>T</b> <b>E</b></p>	<p>jornada, se compartían experiencias, anécdotas y se aprendía de otros maestros.</p> <p>Al inicio del año se programaban las fechas en el plan anual, se diligenciaba un acta y se desarrollaban actividades pedagógicas, culturales, deportivas convirtiéndose también en un día recreativo solo para maestros, se reunían educadores de cinco escuelas algunas monodocentes y otras bidocentes, antes de terminar microcentro se programaba el siguiente, así como los temas a tratar.</p>	<p>experiencias son muy escasas, los espacios son limitados y se enfocan en desarrollar el diligenciamiento de formatos institucionales o actualizar el P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional). Se han dejado de lado los espacios donde los maestros comparten y enriquecen su práctica pedagógica.</p>	
	<p><b>Propuestas para la formación docente:</b></p> <p>Abraham propone que los programas de formación docente deben profundizar en la fundamentación pedagógica y específicamente tratar los asuntos que atañen a la educación rural, teniendo en cuenta que la gran parte de maestros recién egresados inician sus labores docentes en el campo. Propone que se fortalezcan las habilidades sociales y comunicativas del maestro rural para interactuar con las comunidades, al respecto afirma que él debe saber: <i>“cómo llegar</i></p>	<p>De acuerdo con el testimonio recopilado en ésta entrevista la propuesta para las facultades de educación y las escuelas normales es incluir temáticas relacionadas con la pedagogía, profundizando en el asunto de la educación rural dentro de los programas formativos. De igual forma fortalecer el manejo de las relaciones interpersonales, así como las competencias sociales y personales de los maestros en formación, puesto que al momento de desempeñar sus labores pedagógicas deben</p>	<p>Incluir la educación rural en formación docente, fortalecer competencias personales, sociales</p>

	<p><i>a los muchachos, cómo llegar a las comunidades para esa interrelación entre los miembros de la comunidad y el maestro”.</i></p>	<p>vincular y buscar el apoyo de la comunidad educativa en varios asuntos de la escuela.</p>	
	<p><b>Quehacer rural del maestro:</b></p> <p>El profesor explica que existen diferencias en el quehacer pedagógico del maestro rural con sus colegas de escuelas urbanas, una de ellas es el tiempo dedicado en clase. El docente urbano dedica la hora completa de clase con su grupo, sin embargo, el educador rural tiene una hora compartida con los cursos que tenga a cargo, dividiéndola para destinar diez minutos aproximadamente a cada grado con el fin de enseñar los temas correspondientes. Al respecto comenta que en algunas ocasiones en la escuela rural en: <i>“el muchacho no avanza porque es muy poco el tiempo que se le dedica y no tiene opción de ejercitar más”.</i></p>	<p>El educador rural aborda los cursos a su cargo de una manera distinta al maestro que labora en una escuela urbana. En la escuela rural el docente debe dividir la hora de clase dedicando un periodo de tiempo corto con cada curso y asignando las explicaciones o los ejercicios respectivos para cada uno. En ese sentido los estudiantes deben ser autónomos en la realización de varias actividades, de lo contrario existirán retrocesos en su proceso de aprendizaje debido a que el maestro no puede dedicar el tiempo completo a un solo curso.</p>	<p>Maestro rural divide tiempo de clase para asignar actividades a cada curso</p>
	<p><b>Las pruebas SABER:</b></p> <p>El profesor afirma que ha conocido casos de algunos estudiantes rurales que según él son: <i>“bien fundamentados”</i> (refiriéndose a que</p>	<p>El imaginario colectivo de la sociedad en general sobre los resultados en las Pruebas Saber de los estudiantes campesinos es negativo. Sin embargo, existen algunas</p>	<p>Resultados</p>

	<p>muestran avances en su rendimiento académico) y han alcanzado muy buenos resultados en las pruebas de estado (Pruebas SABER). Explica que algunos de ellos han obtenido mejores puntajes que los estudiantes de sedes urbanas quienes cuentan con más elementos y facilidades para el acceso a diferentes medios de información. Los alumnos campesinos deben estudiar con bastantes privaciones a nivel económico, escasamente cuentan con radio, muy pocos con televisión y algunos están aislados de los medios masivos de información tales como el internet.</p>	<p>excepciones cuando éstos resultados son superiores a los obtenidos por estudiantes de colegios urbanos.</p> <p>Para relacionar lo mencionado anteriormente, Perfetti (2004) explica que las Pruebas Saber aplicadas en el 2002 arrojaron resultados superiores frente al promedio nacional en lenguaje y matemáticas de estudiantes de grado quinto de escuelas rurales con modelo Escuela Nueva.</p>	<p>superiores en Pruebas Saber de estudiantes de Escuela Nueva</p>
	<p><b>Quehacer particular del maestro:</b></p> <p>Abraham refiere que actualmente sus labores pedagógicas las puede realizar con facilidad debido a la amplia experiencia que posee, tiene memorizado y maneja el desarrollo de todo el programa curricular para los grados de primaria, las áreas, los temas y las actividades de clase; comenta que realiza ejercicios, preguntas orientadoras e promueve generación de</p>	<p>Los maestros rurales que han acumulado bastantes años de experiencia laboral tienden a desarrollar un tipo de labor educativa repitiendo año tras año las actividades y temas en clase. En este caso, el testimonio del maestro se dirige a la adquisición de un amplio conocimiento y manejo del desarrollo curricular, sin embargo, esto genera un estancamiento, impidiendo innovar o actualizar</p>	<p>El quehacer del maestro con los años tiende a ser repetitivo y memorístico</p>



	<p>respuestas en sus estudiantes.</p> <p>Afirma que desconoce el manejo de la tecnología, especialmente algunos dispositivos, no obstante, los niños y niñas de su escuela le enseñan. Menciona que los cursos que realizados en el SENA en temas agropecuarios ganadería, piscicultura, porcicultura, conejos y agricultura, al respecto menciona: <i>“he notado que hoy en día la gente joven que sale como maestro en cuestiones del campo no tienen nada, ni idea, y desafortunadamente tienen que aprender con los niños y los niños les enseñan”</i>, <i>“yo me crié en el campo, mis papás vivían en el campo al lado de ellos aprendí a hacer cosas del campo: echar pala, amarrar reses, darles pasto y agua, y he ganado más experiencia en el tiempo”</i>.</p> <p>Reconoce que su preparación sobre el trabajo de campo ha sido significativa y a brindado muchos elementos que aportan a la construcción de conocimientos que se relacionan directamente con el mundo rural y agrícola que rodea a los</p>	<p>las estrategias pedagógicas en clase. Éstos maestros presentan dificultades para el manejo y aplicación de la tecnología en sus aulas de clase, ya que han estado desvinculados a dicho tema.</p> <p>Por otra parte, el ser maestro rural y haber nacido y crecido en el campo tiene un significado muy importante dentro del quehacer pedagógico y comunitario del educador al compartir saberes empíricos y técnicos sobre el cuidado de los animales, el cultivo de diferentes alimentos y el aprovechamiento del suelo. Este es un insumo valioso que también pertenece a la formación docente, el educador cuenta con elementos para fortalecer procesos de aprendizaje significativo y contextualizado en los entornos rurales.</p>	<p>Ser campesino y maestro rural fortalece procesos de aprendizaje contextualizados</p>
--	--	--	---

	estudiantes.		
	<p><b>Relación con la comunidad:</b></p> <p>Abraham explica que la relación del docente con la comunidad debe ser eficiente porque el maestro necesita apoyo de sus miembros, especialmente de los padres de familia, se requiere contacto y comunicación permanentes. Comenta que esto permite resolver diversas situaciones. Cuando el maestro es nuevo en la vereda debe procurar que la comunidad lo conozca, establecer canales de comunicación y buscar que todos vayan en la misma dirección. Resalta el cuidado con la confianza, refiere que el maestro debe: <i>“saber manejar los roles porque si uno se pone muy confianzado con ellos pierde autoridad y entonces le pierden el respeto”</i>.</p> <p>Recuerda que al comenzar a laborar en la vereda Juan Gordo de Manta, la comunidad era muy activa y participativa, después de haber</p>	<p>El establecimiento de un buen proceso comunicativo y buenas relaciones con la comunidad que rodea a una escuela rural es un asunto clave para el buen funcionamiento de las diferentes dinámicas que allí se llevan a cabo.</p> <p>En los procesos de formación docente se requiere capacitar a los futuros maestros en la puesta en marcha de actividades de liderazgo, capacidades de la personalidad para establecer relaciones productivas y asertivas con los demás.</p> <p>Existen varias ventajas y también desventajas al laborar durante numerosos años en la misma escuela. Las ventajas se dirigen al conocimiento profundo de las particularidades y características de una comunidad, por ejemplo, cuando los maestros educan a familias enteras y sus exalumnos son ahora los padres</p>	<p>Capacitar a futuros maestros en competencias comunicativas y asertividad</p> <p>Presencia prolongada del maestro genera monotonía en la escuela rural</p>

	<p>trabajado tantos años allí comenta: <i>“uno se cansa con ellos y ellos con uno”</i>. La monotonía y la rutina mermó la comunicación que existía y ahora sólo se relaciona con los padres de familia de la escuela. Señala que hoy en día está formando a alumnos de los alumnos, es decir, a los hijos de los estudiantes con quienes trabajó en años anteriores.</p>	<p>de algunos de sus estudiantes. Una de las desventajas es la monotonía que puede emerger con la presencia de un solo maestro durante años en la escuela.</p>	
	<p><b>Recursividad en la escuela:</b></p> <p>Cuando el maestro llega a una sede rural recurre a aprovechar los elementos que hay en el medio, utiliza lo que esté al alcance de acuerdo con la situación económica de los habitantes de la vereda, al respecto afirma: <i>“por lo general en las veredas el 70 % de las familias son pobres, en la escuela faltan materiales y se aprovecha lo que hay en el medio que es la solución a esa falencia”</i>. Explica que ya conoce ésta situación y evita realizar trámites para gestionar recursos, mientras transcurre el tiempo el maestro avanza enseñando y a su vez aprendiendo a utilizar lo que tiene.</p>	<p>De acuerdo con el testimonio narrado por el maestro entrevistado, reafirmamos una de las posturas de la presente investigación y es aquella situación de pobreza que experimenta la gran mayoría de familias campesinas en los campos colombianos. El educador se identifica con la postura de Zamora (2005) que explica que recurre a aprovechar los elementos que brinda el medio como respuesta a la precariedad de condiciones para desarrollar actividades pedagógicas en la escuela rural.</p>	<p>Aprovechamiento de recursos del medio como respuesta a escasas de elementos</p>

	<p><b>El rendimiento y las estrategias en la escuela:</b></p> <p>Abraham considera que el rendimiento académico en su escuela es regular. Se enfatiza bastante en la lectura y sus estudiantes la practican y han mejorado en este aspecto, por ejemplo, pide a los estudiantes que consigan periódico cada semana y lean una parte, el lunes comentan las noticias al grupo. Refiere que con ésta estrategia las niñas y niños mejoraron la expresión oral y la comprensión lectora. Así mismo asigna actividades de consulta donde los estudiantes tienen que leer para realizarlas.</p> <p>Menciona que uno de sus estudiantes presenta falencias en matemáticas y la estrategia que ha utilizado es ejercitación constante tanto escrita como mental en clase y en casa con el apoyo de los padres de familia.</p>	<p>Las estrategias pedagógicas implementadas en la escuela rural por los maestros van dirigidas al fortalecimiento de aquella particularidad mencionada por Zamora (2005) y es el desafío del bajo rendimiento académico de la lectura, la escritura y las matemáticas, situación que aqueja a la mayoría de instituciones educativas en Colombia. Motivar a los estudiantes, contar con el apoyo de sus familias y crear autonomía en ellos para que participen y desarrollen las actividades planteadas por el educador es uno de los retos más importantes que enfrenta en su quehacer y sólo se logra con el trabajo y compromiso de todos.</p>	<p>Reto del maestro: apoyo, autonomía y motivación de estudiantes para mejorar lectura, escritura y matemáticas</p>
	<p><b>El trabajo con Escuela Nueva:</b></p> <p>El profesor menciona que trabajó con el modelo educativo Escuela Nueva en los municipios de Medina, Puli y Manta,</p>	<p>En el marco del Proyecto de Educación Rural se estableció el modelo Escuela Nueva como una alternativa pedagógica dirigida a las escuelas rurales con modalidad multigrado.</p>	

	<p>Cundinamarca. Comenta que las cartillas de Ciencias Naturales y Sociales están descontextualizadas, contienen temas dirigidos a niñas y niños del pacífico colombiano y añade que la actualización cartillas es regular, las cartillas de matemáticas presentan errores en algunos temas o procedimientos y los profesores deben adecuar las actividades; recomienda que cuando los maestros ingresan a un colegio o escuela deben revisar el material bibliográfico que desconocen. Con relación a Escuela Nueva afirma que: <i>“es una metodología muy buena el estudiante aprende a su ritmo, aprende a trabajar cooperativamente”</i>, se evalúa constantemente, es un trabajo colectivo, compromete a padres y otros miembros de la comunidad a participar en formación del estudiante, se escribe constantemente y los alumnos aprenden a escribir y mejorar la letra, sin embargo hay mucha repetición de temas y actividades lo que genera tedio en los estudiantes y el maestro.</p>	<p>Dicho modelo cuenta con material bibliográfico denominado guías de Escuela Nueva para todos los grados de la educación básica primaria. Según el testimonio del profesor han existido varias quejas de maestros que han encontrado errores en las cartillas, no obstante, han ido mejorando con la edición e inclusión de nuevas guías para el trabajo en clase. Los educadores pueden revisar, ajustar y adecuar las cartillas y demás material a las necesidades y características de sus estudiantes previa revisión de los libros.</p> <p>Proponemos desde ésta investigación la realización de un estudio socio-demográfico para el ajuste y diseño de guías por regiones. Por otro lado, el modelo Escuela nueva facilita los aprendizajes siempre y cuando se tomen en cuenta los errores para mejorarlos.</p>	<p>Propuesta: estudio sociocultural para adecuar cartillas de Escuela Nueva y revisión previa de textos</p>
--	--	--	---

	<p><b>Migración o permanencia en la vereda:</b></p> <p>Abraham menciona que es necesario motivar a los niños, niñas y jóvenes para que se queden en sus sitios de origen, afirma que en las grandes ciudades no hay empleo, por eso es importante que los estudiantes al graduarse generen empleo, el colegio debe crear un énfasis para que los niños se queden en su región y la hagan productiva, se refiere con respecto a los estudiantes campesinos: <i>“ellos no saben hacerlo productivo y el gobierno los vuelve perezosos para trabajar el campo”</i>.</p>	<p>La posición que asume el maestro con relación al proyecto de vida y al futuro de sus estudiantes se refiere a la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en los territorios campesinos para hacerlos más productivos, otorgando ésta misión a la institución educativa. Zamora (2005) citando a Parra, explica que ésta misión genera tensión en el maestro y es uno de los rasgos particulares de su quehacer en la escuela.</p>	<p>Maestro busca permanencia de estudiantes en el campo para hacerlo productivo</p>
	<p><b>Las niñas y niños campesinos:</b></p> <p>El profesor menciona que él junto con sus estudiantes comparten el hecho de ser campesinos y menciona que: <i>“los estudiantes comparten lo que ellos saben con lo que uno sabe, yo tengo eso en común con ellos, vivo en el campo trabajo en el campo y me gusta la actividad del campo”</i>. Explica que la relación entre los niños y el maestro está caracterizada por la confianza, los estudiantes formulan</p>	<p>Las características personales del educador influyen en el tipo de relación que se establece entre él y sus estudiantes. El docente y estudiantes tienen en común ser campesinos y oriundos de la misma región, esto permite que los niños y las niñas se identifiquen con su maestro, hablen el mismo lenguaje, construyan conocimientos teniendo en cuenta las características y el trabajo de campo. La comunidad educativa con su idiosincrasia y</p>	<p>Estudiantes campesinos y comunidad construyen saberes y se identifican con maestro campesino</p>

	<p>preguntas sobre diferentes aspectos, al igual los padres de familia acuden a él para pedir su orientación sobre diferentes consultas con respecto a temas de agricultura.</p>	<p>costumbres también se identifica con maestro.</p>	
	<p><b>Expansión de la escuela hacia abajo:</b></p> <p>Abraham comenta que nunca ha laborado con estudiantes de preescolar y recuerda la época cuando se instauró el grado cero en las escuelas rurales. De acuerdo a su opinión menciona: <i>“el grado cero lo que es el preescolar, pues debe haber un maestro dedicado a este nivel que sea licenciado en preescolar”</i>, refiriéndose a que en la escuela se requiere otro maestro dedicado a los niños pequeños. educador que se encuentre laborando en la escuela rural debe trabajar con los estudiantes de grado preescolar y todos los grados de la básica primaria al mismo tiempo, añade que los docentes mayores ya no cuentan con la paciencia y la consagración para trabajar con niños de grado transición debido a que necesitan bastante tiempo y dedicación.</p>	<p>Retomando los aportes de Zamora (1999) aproximadamente después del año 1990 comienza la expansión del preescolar rural en Colombia con la instauración de éste grado en las instituciones educativas del estado. La propuesta del profesor Abraham de incluir un maestro exclusivo para el grado preescolar en la escuela rural facilitaría el quehacer pedagógico del educador a cargo, pero esto es inviable de acuerdo con las políticas educativas actuales. Por su parte, existe una sensación de insatisfacción de los maestros mayores cuando deben laborar con el grado preescolar además de los otros grados de primaria.</p>	<p>Maestros mayores desagrado al trabajar con estudiantes de preescolar</p> <p>Propuesta: maestro adicional dedicado a preescolar en las escuelas rurales</p>

	<p><b>Sensación de marginalidad:</b></p> <p>El profesor Abraham refiere que ha sentido una especie de rechazo, existe un distanciamiento con sus compañeros debido a que él trabaja en el campo en una vereda retirada y ha percibido que sus colegas lo tienen aislado, no se siente parte del grupo. Además comenta que el rector de la institución dividió el grupo de docentes al realizar reuniones separadas de maestros rurales y de maestros del centro, manifiesta no estar de acuerdo con eso.</p>	<p>Existe una identificación por parte del maestro entrevistado con un rasgo particular de la labor educativa, y es aquella sensación de marginalidad mencionada por Zamora (2005) que se refiere a que los educadores rurales vivencian cierto nivel de aislamiento y rechazo por parte de sus colegas, según éste autor dicha sensación se percibe sobre todo en los profesores mayores.</p>	<p>La sensación de marginalidad tiene presencia en los imaginarios del maestro rural</p>
	<p><b>Resistencia ante la violencia en zonas rurales:</b> Recuerda situaciones de violencia armada vivenciada en el municipio de Medina, Cundinamarca desde 1988 a 1990, al respecto comenta: <i>“allá no se sabía con quien se hablaba, tuve esa experiencia y a nadie se la deseo”</i>. Su vida estuvo en riesgo por dicha situación, él junto con otros compañeros emigraron de ese lugar para evitar que los asesinaran. Posteriormente, cuando comenzó a trabajar en Manta en 1998 presencié situaciones</p>	<p>Los educadores especialmente aquellos que laboran en zonas de bastante ruralidad y están afectadas por el conflicto armado debido a la presencia de grupos subversivos al margen de la ley, requieren un alto umbral de resistencia ante las situaciones de violencia que se presentan generalmente en territorios campesinos. La escuela rural queda en medio de las disputas por el control de los territorios y el maestro tiene que realizar sus labores educativas con peligro y una sensación de</p>	<p>Maestro realiza su oficio rural con temor por situaciones de violencia</p>



	<p>de violencia en contra de la comunidad campesina por parte de un grupo subversivo, recuerda que se relacionó con ellos e incluso lo cuidaban porque según él: <i>“con los maestros no se metían”</i>.</p>	<p>temor pues su vida y la de sus estudiantes están en riesgo.</p>	
	<p><b>Recordar el quehacer del maestro es vivir:</b> Finaliza la entrevista y el profesor Abraham expresa que ésta actividad le ayudó a recordar la trayectoria que ha tenido como maestro, aquellos lugares, personas, caminos, comunidades, discordias, espacios, momentos de felicidad, compañeros maestros, los niños juiciosos, los inquietos y aquellos que lo hacían enojar a diario. Resalta que algunos compañeros recurren a él pues le gusta ayudar y aconsejar, al respecto afirma: <i>“Yo como docente, como antiguo me gusta que los compañeros lo busquen a uno, queremos que usted comparta o nos enseñe, tenemos esta dificultad y uno busca la manera de ayudarlos”</i>.</p>	<p>En la presente entrevista indagamos por la opinión del maestro con respecto a las sensaciones experimentadas durante el transcurso de la misma. Es importante destacar que la entrevista permitió elaborar un panorama interesante y pleno de historia de la escuela rural a partir del año 1980, así como información relevante desde la mirada de un educador con rasgos de liderazgo y una vida dedicada a la educación de un sinnúmero de niñas, niños y jóvenes campesinos.</p>	<p>Entrevista brindó un panorama histórico de la escuela rural</p>

## ANEXO 7. INTEPRETACIÓN Y CATEGORIZACIÓN ENTREVISTA 5

**JUANA MARCELA GONZALEZ GÓMEZ**

**Fecha: Viernes, 7 de septiembre de 2018**

Unidades de análisis	Dimensiones generales y características	Interpretación	Categorías
<b>E</b> <b>L</b> <b>E</b> <b>J</b> <b>E</b> <b>R</b> <b>C</b> <b>I</b> <b>C</b> <b>I</b> <b>O</b>	<p style="text-align: center;"><b>El sujeto maestro</b></p> <p>La profesora Marcela González es oriunda de Villeta, vivió gran parte de su vida en Manta, Cundinamarca con su mamá y pertenece a una familia de maestros. Muy joven cursó una Licenciatura en Biología de forma presencial; comenta que casualmente había una oferta laboral en Manta, en la Escuela Rural Madrid, ubicada en la vereda Madrid, recuerda que años atrás en ese lugar había presencia de grupos armados, refiere que de todas las escuelas rurales es la más lejana al casco urbano. Decidió ir a laborar allí, asumiendo un nuevo quehacer como otra opción de vida.</p>	<p>La profesora entrevistada es joven, se expresa con tranquilidad, no nació en el municipio donde labora, pero conoce bastante la idiosincrasia, costumbres y cultura de la población mantuna, así como de sus veredas ya que ha vivido allí gran parte de su infancia y juventud. El pertenecer a una familia de maestros influye de cierta manera en quienes deciden ser educadores, desde niña la profesora Marcela ha tenido contacto con las dinámicas de las escuelas rurales e identifica la complejidad del quehacer pedagógico en el campo.</p>	<p style="text-align: center;">Maestra de familia docente quien identifica dinámicas del municipio donde labora.</p>
	<p><b>Conociendo diferentes contextos rurales:</b></p> <p>Menciona que en su época universitaria realizó</p>	<p>De acuerdo con el testimonio recopilado en ésta entrevista, la profesora tiene ciertas</p>	

<p><b>D</b> <b>O</b> <b>C</b> <b>E</b> <b>N</b> <b>T</b> <b>E</b>  <b>R</b> <b>U</b> <b>R</b> <b>A</b> <b>L</b></p>	<p>una Practica Pedagógica en el municipio de Guapi, Cauca, zona bastante rural, aislada y de extrema pobreza, donde se ingresa en lancha, barco o avión. Recuerda que era un lugar de con condiciones precarias, sin embargo, expresa: <i>“fue un lugar donde yo fui feliz, fue un lugar donde yo me enamoré”</i>. Comenta que de niña vivió todo el tiempo en el campo y esto le facilitó su estancia allí.</p> <p>Posteriormente participó en algunas monitorias de investigación sobre educación ambiental en el sector de Altos de Cazuca en Bogotá, explica que éste lugar se ubica en límites de Ciudad Bolívar y es una zona de transición entre lo urbano a lo rural, recuerda que las personas externas a ese lugar ingresaban con temor debido a la inseguridad.</p>	<p>nociones sobre algunos tipos de ruralidad que ha adquirido mediante las prácticas pedagógicas realizadas con la universidad donde se formó. El primer municipio que se menciona es el claro ejemplo de muchas zonas rurales en Colombia que están afectadas por la pobreza, la falta de vías de acceso y la marginalidad. El segundo lugar es otro tipo de ruralidad donde inicia la transición entre la ciudad y el campo y está afectada por la pobreza y la inseguridad. Esto se relaciona con la idea de Itzcovich (2010) sobre los gradientes de ruralidad que permiten identificar tipos de ruralidad de acuerdo a sus condiciones de vida.</p>	<p>Perspectivas y nociones de ruralidad a partir de salidas y prácticas pedagógicas</p>
	<p><b>Quehacer del maestro en la escuela:</b></p> <p>La profesora Marcela describe que en su escuela los estudiantes están organizados y cumplen diversos roles a diario en la escuela, por ejemplo, realizan aseo por parejas y se van rotando para encargarse de diferentes lugares en la sede.</p>	<p>En algunas escuelas rurales se utilizan varios elementos pedagógicos de organización del cuidado y embellecimiento de la sede, así como algunas actividades tomadas del modelo Escuela Nueva donde se establecen roles para que los estudiantes realicen un trabajo</p>	<p>Escuela rural conserva protocolos y actividades</p>

<p>Al iniciar las clases pronuncian una oración, repiten la fecha del día en voz alta, tocan una campana para iniciar clase, para salir a descanso y al finalizar la jornada, hacen filas por cursos para ingresar a la escuela, al restaurante escolar y para salir de la sede educativa.</p>	<p>colaborativo. En las escuelas rurales continúa la ejecución de protocolos de orden y disciplina tales como las filas para ingresar a diferentes lugares o tocar la campana al estilo de la educación tradicional de varias décadas atrás.</p>	<p>tradicionales de orden y disciplina</p>
<p><b>Planeación de clases:</b></p> <p>Marcela confiesa que llegar a laborar a una escuela multigrado fue una situación incómoda para ella porque no contaba con preparación para desarrollar ésta labor, al respecto afirma: <i>“uno no tenía la experiencia, ni idea de cómo se hace; con los compañeros y experiencia uno va conociendo el trabajo”</i>. Explica que planea las clases por cursos, elabora un panorama general de acuerdo con el periodo académico, divide los temas para trabajar con cada uno semanalmente, y al respecto comenta: <i>“hay asignaturas que uno no puede meter tanto porque una hora no se puede avanzar mucho, una hora con cinco cursos no rinde, como son los cinco cursos a uno le toca multiplicarse”</i>.</p> <p>Destaca la importancia y necesidad de elaborar</p>	<p>Es común que en las escuelas rurales laboren educadores que desconocen el quehacer pedagógico de la modalidad multigrado debido a la carencia de formación y prácticas pedagógicas en éste tipo de escuelas.</p> <p>Por otra parte, la estrategia de la maestra para realizar las planeaciones es dividir la escritura de clases en semanas, esto facilita la construcción del texto porque un planeador a diario para un aula multigrado sería un texto demasiado extenso y demandaría mucho tiempo para su elaboración. Así mismo, la expresión: “multiplicarse” implica que el maestro rural atiende los cursos a su cargo con celeridad, es responder las preguntas de los estudiantes, ser ágil y desplazarse por todo el</p>	<p>Maestra sin experiencia en el quehacer pedagógico multigrado</p> <p>Quehacer del maestro: multiplicar habilidades pedagógicas y transversalizar temas con trabajo intercurso</p>

	<p>con dedicación el planeador de clases porque según ella: – <i>“esa es la herramienta que uno lleva de verdad para decir hoy es esto y con ese tema vamos a hacer tal actividad, porque si no uno se queda ahí bloqueado, improvisado y no va tener sentido la actividad”</i>.</p> <p>En clase asigna los trabajos a los niños grandes y luego a los pequeños, y al respecto refiere que ellos en clase: <i>“han logrado ser un poco más autónomos, y así se van autorregulando”</i>. De igual forma, la profesora decide fusionar varias temáticas entre los mismos cursos o algunas asignaturas que tengan un tema en común, por ejemplo, Ciencias Sociales con Ciencias Naturales reforzando así las temáticas, para terminar esta idea comenta que en ocasiones las actividades no se culminan, así como se habían planeado debido a diferentes circunstancias.</p>	<p>salón constantemente durante toda la jornada.</p> <p>El planeador ocupa un lugar muy importante en la labor de la profesora al concebirlo como una herramienta indispensable y la guía principal para el normal desarrollo de las clases, la maestra transversaliza algunos temas que abarcan varias asignaturas, esto facilita el abordaje de los cursos, optimiza el tiempo y dinamiza los procesos. Por su parte, dentro de las actividades pedagógicas en la escuela la maestra asume un reto clave y es propiciar la autonomía en sus estudiantes con el fin de optimizar el tiempo que dedica a cada grado, de esta manera, las niñas y los niños adquieren la responsabilidad de desarrollar las actividades asignadas.</p>	<p>Planeador de clases semanal, documento indispensable en la escuela</p> <p>Generar autonomía en estudiantes, reto clave para facilitar la labor docente</p>
	<p><b>Estrategias pedagógicas en la escuela:</b></p> <p>La profesora Marcela utiliza las siguientes estrategias en clase: la explicación general del tema, uso de libros, internet, imágenes, mapas</p>	<p>En la escuela rural multigrado es importante implementar y utilizar varias herramientas pedagógicas y didácticas que faciliten el desarrollo de procesos de aprendizaje. En</p>	<p>Actividades de clase con elaboración de</p>

	<p>conceptuales, videos, relata que no ve la necesidad de utilizar resúmenes o cuadernos todo el tiempo porque al finalizar el año escolar se guardan y su destino final es desconocido. Afirma que los estudiantes al representar sus aprendizajes con objetos elaborados por ellos mismos recuerdan las temáticas trabajadas y fortalecen su proceso educativo haciéndolo más significativo.</p> <p>Las clases en la escuela rural se dinamizan al vinculando la tecnología y el internet, por ejemplo, se proyectan videos educativos sobre las temáticas escolares para profundizar y desarrollar clases diferentes.</p> <p>Además, implementa estrategias para que sus estudiantes se sientan importantes, se reconozcan y se piensen a sí mismos; la maestra realiza dicha actividad con el objetivo de brindar una formación más allá de lo netamente académico, es decir, una enseñanza para la vida. Para esto maneja un libro personal hecho por los niños llamado: “Mi historia”, donde con fotografías y textos dan a conocer datos, gustos, familia, escuela y visión del</p>	<p>varias instituciones educativas los docentes otorgan bastante importancia a los cuadernos de los estudiantes.</p> <p>La maestra entrevistada, le da mayor relevancia a los productos que elaboran los niños relacionados con las temáticas vistas en clase. Ésta estrategia es interesante en la medida que la profesora desarrolla actividades de clase diferentes a aquellas donde se usa el dictado y los cuadernos son los elementos más importantes del proceso.</p> <p>La estrategia didáctica para el autoconocimiento, autoestima y proyecto de vida de los estudiantes campesinos es un valor agregado al quehacer pedagógico en la escuela rural debido a que la mayoría de maestros se centran en el ámbito académico y no trascienden a temáticas más personales.</p>	<p>productos por los estudiantes</p> <p>Poca importancia a cuadernos o dictados en trabajo en clase</p> <p>Uso didáctico del internet y actividades para autoconocimiento personal</p>
--	--	--	--

futuro personal.			
	<p><b>Las tareas en la escuela rural:</b></p> <p>El uso de las tareas se establece para vincular a los padres de familia o acudientes para que los estudiantes consulten y analicen diferentes temáticas con ayuda en casa, siendo ésta actividad un refuerzo adicional de los tópicos trabajados en clase.</p> <p>Al respecto la profesora menciona: <i>“yo generalmente les dejo tareas, pero son tareas de realizar junto con los padres principalmente, lo que son las áreas como matemáticas o geometría ya son cosas que ellos más solitos que acompañados lo van a tener que realizar”</i>.</p>	<p>La tarea vista como una estrategia académica que busca la intervención de los padres de familia con el fin de que puedan orientar y se vinculen con las tareas de los estudiantes, teniendo en cuenta aquellas situaciones familiares donde los padres llegan tarde de sus jornadas de trabajo en el campo y no dedican mucho tiempo a sus hijos.</p> <p>La maestra busca priorizar tareas que sean realizables para los padres porque la mayoría de ellos no cuentan con herramientas conceptuales para orientar aquellas tareas que tratan temáticas más complejas debido al bajo nivel de escolaridad que presentan los padres campesinos.</p>	<p>Uso de tareas realizables para vincular a padres de familia y estudiantes</p>
	<p><b>La evaluación en la escuela:</b></p> <p>Marcela considera que es necesario memorizar algunos conceptos porque: <i>“hay asignaturas que en cierto modo son más fuertes que otras”</i>. Comenta que evalúa constantemente a sus estudiantes, con una actividad abarca varias</p>	<p>La maestra emplea el uso de la memorización para algunas asignaturas que así lo requieren, esto fortalecería los procesos de memoria a mediano y largo plazo de los estudiantes.</p> <p>De acuerdo al testimonio recopilado en la</p>	<p>Memorizar, evaluar varias asignaturas y</p>

	<p>asignaturas y va revisando el proceso, utiliza varios materiales para evaluar y ejercicios variados. Para emitir una valoración tiene en cuenta diferentes aspectos, aumenta una calificación, por ejemplo, cuando el estudiante puede explicar el tema aprendido; afirma que la evaluación es un proceso constante e integral donde la actitud del estudiante también es objeto de evaluación.</p>	<p>entrevista, el maestro de escuela multigrado requiere implementar diversas formas de evaluación para transversalizar diferentes asignaturas, evidenciar los avances y las dificultades que presentan los estudiantes en el proceso pedagógico, ajustando y replanteando distintas herramientas al evaluar.</p>	<p>evaluación integral en la escuela rural</p>
	<p><b>El ambiente de aprendizaje:</b></p> <p>La profesora describe que todos los estudiantes están en un mismo salón organizados por cursos y agrupados en mesas. Los niños de grado primero tienen un tablero exclusivo para ellos, los estudiantes de segundo hasta quinto grado comparten un solo tablero, refiere que es una herramienta de trabajo que utilizan, pero no de manera constante.</p> <p>Una estrategia para la clase es escribir el número del curso dentro de alguna figura geométrica de acuerdo a la actividad que se va a realizar, en el tablero realiza explicaciones más complejas, por ejemplo, de matemáticas y geometría.</p>	<p>En la escuela rural cada maestro implementa la organización y el abordaje de los diferentes cursos a su cargo. De Acuerdo con la maestra entrevistada su estrategia pedagógica para fortalecer, la lectura, escritura y matemáticas es otorgar un espacio de aprendizaje para los estudiantes de grado primero mediante un solo tablero para ellos, cuenta con mayor amplitud para escribir y explicar las primeras letras y números. Otra estrategia es el uso de íconos en el tablero que facilitan la comunicación con los estudiantes y permite que identifiquen el tipo de actividad que se realizará en clase, además rompe con el esquema del escritorio grande,</p>	<p>Tablero para primero, otro dividido en varios cursos, uso de íconos</p> <p>Escritorio-pupitre de la maestra y otros espacios para</p>



	<p>El escritorio de la profesora es un pupitre similar a los que usan sus estudiantes, está pegado a la pared y desde allí tiene la visión de todos ellos. Su escuela tiene tres salones: la biblioteca con libros, material didáctico, otro con elementos de Ciencias Naturales, y una sala de sistemas con internet con buena dotación de muebles.</p>	<p>semejando su mesa con la que usan los niños. Por su parte la escuela goza de varios espacios distintos al aula de clases que se utilizan de forma constante y dinámica.</p>	<p>aprendizaje en la escuela</p>
	<p><b>Recursos del medio:</b></p> <p>La profesora expresa que, de acuerdo con su área de formación en biología, el medio rural le ofrece bastantes recursos que posee el contexto local para trabajar con las Ciencias Naturales, de tal forma que analiza y recopila los elementos que requiere para trabajar en clase, al respecto menciona: <i>“todos los contextos tienen elementos que a uno le sirven”</i>. Menciona que ha establecido algunos proyectos internos en la escuela, por ejemplo: una colección de insectos y hojas de prensar, y explica: <i>“ellos con solo ver la hoja ellos ya saben de qué planta es y su utilidad”</i>, de esta manera utiliza dichos recursos en clase a partir de los conocimientos previos de sus estudiantes.</p>	<p>Los maestros se enfocan en las fortalezas que han recibido de su formación, dando énfasis al área en la que se han preparado, cuentan con las herramientas conceptuales para poder profundizar y proyectar las temáticas relacionadas hacia su quehacer. La maestra entrevistada realiza una labor que se relaciona con aquel rasgo mencionado por Zamora (2005) y que se refiere a la utilización de elementos del medio como recurso pedagógico y didáctico, dichos elementos se seleccionan y clasifican partiendo del análisis y la valoración que docente y estudiantes hacen de su contexto y de los recursos naturales que lo conforman.</p>	<p>Maestro enfatiza en área de formación, crea proyectos con elementos de la naturaleza</p>

	<p><b>Relación con la comunidad:</b></p> <p>Marcela recuerda que realizó una reunión general cuando ingresó a la escuela, comenzó a memorizar las caras de los padres de familia y encontró algunas personas conocidas de Manta, por ejemplo: una madre quien fue compañera en época del colegio, entre otros casos. Por su parte, la profesora envía notas impresas para los comunicados, utiliza llamadas a celular ante cualquier eventualidad a determinadas horas porque los padres son trabajadores del campo. Elabora anotaciones en el observador del estudiante para resolver situaciones de forma inmediata, busca que no trasciendan los problemas entre familias pues esto afecta a los niños. Comenta que hay padres que nunca asisten a la escuela, otros preguntan, algunos generan discordia y cuestionan su labor, ella mantiene la calma frente a las actitudes negativas y para resolver diversas situaciones.</p>	<p>Los educadores cuando son oriundos o han crecido y vivido durante gran parte de su vida en un municipio pequeño como Manta, donde sus pobladores se reconocen entre sí, entran en contacto con miembros de la comunidad que ya distinguen. Esto es una ventaja al contar con un concepto de las personas con las que debe interactuar en su labor siempre y cuando el maestro maneje relaciones asertivas.</p> <p>Por otra parte, en las comunidades existen situaciones complejas que muchas veces repercuten en la convivencia de sus niñas y niños; otro reto del docente es buscar solventar los problemas y evitar que los estudiantes se involucren en ellos y puedan disfrutar su niñez y su grupo de pares.</p>	<p>Maestro que habita durante años un lugar, comprende las dinámicas de la comunidad</p> <p>Reto docente: salvaguardar a sus estudiantes de conflictos entre familias</p>
	<p><b>Visitas externas en la escuela</b></p> <p>La profesora relata que cuando llegan personas</p>	<p>Una circunstancia que afecta el normal desarrollo de clases en la escuela es la visita de</p>	<p>Visitas</p>

	<p>ajenas a la escuela representando algunas entidades ella informa a rectoría, deben identificarse por seguridad y tener autorización. La estrategia utilizada es que los niños grandes realizan lecturas y los demás dibujan para pintar con temperas, de esta manera se toman más tiempo mientras la maestra atiende las visitas.</p>	<p>diferentes personas o entidades que atiende el maestro en calidad de representante de la sede rural, aunque éstas visitas afectan el normal desarrollo de las clases. La lectura oral y las manualidades son estrategias utilizadas para evitar la pérdida de tiempo y mantener a los estudiantes ocupados,</p>	<p>externas interfieren en clase, maestro atiende y estudiantes leen, dibujan y pintan</p>
	<p><b>Las canciones para transformar:</b></p> <p>Marcela recuerda una anécdota del día de la mujer, en aquella ocasión realizaron una presentación donde cantaron una canción de música ranchera debido a que los niños y niñas sienten agrado por la música popular, pero no comprenden en su totalidad el contenido de la letra.</p> <p>La maestra dio un vuelco y les enseñó canciones distintas de artistas como: Juanes, Jorge Veloz o Aterciopelados que según comenta componen y cantan temas divertidos para niños. Ella afirma que los estudiantes sienten alegría por nuevas canciones, el contenido de sus letras se relaciona con el mundo de la infancia, el ritmo de la música y los artistas colombianos llaman su atención.</p>	<p>El capital cultural mencionado por Parra (1986) relacionado con las costumbres propias de las familias en el campo, la cultura de la región y los medios de información como la radio influyen en los gustos musicales de la niñez campesina que no alcanza a comprender el contenido de algunos géneros musicales diseñados para población adulta.</p> <p>La estrategia de llevar nuevas opciones para que la canción sea un instrumento pedagógico para leer, escribir y fortalecer la inteligencia musical es motivante y añade un valor agregado al quehacer pedagógico de la docente.</p>	<p>Canciones nuevas para niños transforman mensaje de la música en la escuela</p>

<p><b>F</b> <b>O</b> <b>R</b> <b>M</b> <b>A</b> <b>C</b> <b>I</b> <b>Ó</b> <b>N</b> <b>D</b> <b>O</b> <b>C</b></p>	<p><b>La formación propia:</b> La profesora Marcela recuerda que cursando el primer semestre de psicopedagogía, asistió a una clase de neurobiología, esto le llamó la atención y cambió de carrera culminando en el año 2012 la Licenciatura en Biología en la Universidad Pedagógica Nacional. Refiere que el énfasis de su carrera es la ecología colombiana, y recuerda que uno de sus aprendizajes más significativos fue SARA (sistemas acuáticos región andina). Después de realizar su práctica pedagógica en Guapi, Cauca (municipio ubicado en la costa pacífica colombiana), viajó a través de un intercambio a Brasil a cursar un semestre de ecología y biología.</p>	<p>La educadora cuenta con una formación profesional enfocada a las Ciencias Naturales, específicamente, la biología. Éste aspecto fortalece su quehacer pedagógico rural al encontrar en el campo varios elementos para construir aprendizajes significativos con sus estudiantes. Además, cuenta con una visión de otros entornos rurales y un panorama internacional a partir de las prácticas pedagógicas e intercambios estudiantiles que han enriquecido su acervo cultural y brindan distintos elementos a su discurso educativo.</p>	<p>Formación en Biología, contacto con otras ruralidades y países dinamizan labor pedagógica</p>
<p><b>E</b> <b>N</b> <b>T</b> <b>E</b></p>	<p><b>Valoración de la formación recibida:</b> Refiere que la formación le ayudo a comprender el entorno con respecto al espacio rural y los fenómenos naturales que allí ocurren. Las niñas y niños también están inmersos en la ruralidad y realizan preguntas sobre la naturaleza, al respecto menciona: <i>“es poder explicarles a ellos con los argumentos suficientes y de la manera más sencilla</i></p>	<p>La preparación profesional de la maestra brinda elementos conceptuales con relación al contexto que rodea el mundo campesino referido a la identificación de los recursos, fenómenos y seres de la naturaleza. Posee un entorno educativo sobre la biología donde se complementan los conceptos empíricos de las niñas y niños sobre su espacio natural.</p>	<p>Formación en Ciencias naturales complementa el saber propio del niño campesino Carencia de</p>

	<p><i>posible como es que son las cosas”.</i></p> <p>La profesora Marcela no ha realizado ningún programa de posgrado, solamente se actualiza a través del internet y consultas de artículos sobre biología y ciencias naturales en revistas científicas.</p>	<p>Por otra parte, la falta de educación posgraduada es una desventaja para los maestros rurales quienes requieren de herramientas conceptuales y pedagógicas para ejercer su ardua labor en la escuela.</p>	<p>formación posgraduada desventaja para maestros rurales</p>
	<p><b>Relación de la formación con el ámbito rural:</b></p> <p>Comenta que en su carrera profesional fueron pocos los momentos relacionados con la educación rural. Sin embargo, resalta que la licenciatura contaba con una línea o enfoque en ruralidad y las prácticas pedagógicas o trabajos de grado estaban enfocados en la educación rural, pero menciona que no tuvo contacto con esa línea. No obstante, señala que la universidad dentro de su enfoque de formación disciplinar programaba salidas de campo en zonas rurales, donde se realizaban observaciones a la biología, recopilando datos y planeando actividades para algunas escuelas rurales. Refiere que su formación para la ruralidad es limitada, sin embargo, ella la está ampliando con iniciativa personal y familiar porque su tía se desempeñó como docente rural con el modelo Escuela Nueva y</p>	<p>Un común denominador de las licenciaturas es su escasa relación con el asunto de la educación rural. Aunque cabe destacar que la licenciatura cursada por la maestra entrevistada cuenta con una línea de investigación que dirige su mirada al tema y brinda elementos que contribuyen a crear una perspectiva de la educación en las escuelas rurales para los estudiantes universitarios que están interesados en el asunto.</p> <p>Los maestros que laboran en el campo y que carecen de formación docente para la ruralidad, por obligación indagan acerca del quehacer pedagógico en la escuela con otros compañeros educadores que trabajen en escuelas rurales, quienes pueden relatar sus experiencias y compartir estrategias para facilitar la labor.</p>	<p>Maestra: escaso contacto con la ruralidad, licenciatura: línea sobre educación rural</p> <p>Carencia de formación docente, colegas maestros guían y brindan</p>

	<p>es quien la orienta. Marcela tiene varios recuerdos, de niña observo como su tía tenía que dividirse los cursos y al ser una escuela bidocente el trabajo docente era bastante arduo.</p>		herramientas
	<p><b>Falta de preparación para el quehacer rural:</b></p> <p>La profesora manifiesta que no cuenta con el título ni la formación para trabajar en la escuela rural, no se siente preparada y carece de herramientas pedagógicas para enseñar a leer y escribir, y expresa: <i>“no puedo más, mi título no se relaciona para realizar ésta labor, yo no soy una licenciada en primaria y no tengo las herramientas suficientes para hacer lo que hacen los otros docentes que tienen una licenciatura en básica primaria”</i>.</p> <p>Confiesa que para ella ha sido una situación estresante y por lo tanto se siente estancada, sin embargo, refiere que ha sido un reto para ella misma, expresa que ha aprendido más de la experiencia, de compartir con sus compañeros maestros rurales y resalta que esa labor es en cierta medida gratificante: <i>“los muchachos han</i></p>	<p>Es común que en las escuelas rurales laboren licenciados formados en diferentes áreas del conocimiento, cuya preparación no se relaciona con el quehacer pedagógico que deben desempeñar en esos lugares. De acuerdo con el testimonio de la educadora entrevistada se evidencia una sensación de desmotivación e insatisfacción al carecer de una formación específica para desempeñar la labor que asumió. Los maestros más jóvenes y sin experiencia en la modalidad multigrado buscan otros referentes para identificar e implementar herramientas y estrategias que permitan optimizar su labor docente. Con el paso del tiempo van encontrando elementos positivos que favorecen el sentido de pertenencia y el arraigo con su trabajo.</p>	<p>Maestra insatisfecha y desmotivada sin formación para escuela multigrado</p> <p>Maestros jóvenes indagan estrategias para su oficio rural</p>

	<i>aprendido cosas que les sirven para su vida, a ser personas y asociar todo con el entorno”.</i>		
F O R M A C I Ó N  D O C	<p align="center"><b>Compañeros referentes sobre el oficio docente:</b></p> <p>Por su parte sus tías de Marcela, las maestras Mercedes y Matilde han sido sus referentes para el quehacer pedagógico en la escuela, ellas conocen el temperamento de los niños, le explicaron que trabajara los temas de clase con un nivel de complejidad diferente dependiendo de cada curso, la edad y las necesidades de sus estudiantes, además de darle muchos consejos. Así mismo, ha acudido a algunas profesoras que tuvo en su infancia y que aún continúan laborando. Ellas cuentan con bastante experiencia con la enseñanza en la básica primaria y existe la confianza para indagar sobre diferentes estrategias y aclarar algunas dudas.</p>	<p>Pertenecer a una familia de maestros posee una ventaja para la profesora entrevistada, puesto que sus familiares pueden tratar de compensar en cierta medida ciertos vacíos en la formación para el oficio rural de la docencia.</p> <p>Los familiares, amigos o compañeros que han ejercido una labor docente en la escuela rural multigrado tienen un acervo significativo de experiencias, anécdotas e información que puede ser recopilada y utilizada dentro de la preparación de maestros en las escuelas normales o facultades de educación.</p>	<p>Experiencia de maestros mayores: insumo para programas de formación docente</p>
	<p><b>Propuestas para la formación docente:</b></p> <p>Marcela refiere que el departamento de Cundinamarca tiene lugares muy opuestos entre sí</p>	<p>La formación docente requiere que los futuros maestros conozcan sobre la geografía colombiana, las condiciones sociales,</p>	<p>Propuestas formación: Geografía</p>

<p><b>E</b> <b>N</b> <b>T</b> <b>E</b></p>	<p>y merecen ser identificados por los maestros, al respecto afirma: <i>como buen colombiano uno debe tener ese saber, voy para tal lugar y debo saber dónde queda</i>". En la preparación de maestros se requiere una contextualización socio-geográfica de los lugares, además, es necesario profundizar en la didáctica para la implementación de estrategias pedagógicas y actividades de clase, y expresa: <i>"pueden ser muchos temas, pero si uno a cada tema le tiene cierta estrategia los niños van a aprender más rápido"</i>. La formación docente debe enfatizar en la personalidad del docente, se requiere bastante fortaleza para afrontar de la mejor forma posible cualquier situación, afirma que el educador no puede transmitir los miedos a sus estudiantes: <i>"si uno llega con esos miedos y esa inseguridad ellos lo van a sentir y eso no va a funcionar"</i>.</p>	<p>económicas y culturales de las diferentes regiones que conforman el país, con el fin de tener un panorama amplio de la diversidad de lugares que podrían convertirse en los próximos lugares a donde pueden llegar a desempeñar su labor educativa. Además, las facultades de educación y escuelas normales deben brindar estrategias pedagógicas específicas para el trabajo docente en escuelas multigrado, así como los elementos psicológicos y rasgos de la personalidad de los futuros educadores, especialmente la resiliencia, para asumir las dificultades convirtiéndolas en elementos positivos y la asertividad para un buen manejo de la comunicación.</p>	<p>colombiana y condiciones particulares</p> <p>Estrategias pedagógicas dirigidas a la labor docente multigrado</p> <p>Psicología y la personalidad: resiliencia y asertividad para futuros maestros</p>
	<p><b>Propuestas para el nuevo maestro rural:</b> Marcela propone que cuando ingresa un maestro a laborar en una escuela rural se ejecute un protocolo con pasos básicos a seguir, iniciando por la caracterización de la zona donde se encuentra la</p>	<p>La mayoría de maestros rurales que ingresan a a desarrollar sus labores educativas desconocen la ubicación y particularidades de las veredas donde se encuentran las escuelas rurales. La propuesta es que desde las</p>	<p>Nuevos maestros rurales: reconocimient</p>



	<p>escuela rural con su localización en el mapa, piso térmico, geografía, población, costumbres y estilos de vida, entre otros, al respecto expresa que: <i>“con esto uno mismo está en la obligación de darse a conocer y hacer que sea un espacio agradable mientras va cogiendo el ritmo al trabajo”</i>. Sugiere que los nuevos maestros rurales deben establecer relaciones de confianza con los niños, conocerlos, hablar con ellos, indagar sobre su vida cotidiana y actividades diarias al comenzar el día, con el objetivo de que se sientan que su opinión y su vida es importante para el maestro.</p>	<p>instituciones educativas se realicen procesos de inducción a docentes nuevos para que tengan una perspectiva de la zona y sus características específicas. Por otra parte, la idea de indagar sobre la vida de los estudiantes permite que emerja información acerca de situaciones de violencia intrafamiliar, condiciones y dificultades económicas en las familias, la autoestima para comprender las condiciones que deben enfrentar las niñas y niños campesinos.</p>	<p>o de la vereda y sus características</p> <p>Confianza entre maestro-estudiante: condiciones y situaciones de los niños</p>
	<p><b>Quehacer rural del maestro:</b></p> <p>La profesora afirma que cada docente tiene su estrategia particular para abordar las temáticas en clase. Las diferencias en el quehacer rural comienzan desde la actitud que el educador asume en su trabajo, la distancia y las carreteras a recorrer para llegar a laborar y las circunstancias externas generan agotamiento. Al respecto refiere: <i>“así yo me sienta cansada yo tengo que transmitirles que venimos con toda la energía y que vamos a</i></p>	<p>El maestro rural después de realizar diferentes tipos de viajes y travesías para llegar a la escuela, inicia sus clases con actitud positiva y motivación; para esto se requiere fortaleza frente a las diferentes circunstancias que se le presentan día a día. Por ésta razón, optimizar las habilidades de resiliencia, la capacidad de tolerancia a la frustración y el uso de la asertividad en las relaciones son aspectos clave para formación del ámbito personal en</p>	<p>Fortalecer habilidades de resiliencia, tolerancia y asertividad en formación docente</p>

<p><i>aprender muchas cosas cada día”.</i></p> <p>Por otro lado, comenta que un docente de escuela urbana goza de una hora para dedicar a un sólo curso y desarrollar una asignatura a profundidad. Por su parte en la escuela rural el maestro se divide en los cursos a cargo y después se multiplica toda la jornada, sin embargo refiere: <i>“nosotros tenemos la capacidad de interrelacionar entre las mismas asignaturas y entre los mismos cursos y abordar como de una manera más global como más compacta, hacerlo no todo por separado”</i>, explicando que el educador rural implementa formas diferentes para abordar el aprendizaje, compara su quehacer como una teoría de sistemas donde se entretajan una red de relaciones.</p>	<p>los futuros maestros.</p> <p>El quehacer del maestro rural requiere bastante destreza para brindar de manera equitativa la orientación pedagógica a sus estudiantes, a su vez requiere habilidades para multiplicarse en varios profesores e ir rotando por los cursos y atenderlos a todos. Una ventaja para el maestro rural es aquella mencionada por Zamora (2005) con respecto a la visión longitudinal del quehacer pedagógico, que se refiere a la flexibilidad para ajustar, replantear y prolongar los procesos pedagógicos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.</p>	<p>Destrezas para orientar procesos y abordar cursos a cargo</p> <p>Flexibilidad en procesos pedagógicos de la escuela rural</p>
<p><b>Estilo personal:</b></p> <p>La profesora se define como una persona seria y al principio esto fue difícil para los niños, por lo general utiliza el silencio y algunos gestos para obtener orden en clase y retornar al tema tratando a su vez de desarrollar la autonomía en sus</p>	<p>El maestro cuando ingresa a laborar en la escuela rural despliega estrategias para manejar el grupo de estudiantes, esto se relaciona con el argumento de Herrera (2001) acerca de estrategias como las narradas en la entrevista tales como: el silencio y la gestualidad</p>	<p>Manejo de grupo a través del silencio, los gestos, la</p>

	<p>estudiantes mediante la colaboración.</p> <p>Refiere que el trabajo multigrado implica seriedad y autonomía porque no hay tiempo completo para dedicar a cada uno, entonces ellos cooperan entre ellos mismos.</p>	<p>provenientes de la personalidad del maestro. El manejo de grupo requiere a su vez autonomía y colaboración por parte de todos para facilitar las actividades de clase.</p>	<p>autonomía y colaboración en clase</p>
	<p><b>Relación con la comunidad:</b></p> <p>Marcela comenta que existe una relación muy importante entre la comunidad al compartir el mismo espacio en la escuela porque cerca del aula de clases se ubica el salón comunal. La profesora establece una relación precisa, concreta, con respeto y mantiene la distancia, es decir, la relación estrictamente necesaria entre la profesora y el padre de familia, instaurando ciertos límites referidos al respeto por los roles que cada uno desempeña en la comunidad. Ella ha sido testigo del crecimiento de la vereda mediante la labor de líderes y padres de familia. Explica que los mandatos de la escuela son jornadas en las que la comunidad se reúne para realizar aseo, ornato y embellecimiento de la sede. Por su parte, las relaciones con los estudiantes se caracterizan por la confianza, sonríe y se expresa</p>	<p>El establecimiento de un buen proceso comunicativo y buenas relaciones con la comunidad que rodea a una escuela rural, es un asunto clave para el buen funcionamiento de las diferentes dinámicas que allí se llevan a cabo. Los límites en dichas relaciones son importantes para determinar el rol que ocupa cada persona dentro de la comunidad educativa y para que el maestro establezca su lugar como líder de la escuela rural.</p> <p>Dentro del quehacer del maestro rural se destaca la importancia y significado de los mandatos como aquellas jornadas donde la comunidad emprende un trabajo en equipo para embellecer la escuela, además son espacios donde los diferentes habitantes de la vereda comparten y se integran, cambiando la rutina</p>	<p>Relaciones con comunidad – escuela: cordialidad, respeto y límites</p> <p>Los mandatos, jornadas para embellecer la escuela e integrar a la</p>

	<p>que ellos hacen lo siguiente: <i>“se acercan a uno así uno esté en sus días más difíciles, se acercan a la profe a expresar, a hablar con alguien más”</i>.</p>	<p>diaria del mundo campesino.</p>	<p>comunidad</p>
	<p><b>Recursividad en la escuela:</b></p> <p>La maestra y los estudiantes han desarrollado bastante recursividad y creatividad en la escuela rural, realizando una combinación de las dos cosas. Refiere que por ejemplo tienen una recolección de objetos antiguos y menciona que los estudiantes llegan con cosas que nunca se imaginó. Manejan una caja del reciclaje debido a la escases de materiales y dificultades de transportarse al pueblo para conseguirlos, aprovechan los recursos y reutilizan hojas de papel, al respecto afirma: <i>“esa falta de elementos es buena porque ellos así no desperdician, no se malgasta y la creatividad va volando”</i>.</p>	<p>El desarrollo del ingenio, la creatividad y recursividad de los niños y niñas bajo la orientación de la profesora entrevistada es la respuesta a la precariedad de materiales y las condiciones difíciles para su consecución. Esto tiene relación con el rasgo del quehacer rural del maestro mencionado por Zamora (2005). La maestra concibe la escases de materiales como un elemento positivo que propicia y fortalece las capacidades de ingenio y creatividad de los estudiantes campesinos, quienes debido a las condiciones del medio desarrollan con mayor facilidad dichas habilidades.</p>	<p>La escases de materiales genera creatividad e ingenio en los estudiantes</p>
	<p><b>El trabajo con modelos educativos de educación rural:</b></p> <p>Marcela fue docente del Servicio de Aprendizaje Tutorial en Manta en el año 2007. Allí asisten personas adultas de varias veredas y el enfoque</p>	<p>La experiencia docente con la educación de adultos es un asunto diferente al quehacer pedagógico en escuelas multigrado, pero resaltamos que el modelo educativo para adultos involucra temáticas relacionadas con el</p>	<p>Diseño curricular con</p>

	<p>educativo se dirige hacia la agricultura, utilizando guías de aprendizaje. Afirma, para que los estudiantes puedan comprender las temáticas, la estrategia es enfocar las actividades hacia su contexto inmediato. Considera que hace algunos años era más sencillo trabajar con el SAT, sus estudiantes tenían más sentido de pertenencia. Actualmente se ha perdido eso, los estudiantes no asisten a algunas clases y no avanzan en su proceso educativo, según ella, el modelo está perdiendo el rumbo para el que fue creado.</p>	<p>mundo campesino, el agro, los animales y está diseñado para interactuar con los conocimientos y construir aprendizajes a partir de los saberes del contexto rural. Éste es un claro ejemplo para que las instituciones educativas enfoquen su plan curricular para escuelas rurales hacia el contexto inmediato de los niños y niñas teniendo en cuenta las particularidades de cada vereda y de la región.</p>	<p>énfasis en ruralidad y características de la región</p>
	<p><b>Migración o permanencia en la vereda:</b>  Marcela comenta que la misión del docente rural es: “abrir la mente de sus estudiantes”, es decir, darles nuevas perspectivas para emigrar y enfrentar el mundo desconocido, al respecto explica: <i>“abrir sus mentes es un trabajo muy complicado, es uno agente externo que llegar a chocar con ciertas cosas de ellos, donde ellos le abren un espacio a uno, un espacio de respeto, un espacio como de admiración”</i>. Afirma que sus estudiantes tienen la capacidad de defenderse en el campo y enfrentar la</p>	<p>La visión de la profesora sobre la labor que ejerce con los niños se refiere a que ellos puedan migrar, conocer lugares diferentes y experimentar vivencias nuevas, muy seguramente asume ésta postura ya que ella ha tenido ésta posibilidad. La postura de algunas familias es que los niños y niñas permanezcan en la vereda, aprendan, puedan desenvolverse y subsistir con las labores del campo. Aquí se presenta un choque entre capital cultural de los niños y sus familias y la misión que trae</p>	<p>Migración o permanencia de los estudiante, dos posturas que chocan en la escuela rural</p>

	<p>vida, refiere que las familias los preparan para quedarse y eso lo hacen en la vereda diariamente.</p>	<p>consigo la maestra.</p>	
	<p><b>Las niñas y niños campesinos:</b></p> <p>Marcela describe a sus estudiantes como niños y niñas campesinos que son alegres, autónomos, responsables, activos, ingeniosos y ordenados, les agrada sentirse útiles y tener la responsabilidad de asumir ciertos roles y actividades en la escuela, conocen bastante bien su vereda, así como diferentes aspectos de la agricultura.</p>	<p>La maestra propicia en la escuela rural la colaboración y el trabajo en equipo, esto facilita que se pueda enfocar en su trabajo pedagógico. Cuando los estudiantes asumen roles y responsabilidades están participando en un tipo de formación para la vida que les brindará herramientas para defenderse.</p>	<p>Estudiantes campesinos autónomos, ingeniosos y responsables</p>
	<p><b>La entrevista: escuela y vida:</b></p> <p>La profesora Marcela expresa que ésta entrevista es un ejercicio bastante interesante, es una retroalimentación, una charla donde el maestro tiene la oportunidad de narrar y describir todos los asuntos de la escuela, y finaliza con la siguiente frase con relación a su quehacer:</p> <p><i>“¡esa es la vida de uno, es escuela y vida!”</i></p>	<p>Las narrativas recopiladas en ésta entrevista aportan otra visión diferente de una maestra con corta experiencia, pero varias vivencias en lugares disímiles que han enriquecido sus saberes y han fortalecido el reto que enfrenta como maestra rural, mostrando que dicha labor es parte de su vida y debe asumirla con entusiasmo.</p>	<p>Entrevista enriquecedora: ser maestro rural es la vida dedicada a su escuela</p>

## ANEXO 8. REGISTRO DE OBSERVACIONES A LAS ESCUELAS RURALES

A continuación, presentamos el registro de las observaciones realizadas a las escuelas rurales donde laboran los profesores que participaron en el presente proyecto de investigación. Estas observaciones se realizaron de acuerdo con las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿Cómo se describe la carretera que lleva a la escuela? y ¿cómo es la infraestructura física de la sede en general (aula de clases)?
2. ¿Cuántos cursos maneja el docente?, ¿Cuántos niños hay en cada curso y en total en la escuela? (niñas, niños, edades, características generales)
3. ¿En qué asignatura se encuentran trabajando y que actividades desarrollan los estudiantes y el maestro? (materiales, recursos)
4. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza el docente para el abordaje de los cursos a su cargo, lo hace de manera simultánea o separada? ¿Maneja la disciplina, la comunicación con el grupo de estudiantes, la explicación de temas y de preguntas?
5. ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas y didácticas que el docente utiliza en clase?
6. ¿Cuáles son las características particulares del maestro en el trabajo pedagógico de clase?

- Lugar: Escuela Rural Bermejál Arriba - Salón de clases

Fecha: Miércoles, 20 de Noviembre de 2018

Hora: 7:00 a.m.

1. La carretera que conduce hacia la Escuela Rural Bermejál comienza cerca del parque principal del municipio de Manta. Es destapada, angosta y tiene varias curvas cerradas, es bastante empinada y empedrada, el cascajo está muy suelto lo que hace que las motos resbalen y se deba manejar con precaución. Se gastan de diez a doce minutos en moto desde el pueblo hasta la escuela. En el ascenso por esta carretera se puede observar el casco urbano de Manta, algunas vías de acceso al municipio y a otras veredas. Más arriba se puede observar el río Guantánfur que se ubica en la parte de abajo del valle. Además, se ve un paisaje agradable y natural, con algunas casas que rodean la escuela. En el borde de la carretera encuentra un abismo imponente hacia la parte de abajo, pues la escuela queda ubicada sobre una loma alta.

Al llegar a la escuela se puede observar que se encuentra ubicada en la cima de la montaña. Es una construcción grande de un piso ubicada alrededor de un patio. La escuela tiene un salón de sistemas con computadores, una cocina pequeña, un restaurante escolar con algunas mesas y sillas, hay un cuarto para guardar cosas, un baño y el salón de clases que tiene varias mesas de madera, tablero de tiza, dos tableros acrílicos, imágenes de la religión católica, calendario del año 2013, el horario escolar, organización del aseo para el salón y los baños. El salón de clases tiene poca iluminación y decoración, el piso tiene baldosa roja, se observan algunos libros ubicados en una caja.

3. Cursos de la escuela: 5°, 4°, 2°, 0°.

El número de niños por curso en la Escuela Rural Bermejil es de tres niños de grado quinto, una niña en grado cuarto, un niño y una niña en grado segundo, un niño en grado preescolar, para un total de siete niños. Las edades de estos niños están entre los seis a once años. Las características de los estudiantes de ésta escuela es que son niños un poco tímidos, calmados y distantes.

3. En la clase los niños de grados cuarto y quinto están desarrollando una prueba escrita de geometría que les entrega la profesora cada uno se sienta aparte en mesas diferentes. A su vez la maestra se sienta con un grupo de niños pequeños para trabajar con letras y números, ella le entrega a un niño de grado preescolar una fotocopia de la letra LL y se sienta sólo a recortar formas de esa letra en papel silueta donde el niño va mirando la letra a recortar.

Los tres estudiantes de grado quinto y el niño de grado cuarto, están desarrollando su prueba de geometría y tienen dos fotocopias cada uno, donde deben responder preguntas con respuestas de opción múltiple sobre ubicación espacial, puntos cardinales, números decimales, peso, volumen, solidos geométricos, prismas, múltiplos del metro. Los niños de grado segundo se encuentran desarrollando unas sumas y pintando, la profesora le dicta la suma a un niño y a la niña de grado primero está leyendo. Los materiales utilizados en esta clase son fotocopias, papel silueta, pegante, cuaderno, tijeras, hojas blancas y cuaderno, no se utiliza tablero.



#### 4. Abordaje de los cursos.

Durante la clase la profesora realiza una oración breve y luego explica a los estudiantes los temas que se van a trabajar por cada uno de los cursos. Durante el desarrollo de la clase, ella insiste en la explicación de los números a los niños pequeños, mientras los niños de quinto hablan entre ellos y el niño de preescolar trabaja solo. Luego la maestra va a donde este niño y le explica las formas de las letras mayúsculas y minúsculas.

La profesora se sienta con el grupo de niños pequeños quienes trabajan de manera individual. Los estudiantes de grado quinto aprovechan para mirarse entre ellos en el momento de la evaluación escrita, el niño de transición realiza su actividad y va hasta donde la profesora para mostrarle lo que está haciendo y preguntarle si va bien.

Se evidencia orden en el salón de clases. La maestra pregunta algunas cosas sobre la prueba escrita a los niños más grandes, y a la vez responde sus preguntas. Al final, resuelve la prueba para ser calificada. Felicita a un niño cuando dice bien un número. Ella dedica bastante tiempo a trabajar con Diego, un niño de grado segundo, para explicarle la forma de leer números de cuatro cifras, según unidades, decenas, centenas y unidades de mil, pues a él se le dificulta la identificación de estos números.

#### 5. Estrategias pedagógicas.

Explicación verbal de los temas, resolver preguntas con la realización de nuevas preguntas para identificar conocimientos previos o recordar algunos asuntos de los temas. Estrategias didácticas: coloreado, plegado. Recursos: fotocopias, cuadernos, papel silueta.

#### 6. Características de la profesora.

La profesora es joven, tiene un carácter fuerte, está muy pendiente del orden y la disciplina en la escuela, tiene carisma, sin embargo, cuando los estudiantes realizan actividades que no tienen que ver con la clase o no comprenden los temas y los ejercicios, les llama la atención de forma

verbal con un tono de voz fuerte y expresa seriedad ante ellos, enfatizando verbalmente la explicación de los temas en clase. La maestra es tranquila, aunque seria, recalca algo cuando no se logra comprender, así mismo, estimula positivamente a los estudiantes.

- Lugar: Escuela Rural Peñas - Salón de clases Hora: 8:35 am.

1. La carretera que lleva a la Escuela Rural Peñas es totalmente empinada, es destapada y sin embargo se observa que ha tenido mantenimiento con maquinaria. Cuenta con tramos encintados que son caminos destapados con placa huellas (especie de carretera hecha en láminas de concreto) Se asciende a la escuela en quince minutos desde una variante destapada que parte de la vía principal que conduce al casco urbano. En el ascenso por la carretera se encuentran curvas muy peligrosas y abismos muy altos. En una de las curvas largas se encuentra una zona con peligro de derrumbe de roca y árboles. En la zona de la peña hay una vista impresionante hacia la vía principal que lleva a Bogotá o a Guateque y que se ubica en la parte de debajo de la loma.

Al llegar a la escuela se puede percibir que es una construcción antigua de un piso y tamaño grande. Tiene una cancha de fútbol y baloncesto, un parque infantil en buen estado pero está ubicado muy al borde del abismo. Cuenta con cocina, biblioteca y sala de informática. Se evidencia la presencia de muchas grietas de gran tamaño en las paredes y pisos, la escuela se encuentra ubicada en la cima de la peña que es una zona de alta inestabilidad geológica.

Solo hay un salón de clases y es grande, el piso es de una baldosa algo desgastada por el paso del tiempo. Utiliza información visual didáctica y bastante llamativa, en las paredes se encuentran pinturas, murales, el sistema solar, el horario de clases, mensajes y frases cuyas letras están hechas en papel silueta. Hay algunas mesas bipersonales y algunos libros archivados. La iluminación es tenue y lo más notorio allí es la presencia de varias grietas bastante grandes y profundas en todas las paredes del salón.

2. Cursos de la escuela: 0°, 1°, 2°, 3°, 4° y 5°.

La distribución por curso de la Escuela Rural Peñas son: un niño en grado preescolar, una niña en grado primero, dos niños en grado segundo, dos niños en grado tercero, un niño en grado quinto. Las edades de estos niños van de los seis a los once años y se caracterizan por ser estudiantes bastante activos que preguntan constantemente, generan cierto desorden e irrespeto entre ellos, se levantan del puesto constantemente sobre todo los niños.

3. Los estudiantes y el profesor se encuentran desarrollando clase de matemáticas y la única niña de grado preescolar está trabajando con la letra d en una hoja blanca en donde colorear la forma de esta letra. Los estudiantes de grado tercero deben encontrar los resultados de una tabla escrita en el tablero y que presenta sumas, restas, multiplicaciones y divisiones.

Los estudiantes de grado quinto se encuentran en Ciencias Sociales, trabajan con un libro llamado: “Eco-Sos”, dibujan los animales que allí se encuentran, leen y hablan sobre la contaminación del aire. En grado tercero se extienden en clase de matemáticas porque se demoran en desarrollar los ejercicios planteados por el profesor. Los niños de grado primero se encuentran dibujando animales en el cuaderno de Ciencias Sociales y los de segundo, se encuentran desarrollando un taller de refuerzo de multiplicación en matemáticas, trabajando con una tabla de ejercicios.

Los estudiantes que están trabajando en Ciencias Sociales y en Matemáticas, respectivamente, se encuentran ubicados en diferentes grupos, pues deben resolver una evaluación de dichas asignaturas. Son estudiantes muy activos y hacen bastantes preguntas al docente, se ríen bastante. El maestro pasa por los puestos, les va explicando y orientando las actividades. Los materiales que utilizan son tablero, cuadernos, libros y reglas.

##### 5. Abordaje de los cursos.

El maestro aborda a cada grado de manera simultánea, es decir, atiende a todos sus estudiantes, los niños preguntan cosas constantemente y él se dirige rápidamente hacia ellos para orientarlos. Mantiene cierto orden en clase con tranquilidad y sin alzar la voz.

El profesor brinda respuestas y su expresión oral es muy tranquila, pausada, relajada. Atiende a cada curso, pero no se demora mucho y pasa al grupo siguiente y les orienta ocasionalmente los trabajos a los niños. En ocasiones sale del salón y los deja solos y tal vez por eso los estudiantes realizan actividades que no corresponden a la clase, se generan conflictos entre ellos.

#### 5. Estrategias pedagógicas y didácticas:

Se utiliza la explicación en el tablero, los cuadros, las tablas para encontrar resultados, libros y lecturas, trabajo en grupo con niños grandes, apoyo de estos estudiantes mayores hacia los pequeños en algunos grupos.

6. El maestro es joven, amable, tranquilo, responde a las preguntas de los estudiantes, atiende de manera simultánea los grupos, es divertido y tiene mucho carisma y creatividad en sus clases.

- Lugar: Escuela Rural Minas - Salón de clases. - Hora: 10: 00 am

1. La carretera que lleva a la escuela es destapada y el cascajo está muy suelto, atraviesa un puente por donde pasa el río Aguacías que rodea varias veredas de Manta. Tiene varias curvas, comienza en descenso y luego continúa un pequeño ascenso por la montaña. Se gastan aproximadamente unos treinta minutos desde el casco urbano hasta la escuela en moto. Hace bastante calor, tiene paisajes agradables y rodeados de naturaleza. La vereda cuenta con fincas, invernaderos y algunas casas de descanso.

Al ingresar a la escuela encontramos el aula de clases cuya forma es rectangular, el piso es de baldosa roja, teja de eternit, cuenta con buena ventilación e iluminación. Se observa bastante decoración en el salón, con elementos como murales, horarios de clases, mapa de la vereda, grupos de aseo, normas del salón, un cuadro de Jesús, un tablero acrílico y se exponen en mesas diferentes trabajos realizados por los niños.

2. Cursos de la escuela: 1°, 2°, 3°, 4° y 5°.

Los niños de la Escuela Rural Minas por curso son: dos niñas y un niño en grado primero, dos niños y una niña en grado segundo (uno de ellos presenta Síndrome de Down), una niña en grado tercero, una niña en grado cuarto y dos niñas en grado quinto, para un total de diez estudiantes, cuyas edades oscilan entre los seis a los catorce años.

Son niños muy activos, preguntan constantemente, son organizados, un niño que presenta extraedad no se encuentra presente, según la profesora es muy rebelde. Se encuentra una niña que fue promovida de grado primero a tercero por sus habilidades en el aprendizaje. Todos trabajan en equipo y se ayudan mutuamente en sus tareas de clase. Los niños son muy cariñosos con la profesora y son autónomos en sus trabajos de clase.

3. Se encuentran trabajando en clase de Inglés, la profesora organiza los niños en grupos, les hace la explicación de las actividades a realizar por cursos y todos deben hacer el dibujo de los animales en el cuaderno. Los estudiantes de grados cuarto y quinto están identificando nombres de los animales de la granja y elaborando por escrito dos oraciones en inglés.

Los niños de grado segundo y tercero se encuentran dibujando animales en el cuaderno, en grado primero están escribiendo el título: “The animals of the farm”, todos tienen diccionario de inglés. Posteriormente los estudiantes trabajan con computadores portátiles en Paint o Power Point para elaborar los animales trabajados previamente.

4. La profesora trabaja de manera simultánea abordando todos los cursos, tiene buen manejo de grupo, existe una comunicación fluida entre la maestra y los estudiantes, brinda indicaciones precisas sobre el trabajo a realizar. Se evidencia que los niños son autónomos en su trabajo de clase, incluido el niño con Síndrome de Down; la profesora comenta que este niño debido a su condición en ocasiones no acata normas de autoridad, sin embargo, ha mejorado un poco su comportamiento, los demás compañeros niños lo ayudan y cuidan. Se evidencia bastante comunicación entre todos y buena organización del aula de clases.

5. Las estrategias pedagógicas utilizadas por la profesora son explicaciones verbales claras, uso del lenguaje y vocabulario de fácil comprensión para los niños, sanciones asertivas frente a

comportamientos inadecuados o agresivos en clase. Las estrategias didácticas son el uso de diccionarios, álbum de inglés donde los estudiantes archivan los trabajos, elaboración de diapositivas sobre los animales en el computador.

#### 6. Características de la profesora.

Es una maestra que lidera su aula de clase, cuenta con asertividad, carisma, cariño, rectitud, alegría por su trabajo con los niños, ellos la respetan y aprecian, se evidencia la experiencia en el trabajo de la escuela rural multigrado, el manejo de los niños es apropiado, es amable, creativa y organizada en su labor pedagógica.

- Lugar: Escuela Rural Juan Gordo - Salón de clases. Hora: 11:25 am

1. La carretera que conduce a la escuela comienza a ascender por una zona montañosa, en donde se encuentran los límites con el municipio de Guayatá en Boyacá. Dicha carretera es bastante empinada, muy angosta y tiene muchas curvas. La escuela queda ubicada en el costado superior de una sede grande que ofrece educación rural de posprimaria y que lleva el mismo nombre de la escuela primaria.

2. El salón tiene baldosa hecha de mineral, dos tableros acrílicos, algunos símbolos patrios, dos perros que son del profesor y los lleva todos los días para el trabajo, algunos trabajos de los estudiantes, teja de eternit. La pintura del salón esta desgastada, el salón tiene buena ventilación e iluminación, hay pupitres personales, el paisaje muestra bastante vegetación pues hay mucho monte alrededor de la escuela. Hay una huerta escolar y jardines bien conservados.

3. Los cursos de la Escuela Rural Juan Gordo – Primaria, son cuarto y quinto. El número de niños por curso: cuatro niños en grado cuarto y tres niños en grado quinto. Las edades oscilan entre los diez y trece años. Todos los estudiantes de la escuela primaria son hombres, se ven un poco inquietos, prestan atención al maestro y hablan entre ellos, se les dificulta escribir algunas palabras del dictado.

4. Se encuentran trabajando en clase de Ciencias Sociales, el profesor hace una explicación del tema: “La guerra de los mil días”, utilizando la explicación oral al grupo y el tablero. Relaciona y explica las situaciones ocurridas con la guerra de los mil días y la separación de Panamá. Los niños se ubican en puestos separados individuales. El maestro realiza un dictado sobre la historia donde los estudiantes deben escribir todo lo que él dice, explica la escritura de algunas palabras de difícil dicción y comprensión en el tablero.

5. El maestro aborda a los estudiantes en forma grupal, explicando de forma oral el tema de la clase y los estudiantes escuchan atentos y en silencio lo que él va comentando. La comunicación es directa y usa voz fuerte, tiene liderazgo y buen manejo del orden, explica a los niños las palabras, hace dictado general de los temas, pero algunos estudiantes se quedan atrasados en lo que están escribiendo y el profesor a veces enfatiza alzando la voz.

#### 6. Estrategias pedagógicas:

Hacer explicación del tema y luego dictado, explica palabras difíciles de comprender por los niños, relata ejemplos de la vida real y del contexto, así como la historia del municipio, genera intriga a los niños sobre el tema con comentarios afines a su edad y grado escolar, es crítico y plantea reflexiones verbales frente a los hechos históricos. Recursos didácticos: libro de Ciencias Sociales, cuadernos y tablero.

#### 7. Características del maestro:

Es un docente mayor con voz y carácter fuerte, liderazgo y voz de mando, los niños le obedecen, tiene buen manejo del tema y del grupo en general, es evidente la experiencia docente, se evidencia por medio de sus expresiones una postura crítica y reflexiva frente a lo que enseña y a los temas de clase.

- Lugar: Escuela Rural Madrid - Salón de clases Hora: 12: 20 pm.

1. La carretera de acceso a la escuela bordea una imponente montaña, es angosta, la piedra es muy suelta y tiene muchos desniveles, la escuela queda debajo del nivel de la carretera, es grande y su restaurante escolar es amplio, tiene un patio de recreo y una cancha deportiva. El salón de clases es amplio, cuenta con buena ventilación e iluminación, es bastante organizado, posee buen material didáctico, una decoración llamativa donde se establecen por escrito diferentes compromisos, grupos de aseo y jardinería.

2. Cursos: 1°, 2°, 3°, 4° y 5°.

La distribución de los niños por curso es la siguiente: cuatro niñas en grado primero, dos niñas en grado segundo, un niño en grado tercero, tres niños en grado cuarto y dos niños en grado quinto, sus edades oscilan entre los seis a doce años. Los estudiantes son niños organizados, amables, activos, les gusta la música y cantar, tienen creatividad, son inquietos, tienen buenas pautas de comportamiento. Los niños son autónomos, al final realizan una fila y salen por cursos del menor al mayor con vigilancia de la docente, tienen unos roles bien definidos cada uno y cada grupo.

3. Las niñas de primero están trabajando el libro personal, desarrollando el tema: “Así quiero ser”, dibujando y escribiendo como quieren ser cuando sean grandes. Todos los cursos trabajan el mismo tema, relacionando sus gustos, intereses, sentimientos, familia y su descripción personal. La docente indica a los niños que al día siguiente deben presentar en clase el libro de actividades complementarias de emprendimiento y que los papás deben escribir algo en ese libro.

4. La docente aborda a todos los cursos a la vez, explicando los temas y utilizando los trabajos realizados y por terminar. Maneja una comunicación asertiva, firme, una voz suave pero firme, se observa silencio y orden en el salón, buen manejo de grupo y disciplina, se evidencian buenas pautas de comportamiento.



5. La docente utiliza la transversalidad en las áreas de trabajo, ha establecido la estrategia pedagógica que es la elaboración de un libro personal donde se incluye a todos los niños en la misma actividad, utiliza la escritura, la consulta de hechos y fotos familiares, los recursos didácticos en clase son elementos de la naturaleza, planas, ejercicios matemáticos y libros.

7. La maestra es tranquila, seria, líder en su escuela, mantienen el orden y la disciplina, es asertiva, utiliza bastantes recursos del medio, su creatividad e imaginación en las diferentes actividades de clase.

## ANEXO 9. MAPAS: UBICACIÓN Y DIVISIÓN POLÍTICA DE MANTA



**Anexo.** Ubicación de Manta en Cundinamarca y en Colombia.<sup>40</sup>

<sup>40</sup> Autor: Oficina de Planeación Municipal de Manta. Información tomada el 12 de agosto de 2015 del link [http://www.manta-cundinamarca.gov.co/mapas\\_municipio.shtml?apc=bcxx-1-&x=1926885](http://www.manta-cundinamarca.gov.co/mapas_municipio.shtml?apc=bcxx-1-&x=1926885)

**Mapa División Política (Veredas)  
Municipio de Manta Cundinamarca**



**Anexo.** División política de Manta<sup>41</sup>

<sup>41</sup> Autor: Alcaldía Municipal. Información tomada el 12 de agosto de 2015 del link [http://www.manta-cundinamarca.gov.co/mapas\\_municipio.shtml?apc=bcxx-1-&x=1926885](http://www.manta-cundinamarca.gov.co/mapas_municipio.shtml?apc=bcxx-1-&x=1926885). La vereda sin nombre hace parte del territorio donde se ubica la Laguna de La Petaca.

**ANEXO 10. MATRÍCULA PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA I.E.D. DE  
MANTA<sup>42</sup>**

<b>SEDES / GRADOS</b>	<b>Preescolar</b>	<b>Primero</b>	<b>Segundo</b>	<b>Tercero</b>	<b>Cuarto</b>	<b>Quinto</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Jardín</b>	18	0	0	0	0	0	18
<b>Fátima</b>	0	30	10	20	19	21	100
<b>Salitre</b>	0	5	3	3	1	0	12
<b>Peñas</b>	0	3	1	2	3	0	9
<b>Bermejál</b>	1	1	0	0	1	1	4
<b>Manta grande arriba</b>	0	2	2	0	2	1	7
<b>Manta grande abajo</b>	0	4	2	1	0	2	9
<b>Palmar arriba</b>	7	6	8	5	0	3	29
<b>Palmar abajo</b>	0	4	1	0	2	0	7
<b>Minas</b>	0	3	1	4	3	0	11
<b>Juan gordo</b>	0	0	0	3	4	4	11
<b>Salgado</b>	2	5	1	2	0	3	13
<b>Madrid</b>	1	1	2	3	1	4	12
<b>Quimbita</b>	0	3	0	5	2	3	13
<b>Cubia</b>	0	4	1	0	0	0	5
<b>TOTALES<sup>43</sup></b>	29	71	32	48	38	42	260

<sup>42</sup> Institución Educativa Departamental de Manta - Matrícula general de las sedes urbanas y rurales. Tomado de la oficina secretaría académica Institución Educativa Departamental de Manta. (2019).

<sup>43</sup> Teniendo en cuenta la matrícula de las 13 escuelas rurales, el promedio de estudiantes por sede rural es de 12 niños (obtenido de la suma de matrícula de las escuelas rurales, dividido por el número de sedes, excepto las sedes Jardín y Fátima que son urbanas.)

**ANEXO 11. MATRÍCULA BÁSICA SECUNDARIA, MEDIA Y SAT - I.E.D. DE  
MANTA**

<b>SEDE</b>	<b>SEXTO</b>	<b>SÉPTIMO</b>	<b>OCTAVO</b>	<b>NOVENO</b>	<b>DÉCIMO</b>	<b>ONCE</b>	<b>TOTAL</b>
<b>IED MANTA</b>	38	38	44	40	40	26	226
<b>JUAN GORDO</b>	10	8	8	9	0	0	35

**MATRÍCULA SAT**

<b>SEDE</b>	<b>CICLO I</b>	<b>CICLO II</b>	<b>CICLO III</b>	<b>CICLO IV</b>	<b>CICLO V</b>	<b>CICLO VI</b>	<b>TOTAL</b>
<b>I.E.D. MANTA - SAT</b>	0	0	10	6	4	0	20

**TOTAL ESTUDIANTES MATRICULADOS EN 2019: 541**

## ANEXO 12. DIRECTIVOS DOCENTES, DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS

### I.ED.DE MANTA<sup>44</sup>

	<b>RECTORA:</b> Mag. Yolanda Inés Fonseca Albarracín
	<b>COORDINADOR:</b> Esp. Edimer Bohorquez

### PLANTA DOCENTE Y ADMINISTRATIVA

DOCENTES DE PRIMARIA	DOCENTES DE SECUNDARIA	FUNCIONARIOS ADMINISTRATIVOS
Lic. Miryam Clemencia	Lic. Juan Felipe Blanco	Diana Ulloa
Esp. Jaime Carrillo	Esp. Gloria Moreno	Erika Bernal
Mag. Alexandra Calderón	Mag. Luz Miryam Melo	Mariluz Roa
Lic. Alba Roldán	Esp. Luz Marina Cipagauta	Tomás Sánchez
Esp. Jesús Cárdenas	Esp. Pilar Guerrero	Patricia Bernal
Lic. Johana Buitrago	Lic. Giovany Romero	Tomás Aldana
Esp. Abraham Barreto	Lic. Pedro Cárdenas	
Esp. Aura Elena Bernal	Lic. Fredy Rojas	
Lic. Johana María Perez	Lic. Bernardo León	
Lic. Mery Albarracín	Profesional Raúl Martínez	
Lic. Betty Liseth Molina	Ing. Esperanza León	
Lic. Martha Quintero	Lic. Oscar Vargas	
Esp. Luis Eduardo Santana	Lic. Wilmer Farfán	
Esp. Maria Anaís León	Dra. Helen Cortés	
Lic. Amanda Caldas	Mag. Carolina Socha	
Lic. Mariela Romero	Esp. Marcela González	
Lic. Clara Fúneme	Lic. Luis Felipe Villa	
Esp. Ana Rosa Gómez	Lic. Cristina Martínez	

<sup>44</sup> *Lista de directivos docentes, docentes y personal administrativo en 2019. Tomado de la Oficina Secretaría Académica Institución Educativa Departamental de Manta.*

**ANEXO 13. MATRÍCULA - ESCUELAS RURALES DE LA MUESTRA**

<b>Sede/Estudiantes matriculados</b>	<b>Preescolar</b>	<b>Primero</b>	<b>Segundo</b>	<b>Tercero</b>	<b>Cuarto</b>	<b>Quinto</b>	<b>Total</b>
Bermejál Arriba	1	1	0	0	1	1	4
Juan Gordo	0	0	0	3	4	4	11
Escuela Rural Minas	0	3	1	4	3	0	11
Escuela Rural Madrid	1	1	2	3	1	4	12
Escuela Rural Peñas	0	3	1	2	3	0	9
<b>TOTAL MATRÍCULA<sup>45</sup></b>							47

---

<sup>45</sup> *Estudiantes matriculados en las escuelas objeto de estudio en 2019. Tomado de la Oficina Secretaría Académica Institución Educativa Departamental de Manta.*

**ANEXO 14. TABLA UNIDADES DE ANÁLISIS (Elaboración propia)**

<b>Unidades de análisis</b>	<b>Dimensiones generales</b>	<b>Características</b>
<p align="center"><b>EL EJERCICIO DOCENTE</b></p> <p align="center"><b>RURAL</b></p> <p>Implica todas las actividades específicas que desarrolla el maestro rural en función del ámbito netamente pedagógico de su oficio docente.</p> <p>El ejercicio rural del maestro es un planteamiento que retomamos de las investigaciones realizadas por Zamora (2005), quien establece ciertas particularidades que conforman esta labor y la hacen diferente del trabajo de otros maestros.</p>	<p><b>El sujeto maestro:</b></p> <p>Es la caracterización de algunos datos adscritos a la vida personal y familiar de los maestros. Esta dimensión reconoce específicamente el aspecto humano de los educadores participantes en el estudio.</p>	<p>Contiene una breve biografía de cada maestro donde se muestran ciertos aspectos correspondientes a la vida de estas personas y los destaca en primer lugar como seres humanos protagonistas del asunto referido a la labor del maestro rural.</p>
	<p><b>El quehacer pedagógico:</b></p> <p>Es la identificación de aquellos rasgos específicos del desempeño pedagógico del maestro rural y las actividades que apoyan los procesos de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes campesinos.</p>	<p>Incluye la descripción del trabajo de aula con las acciones de carácter escolar y estrategias pedagógicas utilizadas en el proceso educativo.</p> <p>Relación de los maestros rurales con las comunidades, padres de familia y autoridades educativas y municipales.</p> <p>Diferencias existentes entre la labor pedagógica con los niños campesinos y el trabajo extra-aula que implica las actividades extracurriculares de carácter formativo.</p>



	<p><b>La gestión escolar:</b></p> <p>Aspecto del oficio rural de los educadores que implica la atención de diversas necesidades, situaciones y actividades relacionadas con la administración de la escuela multigrado e influye en su labor pedagógica pues demanda tiempo y esfuerzo adicional.</p>	<p>Identifica aquellas actividades de orden administrativo que van más allá del trabajo pedagógico en el aula. La gestión escolar es uno de los elementos menos conocidos del oficio rural del maestro que muestra su liderazgo y recursividad en la atención y el cuidado de la escuela.</p>
<p><b>LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS RURALES</b></p> <p>Representa el proceso de preparación inicial que ofrecen los programas formativos de Facultades de Educación y/o Escuelas Normales y se refiere a aquellos títulos que han obtenido los maestros rurales, la capacitación y especialización en diferentes áreas del saber, además la presentación de algunos referentes valorativos expresados por los entrevistados sobre su propia formación.</p> <p>La unidad de análisis sobre</p>	<p><b>Formación pedagógica recibida:</b></p> <p>Identificación de los programas formativos que han cursado los maestros, la percepción y valoración sobre la formación pedagógica adquirida a lo largo de su vida académica.</p>	<p>Presenta los programas de formación pedagógica en Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación, así como posgrados y capacitaciones que han realizado los educadores.</p> <p>Otros referentes y apreciaciones de la propia formación académica y pedagógica. La formación vista desde la experiencia laboral en el medio rural y otras personas que han contribuido a dicha preparación.</p> <p>Valoración personal de la preparación pedagógica inicial adquirida y su incidencia en la vida laboral del maestro.</p>

<p>formación docente acoge los postulados de Calvo (2004), quien presenta un balance de la formación a nivel nacional, lo que nos permite visualizar el estado actual de los programas formativos para los educadores en Colombia.</p> <p>La temática sobre Formación de maestros para la ruralidad, adopta el estudio de Zamora (2015) sobre la preparación inicial de educadores para su desempeño rural, identificando las propuestas de formación para el desempeño rural dirigidas a las instituciones formadoras de docentes.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Formación frente a quehacer pedagógico rural:</b></p> <p>Percepción acerca de la pertinencia que ha tenido la formación recibida para el desempeño del oficio pedagógico y la gestión escolar en la escuela multigrado.</p> <p>Elementos correspondientes a la labor docente en escuelas rurales que deben ser incluidos en los programas de formación pedagógica y profesional de maestros.</p> <p>Recomendaciones propias de los educadores que incluyen elementos específicos de la educación rural y la labor pedagógica del maestro con el fin de aportar a los procesos de formación docente.</p>	<p>La formación pedagógica para la ruralidad se refiere específicamente a aquellos elementos particulares del desempeño rural de la docencia que fueron adquiridos, así como aquellos puntos que los maestros identifican como faltantes y necesarios en dicha preparación.</p> <p>Indicaciones y propuestas para una formación del maestro rural. Incluyen aspectos referidos al diseño de una formación de educadores que abarque el quehacer pedagógico en la escuela rural multigrado.</p>
---	---	--