

EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR RURAL SOBRE LA EDUCACIÓN RURAL

ALVARO ANTONIO GARCÍA GUTIÉRREZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS DE EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA
BOGOTÁ, D.C.
2016**

ALVARO ANTONIO GARCÍA GUTIÉRREZ

**Trabajo de investigación presentado como requisito
Para optar por el título de Magister en Educación
Con énfasis en Evaluación y Gestión Educativa**

**Director
Luis Fernando Zamora Guzmán
Profesor Universidad Pedagógica Nacional**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS DE EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA
BOGOTÁ, D.C.
2016**

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C. septiembre de 2016

A todos los que por su apoyo fueron partícipes de este proceso, a quienes con su sacrificio supieron aportar con su comprensión la importancia del mismo.

A Dios quien ilumina cada acción de mi existir y fortalece las fuerzas para luchar cada día.

Agradecimientos

v

Dar gracias y pedir disculpas son dos de las actitudes que hacen más humano a las personas, lo primero por el reconocimiento al apoyo del otro en sus procesos existenciales, y lo segundo por la humildad que engrandece a quienes saben cuándo se han equivocado; sin embargo, y en aras de ser justos, nombrar uno a uno a quienes se les debe las gracias por el logro alcanzado sería interminable, de ahí que quienes estuvieron al tanto de este proyecto y acompañaron todo su devenir reciban mis más cordiales agradecimientos y a su vez, quienes sufrieron ausencias, dificultades y falta de apoyo cuando lo necesitaban debido al tiempo dedicado al mismo, reciban mis más sinceras disculpas.

Con todo cabe agradecer primero a la Secretaría de Educación de Cundinamarca y dentro de la misma, a la IED San Antonio del Tequendama, por todo su apoyo institucional; también al profesor Luis Fernando Zamora Guzmán por su orientación constante y apoyo incondicional y con él a la profesora Adriana Mendoza por sus consideraciones y valiosos aportes en cada una de las sesiones y encuentros académicos.

Por ultimo agradecer a Dios, familiares y amigos por sus ánimos constantes y comprensiones latentes en cada momento de flaqueza y dificultad.

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis grado en Maestría en Educación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional
Título del documento	EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR RURAL SOBRE LA EDUCACIÓN RURAL
Autor	GARCÍA GUTIÉRREZ ALVARO ANTONIO
Director	LUIS FERNANDO ZAMORA GUZMÁN
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 164 páginas.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Clave	PENSAMIENTO DEL PROFESOR, CONCEPTO, CREENCIA, RURAL, EDUCACIÓN RURAL

2. Descripción
<p>Este proyecto de investigación se inscribe en la línea de educación rural, adscrita al énfasis en Evaluación y Gestión escolar dentro del Programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; en el mismo se realiza un análisis sobre el PENSAMIENTO DEL PROFESOR en general y del profesor rural en particular en orden a determinar sus propias creencias y cosmovisiones sobre la educación en la cual se desempeñan, a saber, la EDUCACIÓN RURAL.</p> <p>Desarrolla este trabajo un ejercicio de exploración sobre lo que ha sido y es la ruralidad en general y la educación en dicho ámbito, analizando algunas posturas sobre la misma y cómo dicha educación tiende a identificarse, en parte, con ciertos modelos desarrollados en y para la EDUCACIÓN RURAL en Colombia.</p> <p>La investigación hace un análisis sobre lo que los docentes consideran es la EDUCACIÓN RURAL, determinando, además, junto con los involucrados en la misma, el deber ser de dicha educación en el concierto nacional, a partir de tres categorías básicas: LO RURAL, LA EDUCACIÓN RURAL y los modelos para la educación en el ámbito rural.</p>
3. Fuentes
<p>El análisis del pensamiento del profesor rural acerca de la EDUCACIÓN RURAL asume como base esencial los aportes que sobre el pensamiento del profesor realizan Gimeno y Pérez (1992), Fandiño (2007), Álvarez y Moreno (2012), Cabezas, J. (2011), Álvarez, L. (2010), Correa, I. (2013), Correa, I., & Martínez, N. (2006), Defez, A. (2005), Gómez, S. (2003), Merino, F. (1993), Ramos, R. (2010), Traver, J. Sales A. Doménech, F. y Moliner, O. (2005).</p> <p>A su vez, en lo que respecta a lo RURAL en general y a la EDUCACIÓN RURAL en particular, se asumen los estudios de Barba, J. (2011), Boix, R. (2011), Castro, H. y Reboratti, C. (2008), Corvalan, J. (2004), Dirven, M. et al. (2011), Giarracca, N. (2001), Goetz, G. (2010), Itzcovich, G. (2010), Lozano, D. (2012), Parra, R & Castañeda, E. (2014), Parra, R. (1997), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. (2011), Romero, J. (2012), Salazar, Rosa. (2008), Santos, L. (2012), Serrano, J. (2007), Zamora, L. (2010).</p> <p>Las fuentes que nutren el aspecto metodológico se enmarcan en los escritos de Bisquerra, R. (2012), Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (2009), Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013), López, R. y Desaluriens, J. (2011), Mella, O. (2000), Ortíz, L. (2012), Taylor, S. y Bogdan, R.</p>

(1992), Vasilachis, I. (2006)

4. Contenidos

La investigación se presenta en 5 capítulos: el primero desarrolla todos los antecedentes en cuanto al análisis del PENSAMIENTO DEL PROFESOR en general desde sus orígenes y hasta los últimos años, presentando los aportes de Graciela Fandiño (2007) y Álvarez & Moreno (2010) haciendo un recuento de lo que ha sido el análisis del PENSAMIENTO DEL PROFESOR, pero éste referido a los docentes rurales en particular, donde, si bien no de forma explícita se analiza su pensamiento, sí de forma tangencial es tomado a partir de diversos estudios y análisis de Parra (2000) y Zamora (2010) principalmente.

El capítulo dos, correspondiente a la metodología, inicia por hacer la diferenciación entre paradigma, perspectiva y enfoque, para luego fundamentar, ya de forma específica, el enfoque investigativo del proyecto en cuestión: el enfoque cualitativo, donde se asume después la hermenéutica como método específico para la interpretación de los hallazgos encontrados, a partir de las herramientas seleccionadas para la recogida de la información dentro de dicho enfoque, para este caso, la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

Un tercer capítulo realiza un análisis sucinto sobre el PENSAMIENTO DEL PROFESOR y lo que implican los CONCEPTOS y las CREENCIAS en el docente; a su vez se aborda el tema de la ruralidad estableciendo la forma como a lo largo de la historia se ha asumido lo RURAL en general, pasando por los cambios de posicionamiento frente a dicho ámbito hasta llegar a lo que se entiende por RURAL hoy y cómo la discusión sobre dicho tema no se agota, sino que por el contrario tiene cada vez más vigencia en la actualidad. En este mismo apartado se hace un breve resumen del posicionamiento que tienen distintos países en el mundo actual frente a lo RURAL, concluyendo con una postura final sobre el tema.

En un tercer momento de este capítulo se toma la discusión sobre la EDUCACIÓN RURAL en sí; para ello, antes que nada, se presentan las estadísticas y análisis de las mismas de los docentes rurales en Colombia, en orden a mostrar la importancia que éstos tienen en el ámbito educativo colombiano, para luego aclarar aquello de lo que trata la educación RURAL, es decir, se presentan las posibles especificidades de dicha educación a partir de los diversos estudios y proyectos realizados por distintos autores y entidades. Así mismo se hace un esbozo histórico sobre cómo se ha asumido en Colombia la educación en este ámbito, tomando como referencia las distintas acciones que los gobiernos de turno han tenido desde la colonia hasta el año 2006, para finalizar con una breve síntesis sobre los diferentes modelos y programas pedagógicos que se han desarrollado en nuestro país en lo rural.

El cuarto capítulo presenta los hallazgos ya aplicadas las herramientas investigativas. En este se visualizan, en concreto y sin ninguna interpretación, algunas de las posturas, PENSAMIENTOS y CREENCIAS sobre los temas indagados, para nuestro caso, lo RURAL, la EDUCACIÓN RURAL, los modelos para la ruralidad y el deber ser de la educación en ámbitos rurales. Por último el quinto capítulo hace el análisis de lo encontrado en esta exploración. Para ello se hace uso de toda la fundamentación conceptual previamente desarrollada y se muestran los marcos conceptuales en los cuales se ubican los diversos pensamientos y las distintas CREENCIAS que tienen los docentes rurales sobre la educación en la cual desempeñan su labor, para terminar con las conclusiones propias de todo trabajo investigativo. Al finalizar se dejan algunos interrogantes que pueden ser sujeto de indagación en investigaciones posteriores.

5. Metodología

El análisis del PENSAMIENTO DEL PROFESOR rural, metodológicamente hablando, hace una diferenciación entre lo que es un paradigma, una perspectiva y un enfoque. En cuanto al primero se asume éste como un acuerdo o consenso de una comunidad, en este caso educativa, sobre el tema en cuestión: la educación rural; por su parte la perspectiva es tomada como la mirada desde la cual se piensa el problema objeto de investigación, que puede ser desde diversos enfoques a saber, cualitativo, cuantitativo o crítico.

Hechas las diferenciaciones se fundamenta el enfoque asumido en la investigación, el cualitativo, en la medida en que éste de forma holística permite conocer lo que dicen, piensan y manifiestan los docentes rurales sobre su quehacer en el ámbito educativo rural. Por su parte, y para los fines propuestos, se toma como base metodológica la hermenéutica ya que ésta permite, en cierta medida, la comprensión de dicho pensamiento, asumiendo como herramientas básicas para la recolección de los datos a analizar la entrevista semiestructurada ya que ella permite acceder, en un ejercicio dialógico, a los significados de los involucrados en la investigación; por su parte y no sólo como herramienta aislada, sino como forma de validación, profundización o contraste de lo hallado en la entrevista individual, se ejecuta la segunda herramienta, el grupo focal, el cual se yergue como un espacio de opinión para captar lo que sienten, piensan y viven los docentes rurales sobre la educación en cuestión.

6. Conclusiones

Los aportes de este proyecto a la investigación sobre el pensamiento del profesor se enmarcan en lo descubierto acerca de lo que tienen en su mente los docentes rurales sobre la existencia o no de dicha educación y la especificidad que la misma pueda presentar; en este sentido se encuentra que no hay una visión única y exclusiva sobre lo que es lo RURAL en general, sino que por el contrario se tiende a tener diversidad de conceptos sobre tal ámbito, pudiéndose establecer que no hay claridad aún sobre lo que es e implica lo rural en general, ni cuándo ni cómo es considerado un espacio rural en nuestro país, asumiendo posturas que van desde la definición de lo rural a partir de sus precariedades hasta aquellas que asumen posiciones más positivas sobre este ámbito y las que asumen lo RURAL en contraposición con lo urbano.

Se asume también la existencia de una EDUCACIÓN RURAL con características especiales como son la multigradualidad, la metodología aplicada, lo personalizado de la educación, la escasez de recursos y las características de los docentes que en dichos ámbitos se desempeñan. Por su parte se evidencia el desconocimiento de los modelos educativos que se desarrollan en los ámbitos rurales colombianos y con tal desconocimiento también de lo que fue el PER en nuestro país, constatándose, además, la importancia que los docentes dan a la formación en la escuela a partir de la valoración del propio entorno buscando que los educandos se preparen, pero siempre con miras a volver a sus sitios de origen.

Elaborado por:	Álvaro Antonio García Gutiérrez
Revisado por:	Luis Fernando Zamora Guzmán

Fecha de elaboración del resumen:	19	Jnio	2016
--	-----------	-------------	-------------

Tabla de contenidos

Presentación.....	14
Introducción.....	21
Problema objeto de investigación.....	24
Objetivo general.....	26
Objetivos específicos.....	26
1 Antecedentes.....	27
1.1 Los orígenes.....	27
1.2 Análisis del pensamiento del profesor en el último quinquenio.....	31
1.3 ¿Y sobre el pensamiento del profesor rural?.....	35
2 Diseño metodológico.....	47
2.1 Diferenciando entre paradigma, perspectiva y enfoque.....	47
2.2 Nuestro enfoque investigativo.....	48
2.3 El método: la hermenéutica.....	52
2.4 Y las técnicas investigativas.....	54
2.5 La entrevista.....	55
2.6 Pero... ¿Qué es y para qué el Grupo Focal?.....	56
2.7 Y... ¿Por qué no una entrevista grupal?.....	59
2.8 Sobre la población y muestra.....	61
2.9 Toma y análisis de la información.....	62
3 Marco conceptual.....	64

3.1 Pensamiento, concepto y creencia.....	64
3.1.1 El pensamiento del profesor.....	64
3.1.2 Pensamiento y concepto.....	67
3.1.3 Pensamiento y creencia.....	71
3.2 ¿Qué es lo rural?	73
3.2.1 Esbozo histórico.....	74
3.2.2 Cambio de posicionamiento.....	77
3.2.3 Visión de lo rural hoy.....	79
3.2.4 Lo rural en el mundo.....	86
3.2.5 Entonces... ¿qué es lo rural?	91
3.3 La educación rural.....	93
3.3.1 Los maestros rurales colombianos.....	93
3.3.2 ¿A qué nos referimos?	95
3.3.3 Síntesis histórica de la educación rural en Colombia desde los gobiernos de turno.....	101
3.3.4 Educación rural: modelos y programas.....	111
3.3.4.1 <i>Punto de partida: el proyecto de educación para el sector rural –PER-.....</i>	112
3.3.4.2 <i>Modelos de educación para la población rural.....</i>	114
4 Resultados y conclusiones.....	122
4.1 Resultados.....	122
4.1.1 Frente a lo rural.....	131
4.1.2 Sobre la educación rural.....	134
4.1.3 El docente rural.....	136

4.1.4 Modelos para lo rural.....	136
4.1.5 El deber ser de la escuela rural.....	137
4.2 Síntesis de los resultados.....	137
4.2.1 Para lo rural.....	137
4.2.2 Sobre la educación rural.....	138
4.2.3 Sobre los modelos para la educación rural.	139
4.2.4 Frente a la función de la escuela en el ámbito rural.....	140
5 Análisis de los resultados, conclusiones y consideraciones finales.....	141
5.1 Análisis de los resultados.....	141
5.1.1 Sobre el concepto de ruralidad.....	141
5.1.2 Sobre la educación rural.....	144
5.2 Conclusiones finales.....	150
5.3 Consideraciones finales.....	152
Referencias.....	155

Lista de tablas

xii

Tabla 1. Cantidad de estudiantes por sede, año y docente.....	18
Tabla 2. Análisis de la Población Estudiantil, sede Escuela Urbana Antonia Santos, año 2015.....	19
Tabla 3. Docentes rurales según el nivel educativo en el que se desempeñan – Colombia 2014.....	23
Tabla 4. Docentes discriminados por zonas para el año 2002.....	24
Tabla 5. Resumen informativo sobre la población y muestra, docentes rurales IED San Antonio del Tequendama.....	62
Tabla 6. Docentes rurales en Colombia.....	93
Tabla 7. Breve historia de la educación rural en Colombia.....	102
Tabla 8. Modelos y programas de educación para la población rural.....	115

Lista de anexos

xiii

Anexo 1. Concepto de lo rural en el mundo.....	161
Anexo 2. Entrevista semiestructurada.....	167

Presentación

Descripción del municipio: San Antonio del Tequendama

Ubicado en la Serranía del Subía, en la cuenca baja del río Bogotá, Distrito 18 sector del Tequendama- Área Corporación Autónoma Regional CAR Cundinamarca.

La Extensión total es de 82 Km², el área urbana es de 22 Km² y la rural: 60 Km². La altitud de la cabecera municipal (metros sobre el nivel del mar): 1540; por lo que la temperatura media es de 18° C.

San Antonio Del Tequendama se caracteriza por tener gran biodiversidad y poseer todos los climas. Cuenta con la reserva natural de Peñas Blancas, distritos de manejo integrado en los cuales se realizan procesos de investigación de fauna silvestre y flora; el Bosque de Niebla y el Cerro Majui, son zonas de reserva forestal donde se ubican un bosque espeso y gran cantidad de especies nativas.

La Fundación Zoológico Santacruz, hace parte del proyecto de investigación de biodiversidad, el cual a través de talleres en las escuelas educa a los niños en el manejo de los recursos naturales. También hay atractivos ecológicos como el Parque Temático De Orquídeas, el Parque Temático De Café “La Pedregosa” y gran cantidad de centros turísticos que ofrecen la interacción con los animales, descanso y aventura.

El municipio de San Antonio de Tequendama cuenta con aproximadamente 19000 habitantes, en donde sus renglones productivos son:

1. Plantas ornamentales: Luego de un estudio detallado se logró establecer que la producción de estas plantas lideran la economía del municipio, ya que los Viveros comercializan en altos volúmenes y a su vez son generadores de empleo permitiendo que los Sanantoniunos cuenten con seguridad social y todos los beneficios de ley.

2. Turismo: La cercanía con Bogotá, la amplia oferta de productos y servicios a más de la facilidad de acceso tanto por las vías departamentales como por los senderos o rutas turísticas, permiten a los turistas llegar a sitios de interés nacional como lo son el Parque Natural Chicaque, El Orquidiario, la Fundación Zoológico Santa Cruz y el “Ecocenter” entre otros.

3. Plantas Aromáticas: Este renglón fortalece la cadena productiva de las veredas Caicedo, Zaragoza con plantaciones como limonaria, albahaca y en Cusbio con plantaciones de ruda que cada día comercializan en mayor cantidad los productos a nivel nacional e internacional.¹

Los padres de familia de la Institución Educativa Departamental (IED) en gran medida dependen económicamente del cuidado de las fincas o casas de veraneo pertenecientes a habitantes de las ciudades principales de Colombia.

Institución Educativa Departamental San Antonio del Tequendama

Historia

La IED SAN ANTONIO DEL TEQUENDAMA, fue aprobada por resolución 0669 de 29 de Marzo de 1973, emanada de la Secretaría de Educación de Cundinamarca; siendo de carácter oficial - mixto, de Bachillerato Técnico Agropecuario, Jornada Completa.

El Colegio Departamental Nacionalizado San Antonio del Tequendama, inició labores en el año de 1972 con el curso primero de bachillerato. Dicha Institución fue organizado con ayuda de la comunidad y autoridades gubernamentales; para el año 1973 se inicia el segundo de bachillerato, con la financiación de los padres de familia, el presupuesto del municipio, del ICCE (Instituto de Construcciones Escolares) y del FIS (Fondo de Inversión Social). Para 1975 se adquiere el terreno en donde funciona actualmente la institución. Este mismo año se solicita al

¹ Tomado de: <http://sanantoniodeltequendama-cundinamarca.gov.co/index.shtml>

gobierno la apertura del tercer año bachiller. El 15 de septiembre de 1981 la Secretaría de Educación nombra al primer rector en propiedad: Ciro Antonio Calderón Bejarano. En 1983 se implementa el cuarto de bachillerato, en 1985 el grado quinto y en 1986 termina la primera promoción de bachilleres. Entre los años 1990 y 1996 se hace construcción de gran parte de la infraestructura con la cual se cuenta actualmente.



Fuente: www.googlemaps.com

Ilustración 1. Ubicación del municipio de San Antonio de Tequendama en Cundinamarca, Colombia

Sedes de la IED San Antonio del Tequendama

La IED San Antonio de Tequendama está ubicada en el municipio de San Antonio de Tequendama en el departamento de Cundinamarca (Colombia); conformada por diez sedes; ocho de primaria rurales, una de primaria ubicada en el centro de la población y una secundaria con media vocacional, distribuidas y caracterizadas así:

Sedes rurales

A continuación se enumeran las distintas sedes y su ubicación con respecto a la cabecera municipal.

1. Zaragoza: escuela unitaria, ubicada en la vereda de Zaragoza a 6 kilómetros del pueblo San Antonio De Tequendama.
2. Caicedo: escuela unitaria ubicada, en la vereda Caicedo a una distancia de 3 kilómetros de la cabecera municipal.
3. Quebrada grande: escuela unitaria ubicada, en la vereda Piedra Azul a 2.5 kilómetros del pueblo San Antonio de Tequendama.
4. Santa fe: escuela unitaria, ubicada en la vereda de Santa fe a 7.5 kilómetros del pueblo San Antonio de Tequendama.
5. El Cajón: escuela unitaria, ubicada en la vereda del cajón a 4.2 kilómetros del pueblo San Antonio de Tequendama.
6. Laguna Grande: escuela unitaria, ubicada en la vereda de Laguna Grande a 1.5 kilómetros del pueblo San Antonio de Tequendama.
7. Chicaque: escuela multigrado, ubicada en la vereda Chicaque a 6 kilómetros del pueblo San Antonio de Tequendama.
8. Nápoles: escuela multigrado, ubicada en la vereda Nápoles a 4 kilómetros del pueblo San Antonio de Tequendama.

Sedes ubicadas en la cabecera municipal

9. Antonia Santos: Escuela primaria, ubicada en el casco urbano de San Antonio de Tequendama.

10. Colegio San Antonio de Tequendama: ubicado en la vereda Patio de Bolas a 1 kilómetro del pueblo San Antonio de Tequendama, es sede de secundaria y media vocacional.

La tabla siguiente presenta un histórico reciente del número de estudiantes por sede, año y docentes de las mismas, además del peso porcentual que tiene la cantidad de estudiantes de las sedes rurales frente al total de la institución y frente al total de los estudiantes de primaria (0° a 5°) de dicha institución, atendiendo a las estadísticas presentadas desde la Secretaría de Educación de Cundinamarca.

Tabla 1. Cantidad de estudiantes por sede, año y docente.

AÑO	2013		2014		2015		
	SEDE	TOTAL ESTUDIANTES	TOTAL DOCENTES	TOTAL ESTUDIANTES	TOTAL DOCENTES	TOTAL ESTUDIANTES	TOTAL DOCENTES
	CAICEDO	16	1	11	1	14	1
	CHICAQUE	29	2	32	2	30	2
	NAPOLES	86	4	87	4	85	4
	CAJÓN	15	1	14	1	11	1
	LAGUNA GRANDE	24	1	22	1	16	1
	QUIBRADA GRANDE	13	1	11	1	10	1
	SANTAFE	7	1	7	1	11	1
	ZARAGOZA	21	1	19	1	13	1
	SEDE URBANDA	198	7	181	7	177	7
	ANTONIA SANTOS						
	BACHILLERATO	434		438		415	
	TOTAL ESTUDIANTES IED SAN ANTONIO DEL TEQUENDAMA	843		822		782	
	PESO TOTAL SEDES RURALES vs ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA SEDE DE LA CABECERA MUNICIPAL	51,5%		52,9%		51,8%	
	PESO TOTAL ESTUDIANTES RURALES vs TOTAL ESTUDIANTES DE LA IED SAN ANTONIO DEL TEQUENDAMA	25,0%		24,7%		24,3%	

Fuente. SIMAT.

Atendiendo a los datos arriba expuestos y teniendo en cuenta que dicha distribución poblacional y de las sedes en general, responde a criterios puramente territoriales, se puede establecer que los estudiantes rurales que componen la IED San Antonio del Tequendama promedian cerca del 25% del total de la población para dicha Institución en general, asumiendo a los estudiantes de secundaria y media vocacional como “urbanos”.

Ahora bien, enfocándose únicamente en la primaria (grados cero a quinto), se constata que alrededor del 50% de la población estudiantil de las distintas sedes del colegio es rural; sin embargo como es plenamente verificable, tanto en la sede de bachillerato como en la sede de primaria considerados urbanos, estudian niños, niñas y adolescentes provenientes de las veredas circundantes al casco urbano; para hacer evidente lo anterior, se presenta la siguiente tabla, que permite evidenciar el verdadero índice de la población rural de las escuelas en general de la IED San Antonio del Tequendama, a partir del análisis estadístico de los estudiantes provenientes de las veredas y que desarrollan sus estudios de primaria en la Escuela Urbana Antonia Santos, datos correspondientes al año 2015.

Tabla 2. Análisis de la Población Estudiantil, sede Escuela Urbana Antonia Santos, año 2015.

TOTAL ESTUDIANTES	177	
UBICADOS EN ZONAS URBANAS	45	Porcentaje 25,4%
UBICADOS EN ZONAS RURALES	132	Porcentaje 74,5%

Fuente: SIMAT, 2015

En este orden de ideas, los resultados obtenidos en las primeras tablas frente a las siguientes, varían de forma categórica, en la medida en que se puede establecer que la mayoría de la población estudiantil de la Escuela Urbana Antonia Santos es de carácter rural, toda vez que el 74,5% de sus alumnos provienen de zonas rurales y sólo el 24,5% vive en el casco urbano del municipio.

Así las cosas, la investigación presente desarrolla su objetivo en un ámbito bastante rural, toda vez que el total de las maestras de primaria suman 18 profesoras, de las cuales 11 desarrollan sus actividades pedagógicas en zonas rurales equivalente al 61,1%, y las restantes, 7 de ellas, que equivale al 38,9%, son maestras que si bien realizan sus labores en la escuela urbana, la población a la que atienden es en su mayoría rural como ya se constató previamente;

aspecto que resulta, no sólo importante, sino trascendente para el acometido de la misma, ya que permite desarrollar y establecer los lineamientos de la investigación a partir de una población, efectivamente, rural.

Para la información respectiva se trabajará básicamente con la IED San Antonio del Tequendama a partir del aporte que realicen sus 11 maestras rurales, las cuales oscilan entre los 25 y 55 años de edad con diferentes niveles de formación y en diversas áreas del quehacer pedagógico.

Para tales cometidos se realizarán diversas entrevistas, atendiendo al tipo de investigación y los objetivos propuestos, en la medida en que la entrevista personal es el medio por el cual el entrevistador pregunta al entrevistado y recibe de éste las respuestas pertinentes a las hipótesis de la investigación (Ortiz, 2012), sabiendo, además que, como afirma Taylor, (2006) la entrevista en investigación cualitativa busca “la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p.100).

Ahora bien, frente a la pregunta del tipo específico de entrevista a realizar, es importante acotar que la misma se irá perfilando en la medida en que avance la fundamentación teórica de la investigación y se vayan clarificando las líneas de indagación que responda a los propósitos de la misma.

Por su parte, y atendiendo a la flexibilidad de la investigación cualitativa, se buscará ampliar, profundizar, contrastar o reafirmar los hallazgos de las entrevistas realizadas por medio de un grupo focal.

Introducción

El presente proyecto se inscribe dentro de la línea de investigación de educación rural, adscrita al énfasis en Evaluación y Gestión escolar de la Universidad Pedagógica Nacional. Es un aporte para la línea y una profundización a lo que es e implica el pensamiento del profesor en general, articulado y especificado en aquellos que desenvuelven toda su actividad en el ámbito rural y campesino específicamente. En ese sentido pretende establecer los elementos que subyacen al pensamiento del profesor rural, sobre lo específico de su diario vivir profesional y, si es el caso y se puede presentar, cómo tales creencias influyen de una u otra forma en el ser y el quehacer pedagógico en el aula. Por ello se parte del reconocimiento de “la existencia de concepciones implícitas subyacentes al pensamiento y el conocimiento profesional, que al hacerse evidentes para el profesor a partir de la reflexión sobre la práctica pueden aportar a su construcción conceptual más allá del saber académico y del saber hacer en su actuación profesional” (Álvarez y Moreno, 2012, p. 32).

En la actualidad, cuando el replanteamiento de ciertas posiciones teórico-prácticas sobre el quehacer del profesor en general, y el reconocimiento de su labor en particular están presentes, analizar y seguir profundizando sus propios pensamientos y creencias se yergue como un aporte importante en dichos cambios, más aún, cuando dicha reflexión se establece a partir de la especificidad del maestro en el ámbito rural.

Para ello el aclarar y recapitular lo que ha sido, lo que es y lo que puede ser lo rural campesino en nuestro entorno, resulta importantísimo en orden a clarificar, no sólo lo conceptual sino también los posicionamientos de diversas esferas frente al mismo, porque sólo definiendo lo rural y estableciendo sus aportes es como se puede valorar y entrar en juego con él.

Por su parte, unido a lo anterior viene a colación, necesariamente y para efectos de la investigación en cuestión, la concepción de la Educación Rural en sí, es decir, se plantea la posibilidad de una especificidad de lo que es e implica la educación rural y campesina, con sus vicisitudes, realidades y proyecciones, para lo cual se determinan algunos de sus elementos, especificidades y formas de ver y hacer la educación dentro del ámbito rural.

Para lo anterior, la investigación presente hará primer acercamiento a las investigaciones realizadas frente a lo que es el pensamiento del profesor en general y cómo se han establecidos categorías de análisis desde dichas reflexiones, como las propuestas dadas por Graciela Fandiño (2007), cuando hace un acercamiento al pensamiento del profesor, pero enfocada en la planificación en el trabajo por proyectos, en el grado transición, o la desarrollada por Luz Nidia Álvarez y Marisol Moreno (2010) que se adentran en el pensamiento del profesor, en consonancia con sus prácticas.

Por su parte, se realiza todo un enramado teórico que da cuenta de lo que es e implica el pensamiento del profesor; en este sentido, resultará importante hacer una diferenciación conceptual clara entre lo que es pensamiento del profesor, concepto, y creencia en general.

Seguidamente se requiere concretizar lo que es e implica la ruralidad desde diversas perspectivas, donde lo sociológico entra a jugar un papel preponderante uniéndose a ello lo geográfico, en la medida en que son desde estas dos perspectivas como más se ha desarrollado el concepto de ruralidad, ya sea como reflexión propia y particular en aras de aportar a lo rural, o bien sea con fines estadísticos como podrá verse.

A continuación, y en concordancia con lo anterior, el análisis de la educación pero dentro del ámbito rural y campesino específicamente se yergue como categoría de análisis necesario ya que se analiza el pensamiento del profesor, sujeto activo de la educación en este ámbito, razón por la cual se postulan las posiciones dadas frente a lo que es e implica la educación rural,

partiendo de su posibilidad para llegar a algunas de sus especificidades teniendo en cuenta, además que la presencia de docentes rurales a nivel nacional en los diversos niveles educativos es bastante significativa como se constata en la siguiente tabla.

Tabla 3. Docentes rurales según el nivel educativo en el que se desempeñan – Colombia 2014.

Nivel educativo	Número de docentes	Proporción (%)
Preescolar	9.114	7,4 %
Básica Primaria	65.962 **	53,8 %
Básica Secundaria	31.077	25,3 %
Media	9.583	7,8 %
CLEI *	4.867	4,0 %
Otros modelos educativos	2.066	1,7 %
TOTAL	122.669	100 %

* CLEI = Ciclo lectivo especial integrado (Educación para adultos)

Fuente: <http://www.dane.gov.co/index.php/esp/educacion-cultura-y-gobierno/poblacion-escolarizada/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal>

Atendiendo a lo anterior encontramos que para el 2014 de un total de 462.317 docentes a nivel nacional (urbano + rural; oficial + privado), 122.669 son rurales, lo que equivale a un 26,5% del total nacional, lo que representa un gran porcentaje de docentes cuyas concepciones, pensamientos y creencias no sólo resultan importantes, sino que requieren de mayor análisis y atención.

Ahora bien, los datos antes presentados pudieran parecer minoritarios dentro del concierto nacional para el año en cuestión, sin embargo si nos atenemos a los datos del 2002 encontramos que el porcentaje de docentes rurales a nivel nacional en esos doce años no sólo se ha mantenido sino que se ha incrementado levemente toda vez que para dicho año “El 25% de los educadores colombianos (considerados en este caso todos los niveles educativos entre Transición y Grado

11°) laboran en medios rurales” (Zamora, 2005, p. 17), variando eso sí significativamente en los niveles de escolarización ya que se aumenta de forma considerable los y las docentes desarrollando su labor en el nivel preescolar pasando de un 7,8% en el 2002 a un 16,76% en el 2014, mientras que disminuye bastante en primaria y un tanto en secundaria. Para mayor claridad es importante contrastar los datos obtenidos para el 2014 frente a los proporcionados en el 2002 que presenta Zamora (2005) en su texto Huellas y Búsquedas basándose en los informes presentados por el DANE para ese año, veamos:

Tabla 4. Docentes discriminados por zonas para el año 2002 (Tomado de Zamora, 2005, p.16).

	NÚMERO	PROPORCIÓN (%)
Total docentes Colombia (urbano + rural)	422.259	100 %
Total docentes en ZONAS RURALES	106.055	25,11 %
Nivel educativo donde trabajan	SOLO RURAL	
Preescolar	8.251	7,8 %
Básica Primaria	71.361	67,3 %
Básica Secundaria y Media	26.443	24,9 %
TOTAL RURAL	106.055	100 %

Fuente: URL: www.dane.gov.co/inf_est/educa.htm

Así pues, es claro que se presenta la necesidad de indagar sobre el pensamiento del profesor rural sobre la educación en la cual se desenvuelve, concepto que de por sí ya resulta problemático y debatible, lo que implica la necesidad de establecer qué piensan los profesores rurales sobre dicha educación teniendo en cuenta, que gran parte de los docentes que desarrollan su labor en el medio público son rurales, toda vez que Colombia es más rural de lo que parece ser y que dicha ruralidad resulta también diversa.

Problema objeto de investigación

Existen variados acercamientos al ser y quehacer de los docentes en general, y algunos al ser y quehacer del docente rural en particular; dichos acercamientos se han especializado en lo

referente al pensamiento del profesor en general y en ciertos campos en particular, sin embargo, no existen, de momento, acercamientos al pensamiento del profesor rural como tal, razón por la cual resulta pertinente y oportuno dicha aproximación.

Ahora bien la situación problema que motiva la indagación al respecto resulta del hecho de que los maestros en general, y para el caso que nos compete, el maestro rural en particular, se desempeña en un ámbito diferente y diferenciado frente a otros ámbitos educativos y tal ámbito es menester que sea conocido por ellos en la medida en que a partir de dicho conocimiento y valoración dependerá su actuación y desarrollo pedagógico, de ahí qué lo mucho que se conozca sobre la educación rural, la valoración que se dé o lo poco que se sepa de la misma y la “minusvaloración” que se presente, llevará necesariamente a realizaciones acordes o no a tales posiciones, valoraciones y concepciones.

En ese orden de ideas, la preocupación latente en el presente proyecto radica, precisamente, en que del pensamiento del profesor rural sobre la educación rural, dependerá en gran medida lo que se realice, lo que se haga, los logros o deficiencias de la misma, ya que dicho pensar lleva consigo, de alguna manera, el actuar. Es claro que existen ciertos lineamientos, derroteros y perspectivas para lo que es e implica la educación rural (muchas o pocas, acertadas o no, es una discusión que o entra en juego en este momento), sin embargo por más directrices y orientaciones que se tengan frente a la educación rural por parte de los entes gubernamentales encargados de su desarrollo, si el pensamiento del profesor encargado de la formación en el ámbito rural va en contravía o de lo que se plantee, necesariamente dichas directrices tendrán como fin el naufragio; por el contrario, si el pensamiento del profesor se alinea y va acorde a los planteamientos que se presenten en dicho ámbito, el éxito de las mismas podría estar garantizado.

Así las cosas, resulta intrigante, apasionante y necesario tener ciertos visos de conocimiento sobre el pensamiento subyacente en la mentalidad del profesor rural sobre la

educación rural, en la medida que, como ya se planteó, de dicho pensamiento, de tal valoración dependerá el actuar del mismo y con tal actuar estará en juego todo el desarrollo efectivo de la educación rural en particular, por lo que se torna de vital importancia realizar una exploración inicial sobre el pensamiento del educador rural sobre su propia práctica educativa, para luego, si es pertinente y el caso lo amerita, realizar una indagación en cuanto a la concordancia o no de lo que piensan los docentes rurales sobre su propia práctica educativa y lo que efectivamente se realiza en el aula; por ello se plantea como problema objeto de investigación básico el siguiente: ¿Cuál es el pensamiento del profesor rural sobre la educación rural?

Objetivo general

Explorar el pensamiento de los docentes rurales de la IED San Antonio del Tequendama alrededor de la educación rural.

Objetivos específicos

- Conocer cuál es el concepto que de lo rural tienen los docentes rurales.
- Contrastar lo que piensan los profesores rurales sobre la educación rural, con lo que se ha conocido como educación rural en Colombia.
- Diferenciar los tipos de pensamiento de los profesores rurales sobre la educación rural atendiendo a su formación y experiencia.

1. Antecedentes

A lo largo de la historia reciente han sido varias las investigaciones y escritos que sobre el pensamiento del profesor se han desarrollado, siempre desde diversas perspectivas y variados enfoques, lo cual ha venido enriqueciendo este campo investigativo; para la presente investigación se desarrolla este apartado en dos partes: desde los comienzos en los años 60 y desde el 2000 a nuestros días, basados principalmente en tres autoras, los cuales de forma dispendiosa han logrado establecer un compendio sobre dicho análisis; dichas autoras son Nidia Álvarez con Marisol Moreno y Graciela Fandiño.

1.1 Los orígenes

El análisis del pensamiento del profesor se remonta a los años 60, es decir, ésta reflexión apenas y tiene a su haber medio siglo de discusiones y descubrimientos, pero no por ello deja tener relevancia, antes bien, se torna importante y necesario en orden a determinar comprensiones sobre el ser y el quehacer del docente en general, toda vez que “la investigación del pensamiento del profesor busca describir y comprender los constructos y procesos que orientan su conducta y, de igual manera, explicar cómo y por qué sus actividades profesionales evidencian ciertos roles y características, [siendo] la meta final de tal investigación la descripción de la psicología cognitiva de la enseñanza” (Álvarez y Moreno, 2012, p. 27, citando a Clark y Peterson, 1960).

Afirma Fandiño (2007) que “dentro del paradigma Pensamiento del profesor, ha habido una gran producción de trabajos desde la década de los sesenta, [donde resulta] importante mencionar los siguientes, en tanto que son compilaciones y actualizaciones, especialmente interesantes: Clark y Peterson (1960-1990); Shavelson y Stern (1983); Calderhead (1987); Villar Angúlo (1986); Marcelo (1987); Pérez y Gimeno (1988); Contreras (1985); Zabala (1988); Argoz

(1996)” (p.17), lo que muestra que el análisis del pensamiento del profesor se torna dispendioso, pero a su vez, interesante e incluso apasionante.

Como inicio de dicho análisis se encuentra lo desarrollado por Jackson (1968), el cual, con sus investigaciones sobre la vida en las aulas, será quien de origen a lo que Fandiño denomina el paradigma “pensamiento del profesor”; así lo plantea esta profesora:

Los diferentes textos que compilan el paradigma del pensamiento del profesor inician citando la publicación del texto *La vida en las aulas*, de Philip Jackson (1968), como la investigación que daría origen a este paradigma. Contreras (1985, p. 6) referencia así esta investigación pionera: “supuso un antecedente de singular relevancia, ya que reflejó una clara intuición del problema de la racionalidad del docente y fijó así mismo las bases conceptuales sobre las que se ha asentado la investigación posterior. (Fandiño, 2007, p. 17)

Ahora bien, esta línea de investigación, dicho paradigma, en palabras de Fandiño, no ha sido algo netamente lineal, antes bien, se ha venido diversificando y ha tomado diversas variables al punto en que se ha pasado del “estudio de la identificación de modelos de la toma de decisiones en la enseñanza interactiva [a] los estudios sobre el conocimiento y la práctica profesional de los profesores” (Álvarez y Moreno, 2012, p. 27).

En ese sentido, y como punto de referencia, es relevante lo planteado por Jackson, y que bien claramente cita Fandiño, cuando plantea que dicho autor

intentó describir y comprender los procesos mentales que guían la conducta del profesor, así como la complejidad de la vida en las aulas. Se centró en elementos como la ambigüedad frecuente de las manifestaciones externas del comportamiento tanto del docente como de los estudiantes, y la imperiosa necesidad de los maestros de actuar en el aula de forma inmediata, sin tiempo para reflexión racional. El

mayor aporte de la investigación de Jackson es de orden conceptual, dado que diferenció dos fases en la enseñanza de los profesores, la fase preactiva –lo que el profesor hace en el aula vacía- y la fase interactiva -lo que el profesor hace ante sus estudiantes-, y llamó la atención sobre la importancia de describir el pensamiento y la planificación de los profesores para comprender los procesos mismos del aula (Fandiño, 2007, p. 18).

Esta llamada de atención fue la que permitió, precisamente, desarrollar este paradigma y darle la relevancia necesaria en orden a comprender el ser y el quehacer del maestro, partiendo de sus propias concepciones y creencias, las cuales, de alguna manera, se tornan como el derrotero de su propio accionar.

Otro hito importante en el desarrollo investigativo sobre el pensamiento del profesor se presenta en 1974, cuando la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza, organizada por el National Institute of Education, “sostiene que la investigación del pensamiento del docente es necesaria para comprender qué es lo que hace que el proceso de la enseñanza sea específicamente humano, ya que resulta evidente que, casi siempre, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan; de ahí lo decisivo del estudio de las reacciones pensamiento-acción” (Fandiño, 2007, p.18); así pues, esta conferencia, presidida por “Lee Shulman, promovió nuevas iniciativas sobre la investigación de la enseñanza, y permitió ampliar un programa de investigación sobre los procesos de pensamiento de los docentes en relación con su propia acción” (Álvarez y Moreno, 2012, p. 28), permitiendo el desarrollo y el avance en este campo investigativo, tanto así que en “1975 se registra un aumento del interés por estudiar el pensamiento del profesor, desde una concepción de profesional reflexivo, que toma decisiones y tiene creencias y actitudes, como una alternativa al enfoque de

proceso-producto como un técnico que aplica el currículo” (Álvarez y Moreno, 2012, p.28).

Ya para los años 90 entran en juego, y se presentan como puntos de referencia importantes, los escritos e investigaciones desarrolladas por Clark y Peterson (1990), los cuales “[... se] plantean como principal objetivo describir la vida mental de los profesores; sus antecedentes y consecuentes, [concibiendo] al profesor como una agente, un clínico que decide, reflexiona, juzga, cree y tiene actitudes” (Citados por Fandiño, 2007, p.19), recogiendo, “los tres grandes problemas de investigación en que se ha centrado el paradigma: planificación de pensamientos proactivos y post-activos, pensamientos interactivos y de decisiones, y teorías y creencias del profesor” (Fandiño, 2007, p. 20).

Por su parte, continua Fandiño (2007), “el paradigma pensamiento del profesor es entendido por Medina Rivilla (1991) como un paradigma genuino generado dentro del paradigma enfoque mediacional. En los últimos treinta años ha habido una gran producción de trabajos al respecto, entre los cuales hay variaciones tanto de actitud teórica como de métodos empleados; pero tal vez las diferencias más interesantes están, como plantea Calderhead (1988), en los supuestos fundamentales sobre la naturaleza de la propia actividad investigadora, las relaciones entre teoría y práctica, y los roles del investigador y profesor (p. 20).

Más adelante, en 1997,

Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), miembros del grupo de investigación DIE (didáctica e Investigación Escolar) de España, basados en el principio de investigación en la escuela, han orientado sus estudios hacia la caracterización de lo que ellos denominan “epistemología de lo escolar”, que abarca el conocimiento profesional de los profesores en la doble perspectiva de describir y comprender el conocimiento escolar y profesional de hecho. Es decir, buscan responder a las

preguntas: “¿cómo es el conocimiento profesional?” y “¿cómo se genera este?” De acuerdo con estas investigaciones, el conocimiento profesional es el resultado de yuxtaponer cuatro componentes: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones de acción, y las teorías implícitas. Tales aspectos, que se organizan en una dimensión epistemológica –lo racional y lo experiencial- y otra psicológica –lo explícito y lo tácito-, “se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales”. (p.158, citados por Álvarez y Moreno, 2012, p.29)

lo que a su vez demuestra el desarrollo y avances que se presentan en el investigar el pensamiento del profesor y su importancia en general.

1.2 Análisis del pensamiento del profesor en el último quinquenio

En los albores del siglo XXI, el desarrollo del análisis del pensamiento del profesor continua su avance y se destacan los escritos de Morales y Bojaca (2002), quienes consideran que “el paradigma del pensamiento del profesor: [...] indaga situaciones y problemas individuales, únicos y específicos. Reconocen que los pensamientos de los profesores se producen en un contexto psicológico (valores, creencias, teorías implícitas) y en un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.) de tal manera que la singularidad de las situaciones educativas cobran un valor fundamental” (p.25).

Por su parte, afirman Álvarez y Moreno (2012), “con la emergencia de las teorías cognitivas se hace posible el estudio de los procesos y constructos mentales dentro de la línea de investigación del pensamiento del profesor” (p.29), y para ello se fijan en los aportes de Pérez y Gimeno, quienes “señalan que la evolución de esta línea de investigación es la transición entre

dos paradigmas dentro del enfoque cognitivo: desde los procesos formales del procesamiento de la información y la toma de decisiones, a la consideración detenida de los contenidos, ideas y teorías sobre los fenómenos de enseñanza y aprendizaje” (citados por Perafán, 2004, p.47).

Para el año 2005 se presenta la investigación de “Traver, Sales, Domenech y Moliner sobre la “caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente” [donde] demuestran una disonancia entre lo que dice el docente y lo que este reconoce hacer en el aula” (p.100); así mismo, en el año 2006, afirma Correa (2013), “en la Facultad de Educación Física se [...] desarrolló un estudio etnográfico con intención de caracterizar el pensamiento del profesor de educación física egresado de la UPN que ejerce en la educación básica”, (p.28), y en esta investigación plantean que Correa y Martínez (2006), pudieron constatar que “los pensamientos de los profesores están asociados al tipo de conocimientos y a la experiencia propia del maestro, como resultado de la interacción e interdependencia de altos contenidos intelectuales que a su vez están relacionados con la capacidad de combinar pensamiento organizado, tecnología, ideas sobre currículo, política y nuevos contenidos científicos (2006, p.34); en tal estudio “se evidenció una importante identificación del maestro de educación básica con su proceso de formación profesional, al que enuncia como “fuente de sus pensamientos sobre la organización de los contenidos, la planificación curricular y la organización de las actividades para el desarrollo de la clase, incluida la evaluación.” (p.46).

En el año 2007 aparece el texto “el pensamiento del profesor, sobre la planificación en el trabajo por proyectos, grado transición” de Gabriela Fandiño, quien desde el año 2000 inicia dicho estudio con maestras de preescolar que trabajan por proyectos, toda vez que dicha forma de trabajo “es percibido por las maestras como un trabajo innovador, ya que les ha permitido transformar su propia práctica, su concepto del niño y su propio papel en la enseñanza” (p.12),

sin embargo, y como lo que nos compete es el pensamiento del profesor, la profesora inicia su investigación a partir de la planificación toda vez que “ dentro del paradigma de investigación sobre el pensamiento del profesor, la planificación de la enseñanza es uno de los tres grandes problemas investigados, por considerarse que es uno de los elementos más profesionales del maestro, ya que en éste recontextualiza y hace propias las orientaciones que provienen de diferentes fuentes para tomar sus propias decisiones” (p.12), decisiones en las cuales subyacen sus propios pensamientos, creencias y concepciones.

Durante el año 2010 se da la investigación para optar al título de magister de Luz Nidia Álvarez Díaz, titulada **el pensamiento del profesor(a): concepciones implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la interacción comunicativa desde una reflexión crítica**, en la cual, según sus propias palabras, se busca “indagar por [las] “concepciones implícitas” sobre la enseñanza, el aprendizaje y la interacción comunicativa desde la reflexión que hacen de su práctica pedagógica, para generar una experiencia de formación docente institucional gestionada a partir de la dinámica desarrollada por el Área de Orientación y Psicología de la institución” (p.11); en ese sentido la autora hace un análisis, a partir de los escritos previos, de las concepciones implícitas presentadas por el profesor en su ejercicio pedagógico en el aula atendiendo, en este caso, al ámbito comunicativo, de ahí que en la misma se “considere importante estudiar las concepciones que tiene el profesor sobre la interacción comunicativa en el aula” (Álvarez, 2010, p.21).

Considera la autora, además, que en el ejercicio docente resulta imperante la comprensión que tenga el maestro de sus creencias, las cuales, de alguna forma, se hacen evidentes en su quehacer diario en el aula, en la medida en que tal conocimiento redunde, en cierta medida en ejercicios de transformación de dicho quehacer, de ahí que la investigación de Álvarez (2010) considera “importante que los maestros comprendan el papel que asumen las teorías y creencias

que mediatizan su acción cotidiana en el aula, desde un ejercicio de reflexión crítica que favorezca procesos de transformación” (p. 26).

Ahora bien, a partir de todo lo anterior y tomando como referencia gran parte del acervo teórico desarrollado sobre el pensamiento del profesor y concepciones implícitas, la autora encuentra que si bien en muchas ocasiones no hay una coherencia entre el pensar y el hacer en el docente, y que además existiendo diversas concepciones teóricas sobre los modelos pedagógicos enraizados en el pensar de los maestros, el principal problema que se da es “el desconocimiento de sus concepciones y la reflexión sobre las mismas” (Álvarez, 2010, p.136) razón por la cual propone la investigadora que se generen “espacios de reflexión en la búsqueda de la descripción y la comprensión de los constructos y procesos mentales del profesor, con el objeto de modificar, transformar y mejorar la práctica [docente]” (Álvarez, 2010, p.136).

Ya en el año 2012 aparece el texto “el pensamiento del profesor: entre la teoría y la práctica” de Nidia Álvarez y Marisol Moreno quienes pretenden realizar sus propios aportes “a la línea de investigación del pensamiento del profesor, puesto que buscan enriquecer y brindar elementos en la comprensión de la compleja dinámica de la comunicación, el aprendizaje y la enseñanza en el contexto educativo” (p. 15), en la medida en que es evidente que existen “concepciones implícitas subyacentes al pensamiento y el conocimiento profesional, que al hacerse evidentes para el profesor a partir de la reflexión de su propia práctica pueden aportar a su construcción conceptual más allá del saber académico y del saber hacer en su actuación profesional” (p.15).

Por lo anterior, consideran las autoras, “el pensamiento del profesor, entre otros aspectos del ámbito escolar, es fundamento del acto educativo y adquiere un papel relevante, en tanto que “es ante todo una construcción constante que resulta de la interacción entre los conocimientos y

las experiencias [...] y condiciona en múltiples sentidos su actividad profesional (p.16. Citando a Mauri y Solé, 1998, p.456).

Entrado ya el 2013 aparece una última investigación (para efectos de esta reseña) sobre el pensamiento del profesor, esta vez enfocados en el currículo y en particular en el proyecto curricular de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, titulada el pensamiento del profesor acerca del currículo a partir de la reflexión sobre su práctica. El caso del proyecto curricular licenciatura en educación física (pc_1ef) de la upn, cuya autora es Ibette Correa Olarte, quien parte de la realidad propia de la facultad de tal licenciatura donde “se ha desarrollado un estudio etnográfico con intención de caracterizar el pensamiento del profesor de educación física egresado de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) que ejerce en la educación básica” (Correa, 2013, p.28).

La investigación aquí planteada se propone, entre otros aspectos, “caracterizar el pensamiento de los profesores acerca del currículo e identificar algunos elementos de la práctica pedagógica que configuran sentidos y significados” (Correa, 2013, p.98), encontrándose que “la vinculación [entre] pensamiento del profesor y epistemología de la crítica educativa, demuestra que el enfoque investigativo sobre el pensamiento del profesor no se agota en la vía de la descripción de los procesos sobre la planeación, los guiones, las rutinas, las teorías implícitas, la didáctica” (Correa, 2013, p.145), sino que además, parafraseando a Correa (2013), cuando los docentes dan sentido y significado a sus procesos de pensamiento propios de su práctica pedagógica, entonces es posible una mayor comprensión de lo curricular (p.145).

1.3 ¿Y sobre el pensamiento del profesor rural?

Planteados los estudios, análisis e investigaciones sobre el pensamiento del profesor, queda ahora la pregunta ¿cuáles han sido los escritos o investigaciones sobre el pensamiento del profesor rural?

La respuesta a tal interrogante resulta negativa, es decir, hecho un barrido juicioso en diversos portales, bibliotecas y escritos se evidencia que si bien hay bibliografía, posturas y teorías sobre el profesor rural y su quehacer pedagógico, sobre el pensamiento, creencias, significados y concepciones de éste en particular, y de forma directa, no hay bibliografía disponible, razón por la cual, a partir de este momento, se hará reseña de aquellos escritos representativos que sobre el docente rural se han realizado y que, de alguna forma, en sus análisis y posturas plantean, de soslayo, aquellas creencias, pensamientos que subyacen en las prácticas educativas de los docentes rurales.

También es dicente que sobre el docente rural tampoco haya sido asidua dicha literatura, lo cual es corroborado por Zamora (2005) cuando en su libro **Huellas y Búsquedas, una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos** afirma que “exceptuando un escrito poco conocido cuyos autores son Rodrigo Parra y Leonor Zubieta, titulado “La imagen del maestro en la escuela campesina”, se puede afirmar que hace un poco más de veinticinco años no se dedicaba un trabajo específicamente al tema de los maestros rurales colombianos” (p.6).

A su vez, en este mismo texto tenemos un resumen básico de la literatura referente a los maestros y maestras en Colombia, razón por la cual, a partir de este momento nos remitiremos a tal libro para presentar el barrido respectivo frente al tema, hasta el escrito de Zamora, el cual se reseñará posteriormente.

Dentro de los antecedentes presentados por Zamora (2005), frente al tema del docente rural, está el escrito de Dieter Pass (1979), “Los Maestros Rurales”, donde se hace “hincapié en

las condiciones favorables y desfavorables que rodeaban al magisterio rural para su participación en actividades a favor de la comunidad” (Zamora, 2005, p.5).

Siguiendo este recorrido, considera Zamora (2005) que durante los últimos 25 años se han dado ciertos escritos referentes al tema del maestro rural, los cuales aparecen en diversos artículos y capítulos de algunas textos, dentro de los cuales se destacan, entre otros, autores como “Rodrigo y Francisco Parra Sandoval, Carmen Inés Cruz, Leonor Zubieta y Gonzalo Cataño (...), cuyos escritos han tenido, unos, una orientación sociológica, y otros, una intención de examen más bien pedagógico” (p.5), pero que han sido referente para quienes aborden el tema del docente rural.

Con todo, uno de los antes mencionados, Rodrigo Parra Sandoval, hace a su vez, también, un recuento de lo que ha sido la literatura sobre el docente en general, dentro de la cual aparecen algunas referencias sobre el docente rural, esta vez desde diversas dimensiones o perspectivas, recorrido que para el objeto del presente capítulo sirve como referente para los antecedentes aquí desarrollados.

En su escrito **Estudios sociales sobre el maestro colombiano (2000)**, inicia Parra Sandoval con la relación de la literatura sobre los docentes en general atendiendo al desarrollo del país. En dicha sección menciona lo escrito por Dieter Pass (1979), en su libro **El maestro rural**, el cual es un “tipo de estudio [que] enfoca al maestro como agente de cambio y trata de formular los caminos por medio de los cuales este proceso se lleva a cabo” (p.2).

En este mismo apartado Parra (2000) relaciona los trabajos de Ferro y Pass, los cuales “analizan o muestran, (...) los problemas que encuentran los maestros como resultante de los cambios de una región a otra, de una escuela a otra, de sus contactos con comunidades, de la enseñanza de la geografía y la historia de las localidades y de su adaptación de la docencia a necesidades específicas” (p.3). Tales descripciones aparecen en el texto “**Mi vida: historia de la**

vida de una maestra rural colombiana”, donde se “centran en la visión que expresan los maestros de los problemas que causa el cambio de escuela” (Parra, 2000, p.3) en zonas rurales.

Por su parte aparecen los estudios “que se orientan hacia el análisis de recursos humanos en regiones específicas, a establecer subdivisiones intrarregionales con propósitos de servir de base a la planificación educativa y cuyo énfasis, en lo que se refiere a los maestros, está puesto en el análisis de las características de los docentes, tanto reales como necesarias con el objetivo de adoptar medidas de política que los haga más adecuados” (Parra, 2000, p.3), en este aspecto se destaca el estudio de Cataño (1971), en su escrito **La educación rural en Boyacá: inventario de problemas**.

Este último estudio además de hacer ver la relación del docente con la comunidad, muestra también el origen social de los maestros rurales en el departamento de Boyacá, y donde se concluye que “los maestros provienen en su gran mayoría de los estratos medios y bajos de la clase media tanto rural como urbana” (Parra, 2000, p.6), mostrando, además que “los maestros rurales son de origen rural y sugiere el papel que las normales rurales o de pequeños pueblos tienen en la educación del área rural, así como también su juego dialéctico con el proceso de urbanización de su mentalidad inducido por la experiencia de sus estudios primarios y normalistas” (Parra, 2000, p.7), conclusión que se vislumbra también en la Oficina de Investigaciones Socio-Económicas y Legales, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (OFISEL), y su estudio titulado **Regionalización y educación primaria en áreas rurales de Boyacá de 1976**.

En cuanto a la migración profesional Parra (2000) menciona el estudio de Himelda Martínez, que en su momento estaba en desarrollo y denominada **El Maestro Rural Colombiano**, donde “muestra la importancia de las corrientes migratorias dentro de lo rural y el

papel que [juegan los] elementos del desarrollo como la red vial en la movilidad física y social de los maestros” (p.11).

En el apartado “la ruptura entre la realidad social, la imagen y la práctica”, Parra (2000) postula aquellos estudios que tratan la imagen que se le confiere al maestro dentro de la comunidad y cómo dicha imagen es referente para el medio donde se ubican, ahora bien, esa imagen que se tiene del maestro tiende, en ocasiones, a rupturas debido a idearios que sobrepasan el ser propio de los maestros, en este sentido destaca nuestro autor los estudios de Milcíades Chávez, et al., “Educación y estructura social en Nariño”; Ernesto Guhl, et al., “La educación rural en Caldas”; “Educación y Tenencia de la tierra”; Virginia Gutiérrez de Pineda, “Educación y mundo rural”; William C. Sayres, “La educación en una comunidad rural colombiana: el caso de Zarzal, Cauca”; Orlando Fals Borda, “La educación formal en Saucío”; Gerardo y Alicia Reichel-Dolmatoff, “La enseñanza formal en Aritama”.

Ya desde el punto de vista entre la relación currículo, práctica profesional y realidad social, se encuentra lo planteado por Myriam Ferro en, **Mi vida: historia de la vida de una maestra rural colombiana de 1978**. Allí la autora trae a colación lo dicho por alguna maestra, la cual, entre otras cosas dice:

los objetivos de la educación rural son: que el niño conozca el medio en que vive, se preocupe en estudiar y trate de adelantarse, terminando con el conformismo en que viven. Pero este objetivo no se cumple porque la educación es igual en contenido para todos, y uno tiene poco tiempo para pensar en otra cosa que no sea cumplir con los programas; además son varios cursos simultáneos que tenemos que atender. Los programas que tenemos que cumplir en las diversas materias son tan antiguos, tan rígidos, tan largos, que a veces me da la impresión de que quien lo ha hecho no conoce cuál es la situación que vive el niño en el campo, no va de acuerdo con sus

intereses y es impositivo, pues toca cumplirlo, lo que hace para nosotras más difícil lograr el aprendizaje. (Parra, 2000, p.13, citando a Ferro, 1978)

Así pues, el análisis e investigación sobre el docente rural, como ya se dijo, ha sido escaso en los últimos años, sin embargo a continuación presentamos de forma sucinta el texto **Huellas y Búsquedas** de Zamora, ya antes mencionado, como referente importante en este campo investigativo, es decir, sobre el docente rural.

El autor del texto en cuestión inicia aclarando algunos términos como el de “maestros rurales” y lo “rural”, junto con dicha aclaración hace el cuestionamiento sobre lo rural de la educación, toda vez que “la existencia o inexistencia de la educación rural (y por lo tanto de un ejercicio docente rural) no ha hecho parte visible del debate en nuestro país” (Zamora, 2005, p.10), lo cual lleva consigo consecuencias bastante importantes, agravado además por el hecho de que cuando algo se da por hecho, en algunas ocasiones no se le da la importancia que merece, y es eso precisamente lo que ha ocurrido como la educación rural, “se ha dado por sentada su existencia, se habla de ella, se acepta sin mucho detenimiento” (Zamora, 2005, p.109).

En este escrito el autor defiende la especificidad del maestro rural, razón por la cual llama la atención a muchos entes y personas para que se tenga en cuenta dicha especificidad, no sólo para su práctica en sí, sino para la formación de los futuros docentes rurales; en este sentido se pronuncia Zamora (2005):

a lo largo del escrito, en último término, se sostiene que sí hay una cierta especificidad en el oficio del educador rural y, en consecuencia, se propende por el fortalecimiento de su identidad, a juicio del autor bastante esquivada. Con base en esa tesis (la de la especificidad), se invita, primero, a las instituciones formadoras de docentes (en especial a las Escuelas Normales Superiores) a revisar el lugar que “lo

rural” pueda ocupar dentro de su currículo; y segundo, al Ministerio de Educación Nacional a resignificar lo que es la educación rural y el maestro rural, en particular ahora que está en pleno avance su Proyecto de Educación Rural. Pero ante todo son los propios maestros rurales, de quienes tomé prestada la tesis de la especificidad, los que han de promover el reconocimiento de ese ejercicio rural del magisterio, no sólo para hacer notar su especificidad, sino también para que el maestro rural tenga el lugar que justamente le corresponde, dentro del conjunto de la educación y del magisterio colombianos. (p.10)

En otra sección Zamora (2005) hace una seria descripción del ambiente y las condiciones de trabajo del maestro rural, donde se hace evidente que lo rural no puede reducirse a una sola categoría, sino que por el contrario ha de hablarse de diversas ruralidades, para adentrarse luego a la descripción, propiamente, del ambiente que rodea el ser y el quehacer del docente en ambientes rurales, donde los cambios demográfico, la violencia, los aspectos sociales y económicos condicionan la práctica docente en el ámbito rural.

Seguidamente nos presenta una semblanza de lo que para el momento era el Proyecto de Educación Rural –PER- impulsado por el Ministerio de Educación Nacional y que más adelante se retomará en el presente escrito.

En la parte correspondiente a la formación de los maestros y maestras rurales, el autor busca:

- 1) mostrar, comenzando con algunos antecedentes de base documental, y luego, a partir de nuestras indagaciones, cuál es la formación recibida por los maestros rurales (tanto básica como en servicio) y qué concepto tienen ellos de esa formación, en especial frente a las demandas del trabajo en zonas rurales; 2)

Presentar una revisión de lo que es la tarea formativa de las instituciones dedicadas a preparar educadores, centrándonos en las Escuelas Normales Superiores (E.N.S.), a partir de los resultados de una encuesta que circuló en el año 2000, la cual fue respondida por 34 de estos planteles (lo que viene a ser una cuarta parte de todas las Normales de Colombia), [haciendo] también una rápida mención de las Facultades de Educación en este mismo sentido. [Finalizando este apartado, con] una reflexión en cuanto a la adecuación o pertinencia de esa formación a las necesidades derivadas del desempeño docente en los ambientes rurales. (p.61)

Ahora bien, ante la especificidad del maestro rural Zamora (2005) establece y desarrolla algunas de las mismas, las cuales han de ser tenidas en cuenta, no sólo para la práctica pedagógica del maestro rural, sino también para la formación de los futuros docentes para el medio rural, toda vez que “sí existen ciertas “competencias” específicas para el desempeño docente rural, que no son accesorias y que se refieren tanto a condiciones profesionales como personales del educador” (p.77).

Dentro de las cualidades que especifican al maestro rural se destaca Zamora (2005):

1. *La relación con la comunidad*, tanto en su sentido de agente de desarrollo comunitario, como de agente educativo de amplio y corto espectro.
2. *El trabajo en escuelas monodocentes y bidocentes*: al igual que el punto anterior, aquí el desempeño depende tanto de habilidades profesionales y técnicas, como de actitudes personales.
3. *La creatividad y la recursividad*: dos rasgos de extraordinaria importancia que, en parte derivados de las difíciles condiciones de trabajo, se señalan como determinantes del buen desempeño del maestro rural.

4. *La utilización de elementos del medio, como recursos pedagógicos y didácticos*: tal vez en ningún ambiente como en el rural, este postulado (que tiene que ver con la flexibilidad, la pertinencia y la calidad de la educación ofrecida) cobra tanta importancia.
5. *El bajo rendimiento escolar*, como escenario de aula donde se mueve en general el educador rural, que plantea a éstos un desafío grande, en particular en cuanto al dominio de la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas.
6. *La presencia del Programa Escuela Nueva*: aunque su implementación a gran escala afectó varios aspectos de su propuesta, en particular en ciertas regiones donde la capacitación o dotación fueron débiles, este programa es emblemático de la educación Primaria Rural colombiana y marca una diferencia entre las escuelas donde se trabaja con él y donde no es así.
7. *La búsqueda de una educación que responda a las necesidades y condiciones del medio*: es un postulado genérico y bien conocido que, frente al medio rural, se ha convertido en una condición de calidad y pertinencia, al tiempo que en un reto para los maestros rurales. Sin embargo, los desarrollos efectivos son escasos y, por el momento, es más un sugestivo postulado que otra cosa. (p.77-78)

Concluye el autor que “la educación rural, la dimensión rural de la educación, o si se quiere el componente rural de la educación es un gran ausente en la formación ofrecida por las Escuelas Normales Superiores y (especialmente) por las Facultades de Educación de nuestro país” (Zamora, 2005, p.75), razón por la cual propone, entre otras cosas, que haya “una formación complementaria, (...) como parte de la propia formación básica (como podría ser para las Escuelas Normales Superiores), de manera que los prepare para el (eventual) ejercicio docente rural” (Zamora, 2005, p.81), de forma tal que “la

dimensión rural del ejercicio docente no fuera simplemente un curso más entre otros muchos, sino un eje transversal de la formación de los maestros” (Zamora, 2005, p.81), toda vez que, “los maestros que se desempeñen en medios rurales deberán estar lo mejor preparados posible para atender las condiciones y características que se desprenden del análisis de su práctica” (Zamora, 2005, p.80).

Siguiendo con los textos referentes frente al docente rural se destaca, también, la tesis doctoral **El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica**, de José Juan Barba (2011). Este es un estudio que pretende, entre otros objetivos, “conocer las características principales del pensamiento del maestro novel y su evolución hacia un pensamiento crítico, mostrar el proceso de desarrollo de la identidad profesional del maestro novel en la escuela rural desde la perspectiva del maestro tutor y establecer el proceso de desarrollo de la identidad profesional del maestro novel en la escuela rural desde la perspectiva del maestro itinerante de Educación Física” (p.11); para ello inicia haciendo la diferenciación entre maestro tutor y maestro itinerante, donde el primero hace referencia a aquellos docentes que desarrollan en las escuelas rurales, bien sea multigrado o graduadas, eso sí, desempeñando su labor de tiempo completo en las mismas; por su parte, los segundos, son aquellos que desempeñan su labor en diferentes escuelas atendiendo a las necesidades, como es el caso del profesor de educación física.

En su primera parte hace todo un acercamiento a lo que es la pedagogía crítica, desde sus antecedentes, fundamentos y formas hasta la aplicabilidad en algunos centros educativos con miras a su ejecución en las escuelas rurales. En su segunda parte se adentra en lo que nos compete, la escuela rural y en particular el profesor rural, haciendo desde un principio la salvedad de lo que para el autor es un docente novel y cuando éste se puede denominar en docente experto.

En el capítulo seis de la tesis en mención, denominado **la escuela rural: características y protagonistas**, después de analizar la sociedad rural y la escuela en el mundo rural, se ocupa del maestro en la escuela rural, el cual considera “es una figura clave (...), hasta el punto de que entre su colectivo se dan unas “notas, rasgos o peculiaridades” (Barba, 2011, p.103), las cuales analiza posteriormente.

Parafraseando dichas características y a partir de lo establecido por Álvarez y Delgado (1996), Barba encuentra que los docentes rurales están solos y aislados, su trabajo es bastante exigente, difícil y duro; para muchos esas escuelas (las rurales) son sólo un lugar de paso y preparación para salir a escuelas urbanas porque su objetivo suele ser la ciudad o el centro urbano; muchos docentes rurales no están integrados a la comunidad toda vez que se desplazan de grandes centros de población a sus lugares de trabajo y existe mucha movilidad y provisionalidad. (p.105).

En todo su análisis y atendiendo a que la tesis hace referencia específica al maestro novel, el autor hace énfasis al proceso de aprendizaje que se va desarrollando a medida en que la práctica docente se va dando, teniendo claro que la teoría (en la universidad) es sólo preparación a lo que se enfrentará el maestro en sus primeros años, los cuales serán la base esencial de todo su aprendizaje como maestro.

Hecha la investigación y habiendo postulado todo el referente teórico y metodológico el autor encuentra, en cuanto al maestro novel en la escuela rural, las siguientes conclusiones:

- Frente a la novedad en una escuela rural:

La relación del maestro novel con la escuela rural es un factor que modifica la propia esencia de ser maestro novel, centrándola principalmente en cómo dar respuesta al alumnado de las aulas multigrado y cómo atender a la diversidad. No obstante, el hecho de tener menos alumnos en clase y no mantener una relación tan

frecuente con los otros maestros hace que el choque con la realidad sea fuerte, pero a la vez permite que se puedan buscar alternativas fuera de la presión por incorporar el hábitus docente. (Barba, 2011, p.399)

- Ante el aprendizaje de su ser maestro, considera Barba (2011) que “pese a que el maestro novel tenía experiencia en su propia educación y en el Prácticum, la docencia en este tipo de aulas multinivel requiere de un aprendizaje que, en ocasiones, se realiza a partir del propio alumnado, ya que éste tiene más experiencia” (p.406).
- Ante el sentimiento de soledad propio del maestro rural concluye que éste “se ve agravado por ser estos los primeros pasos en la función docente y por la necesidad de aprender, [pero que a su vez tal sentimiento es solucionado en cierta medida] con el contacto con los maestros itinerantes que llegan a la escuela” (Barba, 2011, p.406)
- Frente al sentimiento de culpabilidad provocado por la desorientación propia de los primeros años debido y a la “asunción del máximo de responsabilidades desde el primer día de trabajo, este sentimiento sólo se reduce compartiendo sentimientos y experiencias, bien mediante el diálogo con los otros o mediante el uso del diario de clase” (Barba, 2011, p.406).
- Ante la relación con el alumnado el autor hace ver cómo el estar con pocos estudiantes, pero a su vez de diversos cursos, desde los primeros años hasta algo más avanzados trae consigo ciertos choques para el maestro novel en la medida en que o bien no tiene experiencia en la práctica docente o si la tiene ha sido en escuelas graduadas, donde se relaciona con estudiantes de un solo curso, razón por la cual “el entendimiento de este tipo de aulas resulta complejo para un maestro novel, pues acostumbrado al

individualismo en el alumnado, le resulta extraño que el alumnado de mayor edad esté pendiente de los más pequeños” (Barba, 2011, p.406).

Hasta aquí este barrido de la literatura sobre el pensamiento del profesor y el maestro rural, barrido que si bien no es completo, si hace una breve aproximación a los estudios previos sobre el tema que nos compete y que de alguna manera sirven como referencia para todo lo que posteriormente se podrá construir a través de este estudio.

2. Diseño metodológico

Para la delimitación metodológica de la investigación sobre el pensamiento del profesor rural sobre la educación rural, es pertinente hacer ciertas diferenciaciones entre paradigmas, perspectivas y enfoques.

2.1 Diferenciando entre paradigma, perspectiva y enfoque

En el argot general se entiende como paradigma a un modelo, modelo que es propuesto y luego profundizado y continuado por otros a quienes el mismo les sirve para sus propios acometidos, es decir un modelo a seguir. Sin embargo, y en aras del propósito y el contexto de la investigación presente, resulta importante la definición dada por Ortiz (2012), quien, siguiendo los postulados de Esperanza Agreda, entiende por paradigma “al acuerdo o consenso de una comunidad” (p.48), que para nuestro caso son acuerdos dentro del campo educativo, y más específicamente en el ámbito rural.

Ahora bien, si de acuerdos se trata y en lo educativo se refiere, cuando se habla de paradigma, encontramos que

en el ámbito educativo se han dado acuerdos que facilitan su análisis e investigación, en este sentido se dice que dentro de la investigación educativa se reconoce un cierto acuerdo en identificar tres “paradigmas” principales en su investigación educativa:

- La perspectiva empírico-analítica, de base positivista-racionalista (paradigma positivista) que conlleva preferentemente una metodología cuantitativa.

- La humanístico-interpretativa, de base naturalista-fenomenológica (paradigma interpretativo) que conlleva una metodología preferentemente cualitativa.
- La crítica, basada en la tradición filosófica de la teoría crítica (paradigma sociocrítico), cuya metodología es preferentemente cualitativa. (Bisquerra, 2012, p.70)

Por su parte Ortiz (2012), realiza otra división y no habla de paradigma sino de perspectiva en donde se entiende este último término como “el cierto modo de mirar la investigación desde los discursos epistemológicos; es la mirada desde la cual se piensa. La perspectiva epistemológica se puede originar desde escuelas de pensamiento como: el Positivismo, Neopositivismo, Estructuralismo, Dialéctica y la Fenomenología, entre otras. Generalmente, la investigación cualitativa se inscribe en las escuelas de pensamiento: Dialéctica y/o Fenomenológica” (p.50).

En este sentido Ortiz (2012) define perspectiva como “la posibilidad de focalizar, circunscribir la mirada con un énfasis; por lo tanto, toda investigación se puede focalizar según las propiedades cualitativas, cuantitativas o críticas” (p. 51), y ubica dentro de éstas los enfoques, es decir el espacio específico donde se circunscribe la investigación en particular atendiendo a sus función, propósito y objetivo; en este sentido afirma:

para ubicar la investigación en un determinado enfoque, se tendrá en cuenta la clasificación en tres dimensiones, de acuerdo a la función social que cumple cada uno de ellos los enfoques planteados son:

- Enfoque cuantitativo positivista: empírico-analítico
- Enfoque cualitativo: histórico-hermenéutico. (Ortiz, 2012, p.51)

Así las cosas, la presente investigación por su índole se ajusta al paradigma humanístico-interpretativa de Bisquerra, bajo un enfoque cualitativo, de tipo hermenéutico como lo plantea Ortiz y que se concretiza a continuación.

2.2 Nuestro enfoque investigativo

Atendiendo a los antecedentes de la presente investigación, se ha constatado que el análisis del pensamiento del profesor ha sido estudiado bajo diversas perspectivas y, desde luego, a partir de diferentes enfoques, métodos y técnicas, siempre atendiendo al objetivo propuesto en cada una de ellas. De ahí que sea posible afirmar con Álvarez y Moreno (2012), “que el describir y analizar las creencias y concepciones de los profesores se necesitan enfoques más holísticos e interpretativos que permitan conocer, no sólo lo que el profesor dice o manifiesta, sino también los significados que le atribuye a lo que dice y hace dentro del complejo contexto de su práctica pedagógica, máxime si reflexiona sobre ella” (p.34).

Ahora bien, si, como dicen las autoras antes mencionadas, el análisis del pensamiento del profesor requiere enfoques más holísticos, nos encontramos que el enfoque cualitativo no sólo responde a dicha exigencia, sino que da aportes más profundos para interpretar y determinar cuál es ese pensamiento del profesor y, para este caso, del profesor rural sobre la educación rural, de ahí que, apoyados en Vasilachis (2006) es factible afirmar que el enfoque cualitativo permite que “quien investiga construya una imagen compleja y holística de la realidad investigada , sabiendo que [dicho enfoque] entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística” (Citando a Taylor y Bogdan, 1994, p.25).

Ya antes se dijo que atendiendo a los objetivos de la investigación es como se eligen los enfoques, métodos y técnicas; pues bien, en este sentido Ortiz (2012), citando a Taylor y Bogdan (1994), señala que “lo que define la metodología es simultáneamente tanto la manera como

enfocamos los problemas, como la forma en que le buscamos las respuestas a los mismos” (p.12), con lo cual, además de los objetivos propuestos, se debe tener claro para la aplicación de un método u otro la manera como se aborda el problema objeto de investigación y la manera como se hallan respuestas a las preguntas que surgen del mismo y por eso el enfoque cualitativo es pertinente y necesario para el desarrollo de la presente, en la medida en que ésta es un tipo de investigación que asume técnicas especializadas para obtener respuestas a fondo acerca de lo que las personas piensan y cuáles son sus sentimientos. En otras palabras, la investigación cualitativa “enfatisa el estudio de los procesos y de los significados, se interesa por fenómenos y experiencias humanas. Da importancia a la naturaleza socialmente construida de la realidad, a la relación estrecha que hay entre el investigador y lo que estudia, además, reconoce que las limitaciones prácticas moldean la propia indagación” (Ortiz, 2012, p.17).

La última referencia nos ubica precisamente en el centro de la investigación sobre el pensamiento del profesor ya que lo que se está indagando remite, necesariamente, al estudio de los significados, fenómenos y experiencias que dan forma a lo que el profesor rural entiende y piensa sobre la educación en la cual está inmerso, a saber, la educación rural; y si de lo que se trata es de indagar sobre el pensamiento del profesor rural sobre la educación rural, es decir, in situ, contextualizado, no desde las periferias y vistos bajo perspectivas ajenas al quehacer del educador rural, tenemos que el enfoque cualitativo entra en consonancia con ello en la medida en que dicho enfoque “se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local (Vasilachis, 2006, p.33).

Es más ya Denzin y Lincoln (1994) afirmaron que “las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (p.2) y ese es uno de los objetivos de la investigación sobre el profesor rural y su pensar sobre la educación rural, ver cuál es el sentido que le dan a dicho quehacer educativo en el ámbito rural.

Ahora bien, el enfoque cualitativo no es monometódico, ni monoperspectivista, es decir, dentro del mismo existen diversas maneras de abordar el problema objeto de investigación, lo cual lleva necesariamente a delimitar aún más la metodología para llevar a cabo la investigación. Pues bien, Bisquerra (2012), citando a Bartolomé (1992), “identifica dos principales orientaciones en la investigación cualitativa: la orientada a la comprensión del contexto de estudio y la orientada a la transformación social y emancipación de las personas” (p.276), con lo que se tiene que la investigación sobre el pensamiento del profesor rural sobre la educación rural se inscribe bajo la orientación que pretende la comprensión, es decir, la interpretación de dicho pensar frente a dicha educación en dicho ámbito, en la medida en que “tal orientación tiene como objetivo describir e interpretar la realidad educativa desde dentro. Está fundamentada básicamente en la fenomenología, representada, entre otros por Husserl y Shutz, quienes señalan al sujeto como productor de conocimiento que se construye a partir de lo que subjetivamente percibe (Bisquerra, 2012, p.281).

Así pues, y enfocados aún en lo que respecta al análisis del pensamiento del profesor rural sobre la educación rural, se encuentra que las diversas formas de pensar, sentir y creer, llevan consigo ciertas dificultades de orden epistemológico, ya que al indagar sobre el pensamiento de un sujeto, la subjetividad empieza a primar frente a lo que muchos quisieran fuese objetivo, de donde se desprende la importancia de dar a comprender tales pensamientos, concepciones y creencias, como un medio oportuno y eficaz para la construcción del conocimiento, y es ahí

cuando el enfoque cualitativo aporta de forma significativa para el análisis de dicho pensar; dicho en palabras de Ortiz (2012):

no obstante en esa heterogeneidad manifiesta, se descubren algunas preocupaciones epistemológicas comunes, tales como intentar la construcción de un tipo de conocimiento, que permite captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, y asumir que el acceso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo.

Todo lo anterior se traduce en la necesidad de adoptar una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana. (p.16)

2.3 El método: la hermenéutica

Pasando a los métodos propiamente dichos, es perentorio clarificar el significado inicial del término. La palabra método proviene de dos vocablos griegos a saber: meta que significa fin, meta a la cual se pretende llegar y Odos, que no es otra cosa que camino, por lo que se establece que, desde el punto de vista etimológico, método hace referencia al camino que nos lleva a un fin previamente establecido, con seguridad y certeza, como ya lo planteaba Descartes en su Discurso del Método.

Frente a dicho término Bisquerra (2012) citando a Latorre et al (1996) dice que método “es el camino para alcanzar los fines de la investigación y está definido por su carácter regular, explícito, repetible, racional, ordenado y objetivo para lograrlo. Los métodos son formas estables

de trabajar la investigación; aproximaciones a escoger para configurar la recogida y el análisis de datos en vista a unas conclusiones, de las cuales podrán derivarse unas decisiones o implicaciones en la práctica” (p.80).

En ese orden de ideas y atendiendo al fin de la investigación del pensamiento del profesor rural sobre la educación rural, se tiene que entra en consonancia y recibe aportes significativos el método hermenéutico; método que de alguna manera es transversal a toda investigación, en la medida en que el investigador al realizar su labor lo que hace es, precisamente una interpretación de la realidad o fenómeno investigado. De ahí que Ortiz (2012) establezca que “los métodos hermenéuticos y fenomenológicos, en sentido amplio, son los que usa, consciente o inconscientemente, todo investigador y en todo momento, ya que la mente humana es, por su propia naturaleza, interpretativa, es decir, hermenéutica: trata de observar algo y buscarle significado” (p.62).

La hermenéutica como disciplina interpretativa tiene sus raíces en varios campos, dentro de los cuales se destacan la jurisprudencia y ante todo, la teología, campos que más la desarrollan, en tanto cuanto una de sus finalidades es, desde luego, la interpretación a profundidad de textos sagrados, que en su mayoría son antiguos y requieren técnicas de interpretación especiales y específicas. De ahí que “desde una perspectiva histórica, el problema de la hermenéutica se planteó por primera vez en aquellas disciplinas para las que la interpretación de los textos resultaba imprescindible, como la jurisprudencia y, en especial, la teología evangélica; ambas oponen los textos a la tradición, de modo que proceden a interpretar, antes de establecer nexos y significaciones” (Ortiz, 2012, p.65)

Ahora bien, de distintas maneras se ha venido recalando que la investigación del pensamiento del profesor rural sobre la educación rural, pretende analizar, interpretar y comprender dicho pensamiento a partir de las expresiones, teorías y experiencias que los mismos

detenten y expresen, por lo que la hermenéutica como método de interpretación permite, en cierta medida, la comprensión de dicho pensamiento, teniendo claro que “

la comprensión entonces, es un método, una vía para llegar al conocimiento de las expresiones humanas, entre las que Dilthey distingue los conceptos, los juicios y las grandes estructuras del pensamiento, así como los actos y, por último, los modos de expresar la experiencia vital (...) Por ende, la comprensión resulta del movimiento que parte de la experiencia interna, exteriorizada por la expresión, para llegar nuevamente al interior. Esta operación sólo es posible gracias a la conexión experiencia vital - expresión - comprensión, que incluye tanto a quien exterioriza y se expresa, como al quien comprende por el mismo procedimiento. (Ortiz, 2012, p.66)

2.4 Y las técnicas investigativas

Por su parte todo método se vale de unas técnicas, entendidas éstas como “lo más concreto de la investigación, el cómo de la tarea a investigar, los instrumentos, las estrategias y análisis documentales empleados por los investigadores para la recogida de la información” (Bisquerra, 2012, p.80, citando a Del Rincón et al. 1995, p.35); con lo cual se adentra en este espacio a la concreción de la metodología, a los instrumentos que permiten el desarrollo de la misma y posibilitan la realización de análisis y postulación de resultados y conclusiones.

Pues bien, la investigación bajo el enfoque cualitativo tiene dentro de su haber ciertas técnicas, que si bien se privilegian, no excluyen otras que apoyan la toma de información pertinente para los fines propuestos, tomando, para ello, algunas de tipo cuantitativo; al respecto se refiere Bisquerra (2012) diciendo que “en las investigaciones cualitativas se privilegian técnicas que aporten descripciones densas de la situación y que permitan conocer las

percepciones, apreciaciones y reflexiones de los actores; por ello es común el uso de observaciones participantes, entrevistas y conversaciones abiertas con la gente”. (p.82)

En este orden de ideas tenemos que para el análisis del pensamiento del profesor rural sobre la educación rural se establecen como técnicas privilegiadas para la recolección de la información la entrevista, y dentro de éstas la entrevista semiestructurada individual, además del grupo focal que posteriormente será sustentado.

2.5 La entrevista

Afirman Taylor y Bogdan (1992), que la entrevista es una “herramienta para excavar” (p.100), en este caso, indagar y acercarse, por medio de ella a lo que es el pensamiento del profesor rural sobre la educación rural, toda vez que es una técnica que propicia “una situación cara a cara (Mayer y Ouellet,1991, p.308; Taylor y Bogdan, 1996), donde se da una conversación íntima de intercambio recíproco” (López y Deslauriers, 2011, p.2); intercambio que permitirá acercarse y alcanzar los objetivos propuestos inicialmente en la investigación.

Ahora bien, se privilegia la entrevista toda vez que el carácter cualitativo y los objetivos de la investigación hacen pertinente dicha técnica en la medida en que ésta “permite acceder al universo de significaciones de los actores”, (López y Deslauriers, 2011, citando a Guerrero, p.3) significaciones que son objeto de exploración y análisis a partir de la dilucidación de lo que piensan los profesores rurales sobre su propia y específica práctica educativa, es decir, la educación rural.

La pertinencia de la entrevista en esta investigación se refuerza también porque “permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: [las] creencias (Ruiz, 2015, citando a Rodríguez y otros, 1999; Acevedo, 1988; Arnal y otros 1995, p.1), subyacentes en el objeto de ésta investigación.

Por su parte, dentro de la gama de entrevistas que se puedan desarrollar, en la actual indagación se realiza una de tipo semiestructurada, es decir, una indagación que busca acercarse a los pensamientos y creencias del profesor rural a partir “de un «guion», que recoge los temas que [se] deben tratar a lo largo de la entrevista” (anónimo, 2008. p.4).

Cabe anotar, y en aras de mayor precisión y claridad, la entrevista a desarrollar, es decir la no estructurada, permite moverse desde diversas perspectivas y bajo diversos enfoques, con una flexibilidad tal que lleve a la consecución de los objetivos propuestos en principio; en este sentido la entrevista semiestructurada es pertinente toda vez que facilita “plantear [una] conversación como [se] desee, efectuar las preguntas que [se] crea oportunas y hacerlo en los términos que [se] estime conveniente, explicar su significado, pedir al entrevistado aclaraciones cuando no entienda algún punto y que profundice en algún extremo cuando le parezca necesario, establecer un estilo propio y personal de conversación” (anónimo, 2008. p.4); o como diría Ruiz (2015), es propicia para el tipo de investigación actual en la medida en que “es una entrevista abierta, flexible, dinámica” (p.3).

Ahora bien, además de las entrevistas individuales que propiciarán información privilegiada y directa sobre el objeto de análisis de la presente investigación, se pretende hacer un análisis más profundo sobre el objeto de estudio de la presente investigación a través del grupo de discusión o grupo focal porque, como dice Kofman, citado por Ortiz, (2012) “en la investigación cualitativa es fundamental saber trabajar con esta metodología, la cual dará buenos resultados para el logro de objetivos” (p.129), siendo éste el mecanismo de “validación” o contrastación de lo hallado en las entrevistas individuales, ya que posibilitará hacer un análisis de las categorías emergentes en dichas entrevistas, y propiciará una discusión en la cual los participantes podrán reconocerse en ellas o no, o a su vez establecer el sentido que le dan a las mismas.

2.6 Pero... ¿Qué es y para qué el Grupo Focal?

Si se hace una lectura juiciosa sobre las técnicas de recolección de información en la investigación cualitativa encontramos que una de las más usadas es el grupo focal, de ahí que existen diversas maneras de comprenderlo y definirlo; ahora bien, en orden a los objetivos propuestos en la presente investigación se toman como punto de referencia algunas de ellas que consideran el grupo focal como “un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular” (Aigner, 2009; Beck, Bryman y Futing, 2004, citados por Escobar y Bonilla, 2011, p.52), para el caso de la presente, establecer qué piensan los docentes rurales sobre la educación rural, lo que implica analizar concepciones, significaciones y creencias en los mismos, de ahí que se asuma esta técnica como necesaria en la presente investigación en la medida en que a través de la discusión propuesta se podrá “generar entendimiento profundo de las experiencias y **creencias** de los participantes” (Mella, 2000, p.7).

En consonancia con lo anterior tenemos que Hamui-Sutton y Varela (2013) consideran los grupos focales como “un espacio de opinión para captar el sentir, **pensar** y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p.56) lo que refuerza la idea de asumir dicha técnica como la más acertada para comprender lo que piensan los docentes rurales sobre su quehacer educativo en dicho ámbito, teniendo claro, además que esta técnica “es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera” (Hamui-Sutton y Varela, 2013, p.56)

Por su parte, y como ya se dijo, hechas las entrevistas individuales es importante hacer un ejercicio de construcción colectiva que debe, en parte, los pensamientos de los profesores rurales sobre la educación rural, y es en ese aspecto en el que se hace importante la realización del grupo focal porque, al fin y al cabo, dicha técnica “es un método de investigación colectivista,

más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y **creencias de los participantes**” (Hamui-Sutton y Varela, 2012, p.56)

Ahora bien, ya en las entrevistas individuales se pudieron esclarecer ciertos aspectos del pensamiento del profesor rural sobre la educación rural, ahora se pretende que surjan conceptos, creencias y pensamientos sobre dicha categoría, razón por la cual se hace necesario hacer un grupo focal, en la medida en que dicha técnica tiene como “propósito principal (...) hacer que surjan actitudes, sentimientos, **creencias**, experiencias y reacciones en los participantes [algo que] no sería fácil de lograr con otros métodos (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2012, p.52), con la ventaja de que en este caso la construcción de dicho pensamiento es de carácter grupal ya que, precisamente, uno de los propósitos de esta técnica es el “registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia” (Aignerren, 2009, p.3) y a su vez “son (...) una forma de escuchar lo que dice la gente y aprender a partir del análisis de lo que dijeron (Mella 2000, p.3)

Para reforzar lo anterior quedémonos con las palabras de Ortiz (2012) quien, refiriéndose a esta técnica investigativa establece que

el principal propósito [de los] grupos focales en la investigación social es lograr una información asociada a **conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias** y experiencias que no serían posibles de obtener, con suficiente profundidad, mediante otras técnicas tradicionales tales como por ejemplo la observación, la entrevista personal o la encuesta social. Estas actitudes sentimientos y creencias pueden ser parcialmente independientes de un grupo o su contexto social, sin embargo son factibles de ser reveladas por medio de una interacción colectiva que puede ser lograda a través de un grupo focal. (p.131)

Ahora, ¿cuál es la ventaja del grupo focal para la investigación presente? Una de las que ya se mencionó previamente es la interacción que se presenta en dicha técnica, en donde los participantes pueden construir de forma colectiva sus concepciones, expresar de forma abierta lo que piensan y sienten frente a la temática propuesta potenciando así el crecimiento individual y colectivo toda vez que “la dinámica creada entre los participantes permite resaltar y **rescatar su concepción de su realidad**, sus vivencias, su lenguaje cotidiano, sus valores y **creencias acerca de la situación en que viven** (...) [y] permite a los participantes preguntarse uno a otros y reconsiderar sus propios puntos de vista sobre sus experiencias específicas” (Ortiz, 2000, p.132).

Por su parte y en cuanto al investigador se refiere, continúa Ortiz (2000), esta técnica “permiten analizar y seleccionar la información de una manera tal que ayuda (...) a encontrar cuál es el asunto importante y cuál no lo es, cuál es el discurso real y cuál el ideal, [entendiendo mejor] la brecha existente entre lo que la gente dice y lo que hace” (p.132).

Como se puede constatar el grupo focal entra en consonancia perfecta para lo pretendido en esta investigación, no sólo por todo lo antes mencionado, sino además porque con dicha técnica se pueden hacer diversas exploraciones sobre las opiniones creencias, pensamientos y concepciones de los participantes frente a la temática planteada, permitiendo además un mayor abanico de interpretaciones sobre las posturas presentadas en el mismo ya que como bien afirma Mella (2000) se deberá “comprender [si se da el caso] por qué dos personas que provienen de contextos tan similares [el ámbito rural] piensan sin embargo tan distinto, o cómo dos personas que provienen de contextos diferentes [en el caso de quienes viven en la ciudad] piensan sin embargo en forma similar” (p.7).

Por último, y no menos importante, es tener presente que hechas las entrevistas, como ya se planteó, el grupo focal y lo que de las discusiones derive, será una manera de validar o refutar

lo que previamente y de forma individual las personas involucradas en la presente investigación dijeron.

2.7 Y... ¿Por qué no una entrevista grupal?

Con antelación se explicaron las razones por las cuales se hacía necesario hacer entrevistas individuales semiestructuradas en orden a la consecución de los objetivos propuestos en la presente investigación, y en el anterior apartado los motivos para elegir el grupo focal como medio de recolección de información. Sin embargo queda en el ambiente la pregunta ¿cuál es la diferencia del grupo focal con la entrevista grupal? ¿Por qué no usar otra entrevista, en este caso colectiva, para la recolección de información?

En este sentido cabe aclarar que existen autores que hacen una equivalencia entre ambas técnicas (grupo focal y entrevista individual), sin embargo y, para lo que nos compete, se hace aquí una diferenciación entre las mismas en la medida en que no se pretende hacer una serie de preguntas para que simplemente los participantes dejen registradas sus respuestas, sino que por el contrario se pretende hacer énfasis en la discusión o interacción que a partir de las cuestiones planteadas se pueda dar en el grupo participante, de ahí que sea válida la diferencia que Escobar y Bonilla-Jiménez (2011) establecen cuando afirman que “la diferencia entre un grupo focal y una entrevista grupal consiste en que, en esta última, se entrevista a un grupo de personas al mismo tiempo; además, la entrevista hace énfasis en las preguntas y respuestas entre el investigador y los participantes. Por otra parte, el grupo focal se centra en la interacción dentro del grupo, la cual gira alrededor del tema propuesto por el investigador; además, los datos que se producen se basan en la interacción” (citando a Powell et al., 1996, p.52).

Siguiendo esta misma línea diferenciadora aparece Mella (2000) quien piensa que “los grupos focales son básicamente grupos de discusión colectiva” (p.6) añadiendo que “lo que

distingue los grupos focales de cualquier otra forma de entrevista es el uso de la discusión grupal como forma de generar los datos” (Mella, 2000, p.6), lo que nos lleva a determinar que en orden a los objetivos propuestos y a partir de los argumentos antes planteados, la mejor forma de recolectar la información para la presente investigación, aparte de la entrevista semiestructurada individual, es el grupo focal, sabiendo además que “las entrevistas [grupales] son más adecuadas para analizar ideas en las biografías personales y los grupos focales están más indicados para examinar cómo se desarrollan y operan las ideas en un determinado contexto cultural” (Hamui-Sutton y Varela, 2013, p.56), para este caso el contexto rural.

2.8 Sobre la población y muestra

Como ya se dijo en anteriores apartados, la investigación del PENSAMIENTO DEL PROFESOR RURAL SOBRE A EDUCACIÓN RURAL, se circunscribe al municipio de San Antonio del Tequendama y dentro de éste más específicamente a la IED San Antonio del Tequendama, la cual cuenta con ocho sedes rurales, cada una de ellas dirigida y orientada por una o varias docentes, que a su vez se convierten en la población sujeto de investigación, sumando así entre todas 11 profesoras.

Es importante hacer ver que las docentes sujeto de investigación oscilan entre los 30 y 57 años de edad, agrupadas cuatro de ellas en el rango de los 30 y 39 años, tres entre los 40 y 49 años y las restantes cuatro entre los 50 y 57 años.

En cuanto a la formación de las personas sujeto de investigación se encuentra que una de ellas es normalista superior y las diez restantes licenciadas en diversas materias (dentro de este grupo cuatro tiene estudios previos en normales superiores también), teniendo en cuenta, además que, cinco de las doce docentes son posgraduadas en diversas áreas educativas, eso sí, niniguna con énfasis en educación para ámbitos rurales

Por último se tiene que el tiempo de experiencia de las docentes involucradas en esta investigación oscila entre los 4 y los 35 años de experiencia en el ámbito rural. Cinco de las antes mencionadas tienen entre 4 y 9 años de experiencia, dos entre los 10 y 19 años, tres entre los 20 y 29 años y una de ellas con 35 años de experiencia.

Tabla 5. Resumen informativo sobre la población y muestra, docentes rurales IED San Antonio del Tequendama.

Total	Edades en años			Formación Académica			Experiencia en años en lo rural			
	30 y 39	40 y 49	50 y 57	Normalista superior	Licenciadas	Posgraduadas	4 a 9	10 a 19	20 a 29	30 o más
11	4	3	4	1	10	5	5	2	3	1

Atendiendo a dicha población y tal muestra, es pertinente aclarar que de las once docentes involucradas en la investigación cinco de ellas serán escogidas para la conformación del grupo focal ya antes reseñado. Dichas docentes serán aquellas que, por rango de edad y formación académica, estén más cerca; las otras seis serán quienes participen y colaboren con las entrevistas individuales.

2.9 Toma y análisis de la información

Como ya se planteó para la toma de la información se harán entrevistas individuales y grupo focal respectivamente; ahora bien, tanto las primeras como el segundo serán elaborados y realizados por el autor del presente trabajo, quien a partir de todo el sustento teórico de los primeros capítulos hará a su vez, el análisis de la misma.

En orden a concretar lo anterior es importante acotar que todo el acervo teórico planteado en el marco teórico dan como resultado el levantamiento de unas categorías centrales, las cuales servirán como punto de referencia, no sólo para la construcción de las entrevistas y del guion para

el grupo focal, sino que a su vez serán el eje central para el análisis de la información surgida en las técnicas de recolección de información ya expuestas.

Así pues, el marco teórico se convierte en columna vertebral del presente trabajo, no sólo por posibilitar la construcción de las técnicas de información, y por ser el eje central que facilitará contrastar y analizar las respuestas suministradas por los sujetos de la investigación, y permitirá dilucidar y comprender las creencias, pensamientos y concepciones subyacentes en los docentes involucrados.

Ahora bien, y para finalizar, tenemos que definimos el análisis de datos como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, y comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación” (Rodríguez Gómez et al., 1999, p.200).

3. Marco conceptual

3.1 Pensamiento, concepto y creencia

Abordar el presente proyecto, cuya base referencial es el pensamiento del profesor, requiere hacer ciertas diferenciaciones conceptuales en orden a evitar equívocos en el desarrollo de la misma y ubicar al lector en las categorías que la rigen. Para tal cometido el presente apartado pretende hacer una clarificación conceptual sobre lo que es e implica el pensamiento en general, con referencia particular al pensamiento del profesor, llegando, después a determinar qué relación puede existir entre dicho pensamiento con los conceptos y las creencias en dicho agente.

3.1.1 El pensamiento del profesor.

“Debes pensar antes de actuar”, son las palabras que en muchas ocasiones y de diversas maneras se dicen cuando el actuar no está acorde con la reflexión, de donde se desprende que en la vida cotidiana y en el diario devenir de las personas, la reflexión no sólo se yergue como una condición sine qua non para actuar, sino que ella debe ser la base del accionar, convirtiéndose, a su vez en algo exclusivamente humano.

En cuanto al pensamiento en general se refiere, Cabezas (2011) parafraseando a Dewey lo concibe como “el elemento más importante del espíritu humano..., con un valor instrumental, como un órgano que el hombre utiliza para mejorar su vida y resolver sus problemas” (p.99), lo cual lleva a establecer la importancia de su análisis ya que éste, el pensamiento, cobra valor en cada momento de la existencia, en la medida en que con él, por él y a través de él se realizan las acciones que marcan la vida de quienes actúan de cierta manera o de maneras diferentes, con la carga moral que ello conlleva, es decir, con las responsabilidades que trae consigo porque siempre el hombre debe ser responsable moralmente a la hora de utilizar el pensamiento, puesto

que lo ideal es valerse de él para mejorar nuestra vida, nuestra manera de trabajar y nuestro modo de interactuar con la comunidad en la cual nos desarrollamos, esto con el fin de “transformar las situaciones y crear horizontes de vida más perfectos y positivos” (Cabezas, 2011. p.99, citando a Moreno, 1987, p.423).

Ahora bien, hay que tener en cuenta que el actuar humano nunca se establece como solitario y carente de influencias sociales, es más, por el mismo hecho de ser seres sociales por naturaleza hace que nuestro pensar y nuestro actuar tengan repercusiones, no sólo en la persona, sino en la comunidad en general, de ahí que sea posible decir con Freire (1989), que “el pensamiento [...] es [...] el resultado de un proceso de conocimiento, dialéctico e históricamente determinado, y ante todo, un acto colectivo, que no puede ser atribuido exclusivo de unos cuantos: existe un pensamos y no un yo pienso” (Citado por Cabezas, 2011, p.100), existe una gran carga socio-comunitaria a la hora de pensar y desde luego a la hora de actuar.

En ese orden de ideas y atendiendo a lo anterior, es posible afirmar que si bien el análisis del pensamiento en general y del profesor en particular, ha tenido alguna relevancia, con tal análisis se pueden determinar, en cierta medida, los parámetros de actuación de éste en su quehacer pedagógico, de ahí los estudios que se realizan en torno a esta dimensión, en torno al pensamiento del profesor con las diversas maneras de abordarlo y las teorías que lo sustentan, ya que como dice Fandiño (2007), citando a Calderhead (1987), este término (pensamiento del profesor) “ha venido a integrar un cuerpo de investigación que (..) tiene como preocupación común establecer la forma como el conocimiento es activamente adquirido y utilizado por los profesores, y hace referencia a procesos tales como percepción, reflexión, solución de problemas, manipulación de ideas, etc., en los sujetos ya señalados” (p.17).

Por lo antes expuesto el análisis del pensamiento del profesor es preponderante, necesario e imperativo ya que el profesor “no es un autómatas, no funciona bajo la reproducción de técnicas,

sino que se constituye en un trabajador de la cultura en su actuación, como resultado de su pensamiento” (Cabezas, 2011, p.100) y si lo que se pretende con el análisis del pensamiento del profesor es comprender su actuar pedagógico entonces es “necesario comprender el pensamiento del profesor para entender la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Gimeno y Pérez, 1988, citando a Jackson 1968, p.38).

Ya se esbozó más arriba, pero es importante retomar la idea, que pensamiento y acción van de la mano, es decir, la acción generalmente corresponde a una reflexión previa a un pensamiento estructurado y dicha premisa no es la excepción para los docentes, toda vez que ellos a partir de su propio pensamiento, sus propias reflexiones sobre lo pedagógico y lo didáctico, asumen posturas prácticas acordes con lo antes pensado, de ahí que ya en 1974 la conferencia nacional de estudios sobre la enseñanza organizada por el Intitute of Education (California) planteara la idea de que “la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento y que este no es un reflejo objetivo y automático de la complejidad real. Por el contrario, es una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de la historia personal, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación, en los sucesivos intercambios con el medio” (Moreno y Álvarez, 2012, p.27).

Ahora bien, ¿qué es lo que se analiza cuando se reflexiona sobre el pensamiento del profesor?, ya Cabezas (2011) planteaba que aproximarnos al pensamiento pedagógico del profesor “es preguntarnos por los fundamentos que orientan su actuar desde el punto de vista reflexivo” (p.98), por los sustratos teóricos, por las creencias propias, por los constructos personales que subyacen a su actuar y que resultan imprescindibles a la hora de “comprender los procesos mismos del aula” (Fandiño, 2007, citando a Jackson, 1968, p.18) y yendo más allá, la conferencia antes mencionada, sostiene que la investigación del pensamiento del docente “es necesaria para comprender qué es lo que hace que el proceso de la enseñanza sea específicamente

humano, ya que resulta evidente que, casi siempre, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan” (Fandiño 2007, p.19).

Esta última afirmación, “lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan”, lleva, necesariamente, a establecer la importancia de analizar el pensamiento del profesor en general y para efectos de esta investigación del profesor rural en particular, en la medida en que es posible determinar, con el análisis del pensamiento del profesor rural sobre la educación rural, las prácticas que se desarrollan en el aula y que caracterizan de forma diferenciada cualquier otra práctica, haciendo la salvedad, que es posible que dichas prácticas no sean generalizadas en la medida en que cada profesor es individual, es un ser comunitario que tiene sus propias especificidades y por ende sus propios sentires, pensares y actuares, toda vez que las personas construyen un conocimiento de la realidad personal y subjetiva, en función de las peculiaridades de su experiencia a lo largo de la vida. Este conocimiento personal es, en palabras de Gimeno y Pérez (1998), algo así como “la fuente de las interpretaciones que cada individuo hace de la realidad y, por ello, de las decisiones y actuaciones consiguientes” (p.48).

3.1.2 Pensamiento y concepto.

Se ha venido hablando, en los anteriores epígrafes, del pensamiento en general y del pensamiento del profesor en particular. Ahora bien, dicho pensamiento, de alguna manera, está lleno de contenidos, que para el caso final del presente escrito se refiere al pensamiento del profesor rural sobre la educación rural, de donde se desprende que, de cierta forma, dicho pensamiento de tal sujeto ha de estar comprendido por algo que lo configura, para el caso los conceptos.

Dice Ramos (2010), que al teorizar “sobre el qué es el pensar, y sobre cuáles son los constituyentes del pensamiento” (p.2), entran en juego, necesariamente los conceptos toda vez

que “ellos (los conceptos) son los constituyentes” (Ramos, 2010, p. 2) que configuran el pensar, de donde es claro concluir que “ninguna teoría psicológica, filosófica, lingüística ni de otro tipo puede prescindir de los conceptos para explicar el pensamiento, su funcionamiento y sus propiedades” (Ramos, 2010, p.2), lo que lleva, de suyo, a hacer ciertas precisiones, eso sí, parciales sobre lo que es e implica el concepto dentro del análisis del pensamiento.

Siguiendo a Ramos (2010), es válido decir que el “concepto es una palabra que refiere a un constructo problemático en la psicología cognitiva y en la filosofía de la mente, el cual indistintamente refiere a cierto tipo de representaciones mentales, a entidades extramentales e incluso a habilidades psicológicas” (p.2), en donde tal situación problemática hace que, para el cometido de la presente investigación, se precise sólo de forma somera lo que es el concepto y su función en el pensamiento, en aras de clarificar lo que es y lo que implica el pensamiento del profesor rural sobre la educación rural.

Hechas las precisiones anteriores, es importante aclarar, también, que no se trata de hacer un recorrido arduo en la historia del debate sobre lo que es el concepto en sí y sus formas de adquirirlos, ya que desborda, dicha polémica, los objetivos de la investigación en cuestión, razón por la cual solo bastará con esbozos básicos sobre lo que ha sido dicho debate y las concepciones que sobre el concepto se han tenido en algunos momentos de la historia y en la actualidad en particular.

Según Ramos (2010),

la palabra concepto designa una de las entidades teóricas fundamentales en la psicología y las ciencias de la cognición, figurando implícita o explícitamente en las explicaciones y teorías que intentan dar cuenta del funcionamiento de la mente.

Y sin embargo, representa a la vez uno de los problemas no resueltos más difíciles, que se remonta a los inicios de la filosofía clásica: en una aproximación inicial,

puede afirmarse que la filosofía, a lo largo de toda su historia y en las distintas tradiciones teóricas en su seno, ha consistido principalmente en el análisis y formación de conceptos abstractos, (p.126)

lo que no nos impide que se parta de las concepciones clásicas aristotélicas sobre el concepto desarrollados en su lógica y que se mantuvieron vigentes por muchos siglos hasta bien entrada la edad media para hacer alguna comprensión del mismo.

Pues bien, Aristóteles considera que el concepto es **la unidad básica del pensamiento**, es decir, es el elemento esencial y básico que compone el pensar de la persona, lo cual lleva, necesariamente, a establecer que el pensar está lleno de conceptos, los cuales pueden ser adquiridos (si se siguen las premisas empiristas) o innatos (atendiendo a los postulados racionalistas), y que a su vez dichos conceptos, al ser ubicados de forma lógica a través de diversos conectores lleva a la aparición del juicio, es decir, a las oraciones con sentido completo, lo cual permite a concluir que cualquier oración o frase que se diga o piense está compuesta de conceptos que al unirse dan sentido a lo que se dice o piensa.

Ahora bien, más allá de las polémicas suscitadas a lo largo de la historia de la filosofía en su aspecto lógico, sin adentrarnos en realismos o nominalismos, ni en innatismos o empirismos, es importante aclarar, de alguna manera, qué es el concepto según autores contemporáneos, razón por la cual se determina, según Merino (1993) citando a Sperber y Wilson (1986) que “un concepto dispone de una especie de etiqueta que cumple dos funciones principales. Por una parte, es un constituyente de las representaciones conceptuales (los pensamientos, oraciones en el lenguaje del pensamiento, etc), y por otra, aparece en la memoria como una especie de *encabezamiento* bajo el cual se hallan almacenados *varios* tipos de información para su

más rápido acceso” (p.233), en donde es posible establecer y confirmar como al principio se dijo, que el pensamiento en general se compone de conceptos y que tales conceptos (tomados bajo categorías aristotélicas) al ser recordados en un ejercicio memorístico, reactiva en sí otros que al componerse y juntarse de forma lógica llevan a la posibilidad de realizar juicios (en palabras de Aristóteles) o proposiciones, que permiten, por un lado la comunicación significativa entre las personas y, por otro, la expresión verbal y/o escrita de los pensamientos, en la medida en que “cuando procesamos una proposición que contiene un concepto determinado, disponemos de acceso directo e inmediato a toda la información almacenada bajo el encabezamiento del mismo (Merino, 1993, p.233).

Ahora bien, cuando de concepto se trata, algunos establecen que el mismo hace referencia a algo propio y constituyente del mundo real, sin embargo el concepto va más allá en la medida en que el “concepto puede representar, no un objeto en el mundo real, sino algo que se le asemeje, o bien un pensamiento del hablante. Se trataría de una representación de otra representación” (Merino, 1993, p.235), haciendo la salvedad de que “un concepto no es ni una definición ni un prototipo, sino un grupo potencial de representaciones que se hallan latentes en la memoria esperando a ser activadas por un estímulo determinado” (Merino, 1993, citando a Damasio, p.232), teniendo en cuenta, además, que “los conceptos son un tipo de pegamento mental en el sentido que unen nuestras experiencias pasadas con nuestras interacciones presentes con el mundo” (Ramos, 2010, citando a Murphy, p.126), siendo dichas experiencias, pasadas y presentes, el insumo esencial realizar el análisis del pensamiento del profesor, aspecto esencial y sobre el cual versa la presente investigación, desde luego bajo la especificidad del pensamiento del profesor rural sobre la educación rural.

3.1.3 Pensamiento y creencia.

“Yo creo”, esta expresión tiene un gran contenido conceptual y, desde luego, un pensamiento particular, lo que nos lleva a determinar cuál puede ser la relación entre pensamiento y creencia, teniendo en cuenta que, al hablarse de creencias, necesariamente, éstas se expresan y componen de conceptos, como ocurre con el pensamiento.

Ahora bien, pareciera que las creencias denotan cierto nivel de individualidad y subjetivismo frente a los objetivismos propios de las ciencias. Sin embargo no es del todo acertado lo anterior toda vez que las creencias no sólo son individuales, sino que además se pueden presentar de forma colectiva, de ahí la importancia de su acercamiento conceptual.

Algunos afirman que las creencias se ubican en el status de “estado”, es decir un posicionamiento en el cual se ubica de forma permanente un individuo, lo cual tiene sus defensores y detractores. Al respecto Defez (2005) afirma que en la actualidad “las críticas [...] a la teoría de la creencia como estado giran en torno del problema del contenido de la creencia, a saber, el problema de qué es lo que creemos cuando creemos algo, el problema de por qué creemos lo que creemos o por qué debemos creer lo que creemos, y el problema de cómo eso que creemos está conectado con otros estados mentales y nuestra conducta” (p.209), lo que nos lleva a pensar hasta dónde el pensamiento del profesor en general y del rural en particular sobre la educación rural pueda derivar en creencias que posea sobre la misma y hasta donde dichas creencias sean un conocimiento específico sobre ella.

Pues bien, si asumimos que “el conocimiento es la creencia verdadera adecuadamente justificada” (Defez, 2005, p. 209) entonces estamos ubicados en la creencia como parte del conocimiento, pero sin embargo aún no entramos en su definición, lo cual sería necesario aclarar.

Nuestro autor establece que “la creencia es un estado mental, un estado mental dotado de un contenido representacional y, en su caso, semántico o proposicional y, por tanto, susceptible de ser verdadero o falso; y que además, dada su conexión con otros estados mentales y otros de contenidos proposicionales, es causalmente relevante o eficaz respecto de los deseos, las acciones y otras creencias del sujeto” (Defez, 2005, p.199), lo que implica que si la creencia es un estado en el cual un individuo se ubica a partir de sus propias representaciones mentales, entonces el pensamiento entra en consonancia con la creencia, toda vez que cuando se hace expresión de lo que se piensa frente a una realidad o situación, así mismo se está expresando lo que se cree frente a la misma. Ahora bien, dicho estado y/o posicionamiento parte, desde luego, de un conocimiento el cual se sustenta ya sea en la experiencia vivida o los conocimientos adquiridos.

Es claro que un científico, más que todo, cuenta con el reconocimiento social o autoridad para afirmar o negar tal o cual proposición, y a partir de dicho reconocimiento sienta posición y se establece en un estado en el que cree con certeza de su posicionamiento, el cual se presenta en forma de pensar, que a su vez se manifiesta proposicionalmente, es decir, presenta su pensamiento a partir de lo sabe y cree.

Avanzando un poco más Defez (2005), “consideró la creencia como un mapa con el que alguien se guía. En tanto que mapa, las creencias dirían cómo son, o cómo pueden ser, las cosas; y en tanto que guías, las creencias pueden determinar causalmente las acciones u otros estados

mentales de los individuos” (citando a Ramsey, p.210), lo que implica, necesariamente, que así como el pensamiento lleva a la acción, de la misma manera la creencia es derrotero del actuar particular del individuo, es decir, es un motivo para la decisión y la acción, lo que lleva a determinar que, así como el pensamiento, la creencia de lo que es la educación rural de algún profesor rural, hará que su actuar sea acorde a dicho creer y pensar, en la medida en que “las creencias contribuyen a fomentar conductas que son apropiadas a ciertas condiciones del entorno” (Defez, 2005, p.216).

Así pues, tenemos que la creencia se ubica en una forma de pensar, y el pensar se llena de conceptos, los cuales expresados determinan y explicitan el pensar de quien los manifiesta, expresión que por demás, lleva a la acción, en la medida en que a partir de lo que se piensa y cree es como se actúa, razón por la cual puede decirse que a partir de lo que profesor rural piensa y cree de la educación rural, así mismo será su accionar; de ahí la importancia de analizar los pensamientos subyacentes en el profesor rural sobre su quehacer específico, la educación rural, toda vez que es a partir de dichas concepciones, creencias y pensamientos como puede darse su desenvolvimiento en su diario vivir como educador en el ámbito rural “ya que resulta evidente que, casi siempre, lo que los profesores hacen es consecuencia de lo que piensan” (Fandiño, 2007, p.17).

3.2 ¿Qué es lo rural?

En la actualidad y de muchas maneras se ha venido haciendo referencia a lo rural; se reflexiona, discute y analiza lo rural al punto de hacer ciertas especificaciones léxicas cuando se habla de vida rural, crédito rural, salud rural, pobreza rural, desarrollo rural y, desde luego, de la educación rural, de donde se desprende el supuesto de que dicha acepción es una categoría clarificada y comprendida por quienes a ella se refieren. Sin embargo, la realidad frente a la

misma es otra, en la medida en que, si algo tiene visos de confusión es, precisamente, eso de rural, de ahí la necesidad de realizar un acercamiento al concepto en orden a dar pautas aclaratorias y determinar, de alguna manera, a qué se refiere cuando de lo rural se trata, es más, ya Castro y Reboratti (2008), decían, refiriéndose a la Argentina que “el concepto de ruralidad necesita de una revisión” y dicha afirmación cabe plenamente para nuestro entorno, toda vez que, como en el anterior país, nuestro ideario “sigue utilizando una acepción de lo rural acuñada en Francia en el siglo XIX, cuyo criterio principal de diferenciación rural-urbana es la cantidad de habitantes por localidad” (p.3).

En ese orden de ideas resulta clarificador realizar un pequeño esbozo de lo que ha sido el concepto de ruralidad en la historia reciente, siguiendo las acepciones y estudios presentadas por diversos autores, para tratar de realizar una delimitación conceptual final que dé cuenta, en parte, de aquello denominado Rural.

3.2.1 Esbozo histórico.

El desarrollo histórico de lo concerniente a lo rural resulta bastante complejo, razón por la cual, cualquier acercamiento al mismo en el marco de esta investigación, no sólo no da por terminada una discusión, sino que puede presentar ciertos vacíos atendiendo al punto de referencia con el cual se analice. Sin embargo, resulta producente hacer algunas acotaciones de lo rural en algunos momentos de los siglos anteriores.

En un primer momento parecerá que aquello de lo rural fuese algo obvio, es decir, presente, consciente y comprendido, sin embargo cuando se trata de reflexionarlo en profundidad inician las discusiones sobre el mismo, lo cual deriva en diversidad, no sólo de concepciones, sino, a su vez, de posiciones frente a lo que a lo rural se refiere; de ahí la importancia de este acercamiento.

Más allá de los posicionamientos ideológicos que puedan presentarse frente a lo rural es necesario prestar atención a lo que es e implica lo rural, en donde podemos constatar que en unas primeras discusiones e investigaciones del siglo XIX y XX al respecto, ya empiezan a dar cuenta de una visión dicotómica de lo rural frente a lo urbano, donde el primero se ve como subsidiario del segundo y en ese sentido se manifiesta Romero (2012) citando a Newby y Sevilla (1981) cuando dicen que “es posible distinguir lo rural como una realidad de características propias y aisladas que al principio se contraponen a la realidad urbana” (p.9). Esta dicotomía era constatada a partir de las observaciones sociológicas que se presentaban en donde las características especiales y específicas de las comunidades rurales, entraban en contraste con las ya marcadas por las sociedades urbanas toda vez que las primeras “eran identificadas por características como la cohesión emocional, profundidad, continuidad, conservadurismo, entre otras. En contrapartida, la sociedad urbana era asociada a ideas ligadas a la impersonalidad, al contractualismo y al racionalismo” (Romero, 2012, p.14).

Como se ve, los acercamientos de finales del siglo XIX y principios del XX dan cuenta de una visión claramente contrastante entre lo rural y lo urbano, donde lo urbano se posicionaban con fuerza frente a lo rural asumiendo éste último como un espacio de precariedades y necesidades.

Posteriormente los acercamientos a lo rural entran en lo que se denominaría el continuum entre lo urbano y lo rural, pero como se verá, seguirá presentando serios visos de la dicotomía inicial.

Dice Romero (2012) que la posición conceptual que ve lo rural y lo urbano bajo la categoría de continuum fue inicialmente desarrollada hacia los años 30 por Sorokin, Zimmerman y Galpón, quienes intentan dejar atrás la dicotomía ya expuesta para establecer nuevas formas de ver lo rural y parten así de las “variaciones espaciales, que van desde una situación típica de lo

rural a otra de lo urbano, formando lo que los autores denominaron de continuum rural-urbano” (Citando a Blume, 2004, p.14), dichas variaciones espaciales fueron categorizadas y enumeradas por aquellos en nueve diferenciaciones a saber: “ocupacionales, ambientales, por el tamaño de las comunidades, por la densidad poblacional, por la homogeneidad y heterogeneidad de la población., a partir de la estratificación y complejidad social de los grupos rurales, según la movilidad social, atendiendo a la diferencia en la dirección de las migraciones y según los sistemas de integración social” (Romero 2012, p.15).

Así pues, los autores antes mencionados tratan de establecer la diferenciación entre lo urbano y lo rural para dar claridad conceptual al respecto, y evitar, de paso, las dicotomías erradas del principio; sin embargo, un análisis detallado de las diferencias previamente enumeradas van dar al traste con este objetivo, toda vez que antes que disipar el dicotomismo primero, derivan en nuevas y marcadas diferenciaciones que amplían la brecha conceptual entre lo considerado urbano y lo establecido como rural.

Como se ve, la definición de lo rural no sólo ha resultado, de alguna manera, complejo, sino a su vez excluyente, en la medida en que las reflexiones dadas y los posicionamientos presentados se dan desde lo urbano, es decir, se presentan discusiones y conclusiones a partir de las argumentaciones presentadas en los medios urbanos, donde lo rural brilla por su ausencia, ya que lo rural (desde el punto de vista conceptual), no sólo se hizo desde lo urbano sino que fue permanentemente estudiado por la exploración de sus diferencias en relación a lo urbano, siendo lo urbano definido como “el modelo ideal o el parámetro de referencia para lo rural” (Romero 2012, p.16), y todo este derrotero analítico de lo rural a partir de lo urbano derivaría, en su momento, a “adjetivarlo como atrasado, tradicional, agrícola, rústico, salvaje, resistente a los cambios” (Blume, 2004, citado por Romero, 2012, p.16), situación que hasta nuestros días predomina de alguna manera en la medida en que como dicen Castro y Reboratti (2008), “se

siguen estableciendo dos ámbitos separados, caracterizados en forma de términos contrapuestos: lo rural como atrasado, pobre, aislado, de cambios lentos, atado a la naturaleza y a la producción primaria; lo urbano como rico, moderno, dinámico, industrial, conectado con el mundo” (p.2).

Así pues, la dicotomía entre lo urbano y lo rural campea en el ideario de muchas gentes e incluso instituciones, ideario que por demás lleva a la actuación coherente con sus concepciones, es decir, aun hoy se sigue dando que “cuando se lo define (lo rural), las más de las veces se lo hace caracterizando a lo rural en referencia directa a lo urbano” (Castro y Reboratti, 2008, p.3) y dicha definición deriva en actuaciones para con lo rural acordes a lo ya definido, es decir, tomándolo como lo carente y necesitado, como aquello a lo que el desarrollo debe llegar y por el cual se debe actuar, siempre bajo categorías de desarrollo urbanas: así, por ejemplo, en Brasil lo rural es definido de forma tal que es asociado inmediatamente a la carencia y a la precariedad, y la ruralidad es concebida “como una etapa del desarrollo social a ser superada por el avance del progreso y la urbanización” (Abramovay, 2000, citado por Castro y Reboratti, 2008, p.3); ahora bien, tales concepciones son propias de un modelo de sociedad que históricamente concibe que el modelo a alcanzar es el urbano, como superación de las tradicionales formas de lo rural.

3.2.2 Cambio de posicionamiento.

La visión dicotómica entre lo urbano y lo rural, si bien permanece en gran parte del ideario de las personas, entra en un momento de transformación, jalonado, a su vez, por los cambios rápidos y vertiginosos del mundo actual. Es claro, y está a la orden del día conceptos como el de globalización, aldeas globales, comunidades globales, donde la integración, comunicación y unión entre sociedades se hace evidente, por ende, la redefinición de lo rural tenderá a superar las visiones reduccionistas anteriores en la medida en que

la visión simplista y tradicional de lo rural estaría siendo fuertemente erosionada por una serie de cambios que están sucediendo: la creciente aparición de la multiocupación en la población que podríamos en principio pensar como rural, la aparición en ese ámbito de actividades no agropecuarias como industrias y servicios, la revalorización del campo como lugar de residencia, la aparición de otros usos del ambiente no urbano como la valorización paisajística y cultural, la ampliación de las actividades ligadas al ocio, la conservación ambiental como objetivo de la instalación humana, el progresivo aumento de la movilidad territorial de una población antes considerada como casi inmóvil. (Pérez, 2001; Piñeiro, 1999; Teubal, 2001, Murmis y Feldman, 2005; citados por Castro y Rebotatti, 2008, p.4)

Atendiendo a lo anterior es necesario asumir lo rural bajo nuevas perspectivas, superando las visiones antes descritas y buscando una definición que de fe de lo que es lo rural, asumiendo los cambios dados en el mundo contemporáneo. En este sentido se ubica Gómez (2001), quien afirma que “la definición tradicional ha quedado obsoleta, ya que planteaba un campo determinado por elementos como el predominio de la agricultura, la baja densidad, el escaso nivel de bienestar y desarrollo cultural, y no tenía en cuenta las nuevas características del medio rural, tales como la pluriactividad, la heterogeneidad, los efectos de la globalización en la aparición de nuevas actividades, las fuertes interrelaciones entre el campo y la ciudad y el proceso de revalorización de lo rural” (p.7) proceso que por demás entra en juego en la nueva definición de lo rural, en la medida en que los posicionamientos excluyentes y las miradas despectivas empiezan a ser superadas, ya que se vuelven los ojos a lo rural, no sólo como una actitud individual y personal, sino también como un posicionamiento social, político y estatal que

comienza a ver la necesidad de la revalorización mencionada; de ahí algunos de los esfuerzos por redefinir lo rural desde varias perspectivas y con diversos objetivos.

Uno de los intentos de reconceptualización de lo rural entra en juego cuando, con fines estadísticos, algunos estados y naciones hacen un acercamiento a lo rural y empiezan a definirlo desde los grados de ruralidad, dicha categoría analítica de lo rural permite, en cierta manera, dar fe de lo rural de una forma más completa y menos excluyente; ahora bien, como se constató antes, una de las críticas hechas a las conceptualizaciones de lo rural es, precisamente, el hecho que se hayan hecho desde lo urbano, sin la incidencia directa de lo rural; pues bien, algunos intentos actuales pretenden realizar esa caracterización de lo rural desde lo rural, porque es desde el propio conocimiento interno como es posible una definición más acorde a la realidad, en este caso de lo rural, de ahí que “los nuevos enfoques se basan más en una visión de gradualidad entre lo urbano y lo rural y de la movilidad de las situaciones, enfoques que ven la necesidad de invertir la forma de mirar lo rural, en orden a no hacerlo desde lo urbano, sino desde lo rural mismo, lo que lleva a la necesidad de redefinir los centros urbanos y su relación con lo rural” (Gómez, 2001, p. 18).

3.2.3 Visión de lo rural hoy.

Como ya se mencionó la evolución del mundo contemporáneo y todo su devenir social está derivando en una revalorización de lo rural, en la medida en que se vuelven los ojos a tal ámbito y se comprende su importancia, incidencia e interrelación con lo urbano. Sin embargo, aún persisten ciertas visiones de lo rural en las cuales se le asocia con lo agropecuario solamente, aspecto en el que se va avanzando y que empieza a dar visos de cambio ya que superado ese concepto, se ve lo rural bajo nuevas perspectivas, como por ejemplo, el asumirlo como el medio que permite escapar de lo urbano y todos sus ajetreos, para entrar en la paz y tranquilidad de tal

ámbito o como el espacio donde se desarrollan dinámicas económicas más allá de lo agropecuario, es decir en sectores secundario y terciario de la economía. Por su parte los estados también, entrados en esta discusión sobre lo rural, y atendiendo a sus propios objetivos y visiones, realizan algunos esfuerzos por delimitar la concepción de ruralidad, por ello acogen y asumen ciertas categorías delimitantes que den piso y forma para su propia definición de rural.

Algunas de esas categorizaciones delimitantes de lo rural pueden resumirse en tres, atendiendo a lo establecido por Abramovay (2000), citado por Castro y Reboratti (2008), quien sostiene que “existen tres formas predominantes de delimitación de lo rural: administrativa, ocupacional y poblacional” (p.53). Estas tres categorías son las que de alguna manera entran a formar parte integrante del concepto de ruralidad que se establecen en las distintos países de la región, así por ejemplo, sigue Abramovay (2000), citado por Castro y Reboratti (2008), países como “Brasil, Ecuador, Guatemala, El Salvador y República Dominicana asumen la categoría primera, definiendo lo rural atendiendo a sus objetivos administrativos, los cuales priorizan aspectos fiscales frente a otros aspectos” (p.53).

A su vez, los Estados Unidos de Norte América asumen una concepción de lo rural atendiendo, básicamente, al límite poblacional, por eso “el peso cada vez menor de la agricultura en la ocupación productiva es una de las razones por la cuales las estadísticas de ese país estipulan una separación entre áreas metropolitanas y no-metropolitanas, en vez de urbanas y rurales” (Abramovay, 2000, citado por Castro y Reboratti, 2008, p.54)

En otro sentido, Francia, quien ha venido haciendo avances frente a la concepción de ruralidad, si bien atiende a varios criterios, en su momento tomó como punto de referencia básico, aunque no el único, el criterio de ocupación de la población, haciendo concatenación con lo territorial propiamente hablando; así este país establece que una nueva zonificación a lo rural se establece primariamente

a partir de cuatro categorías: a) lo rural bajo débil influencia urbana: comunas en las que menos del 20% de los activos van a trabajar a un centro urbano; b) los pueblos rurales: pequeñas unidades urbanas que ofrecen entre 2.000 y 5.000 empleos y poseen más puestos de trabajo que la población residente; c) la periferia de los pueblos rurales: constituida por las comunas donde al menos el 20% de la población activa trabaja diariamente en los pueblos rurales; y d) el rural aislado. (Abramovay, 2000, citado por Castro y Reboratti, 2008, p. 54)

Frente a estas tres categorizaciones y formas de delimitación de lo rural, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) asume el criterio poblacional como la forma base para determinar dicho ámbito, al considerar que el criterio antes expuesto resulta más neutral frente a los demás, posibilita integrar aspectos excluidos en otros posicionamientos frente a lo rural y aporta ventajas para quienes lo suman como propio en sus territorios; al respecto dice Abramovay (2000), citado por Castro y Reboratti (2008), que la OCDE destaca la nueva propuesta de organización de información por su consideración de las diferentes escalas. Así señala que a nivel local el criterio seleccionado es el de densidad demográfica, el cual presenta tres ventajas básicas: se trata de una noción de fácil operacionalización y comprensión, asume que, más allá de las características específicas, las áreas rurales siempre serán menos densamente pobladas que las urbanas, el criterio de densidad demográfica es neutro y no remite a una visión predeterminada sobre los problemas y posibilidades del medio rural (es decir, no induce a la asimilación entre ruralidad y pobreza). (p.54)

Atendiendo al criterio poblacional que asume la OCDE se pronuncian, también, la mayoría de países latinoamericanos, por eso De Ferranti, Periy, Lederman y Valdés (2005),

citados por Castro y Reboratti (2008), consideran “que la mayor parte de los países de América Latina utilizan el criterio de tamaño de localidad o tipo de unidad administrativa para definir áreas rurales y urbanas” (p.57).

Ahora bien, tales criterios no resultan del todo convincentes para algunos autores, de ahí sus críticas y propuestas en orden a determinar aquello de lo rural, por eso Blunden, Pryce y Dreyer (1998), citados por Castro y Reboratti (2008), proponen que se establezca “un sistema de clasificación flexible que sea capaz de usar los datos disponibles de forma “realista” y que pueda aplicarse a un número de diferentes niveles o escalas, reflejando la disponibilidad de información, circunstancias regionales y los objetivos de diferentes políticas” (p.55) y atienda a la complejidad de lo rural, en la medida en que la manera de asumir lo rural como algo básico y homogéneo ha llevado, de alguna manera, a las definiciones y diferenciaciones bien reseñadas previamente. Al respecto dicen Dirven, Echeverry y otros (2004), citados por Castro y Reboratti (2008) que el mundo rural no es tan homogéneo como se creía, es más, determinan que “hay un mundo mucho más complejo aún que el meramente agrícola en los espacios rurales y que allí, se da un flujo continuo de personas, bienes y servicios que transitan desde zonas rurales hacia zonas urbanas y viceversa” (p.58), lo cual con lleva a categorizar lo rural bajo otras perspectivas, y una de esas perspectivas es la categoría territorial.

Consideran los anteriores autores que definir lo rural bajo categorías territoriales no sólo es importante sino necesario, toda vez que “el concepto de territorio posee una enorme capacidad de articulación de procesos y dinámicas” (Dirven, Echeverry et al, 2004, citados por Castro y Reboratti, 2008, p.58), proporcionan una forma de apropiación identitaria frente a lo rural, acogen lo ecológico como punto álgido y necesario, determina las dinámicas económico-sociales de lo rural, permiten comprender los aspectos tradicionales y culturales en el ámbito rural y

rompe con las visiones dicotómicas tradicionalmente asumidas como forma de ver lo rural, he aquí su consideración.

El territorio se construye como un proceso histórico de apropiación de un espacio dotado de recursos naturales que forman ecosistemas singulares que determinan formas particulares de aprovechamiento y de estructuras económico productivas. Sobre esta base se construyen redes sociodemográficas, redes institucionales y economías particulares. Los procesos de construcción del territorio establecen una tradición y una cultura sobre las cuales se soporta una identidad y una territorialidad.

El territorio se constituye en un sistema complejo donde interactúan las diferentes dimensiones de la vida social y se define un entorno económico.

Se considera que un territorio es rural cuando el proceso histórico de construcción social que lo define se sustenta principalmente por los recursos naturales y mantiene esta dependencia estructural de articulación. Un territorio es rural cuando su especificidad es su dependencia de los recursos naturales y su base económica se estructura alrededor de la oferta ambiental en que se sustenta.

Esta definición rompe con el dualismo urbano-rural propio de las definiciones tradicionales y establece una nueva forma de relación de densidades, incluyendo concentraciones poblacionales que forman parte de territorios rurales, de centros urbanos con funciones rurales, al tiempo que incluye todos los sectores económicos que tienen lugar en este tipo de territorios, más allá de las actividades agrícolas o de sus encadenamientos directos. (Dirven, Echeverry et al., 2004, citados por Castro y Reboratti, 2008, p.59)

Ahora bien, dicha definición y tal categorización no agotan el debate, antes bien, abre pautas para establecer nuevas formas para considerar lo rural, por ello es importante hacer referencia a dos de las propuestas más recientes que posibilitan la definición de lo rural en América Latina y en particular en Colombia, a saber los expuestos por las Naciones Unidas el texto Colombia Rural Razones para la esperanza y en lo propuesto por Gabriela Itzcovich en su texto Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación (2010)

Para los primeros la superación de la dicotomía urbano-rural previamente expuesta y ya analizada, debe ser superada ya que la misma es cuando menos poco esclarecedora en orden a tomar acciones frente a lo rural en particular y ante todo porque la realidad hoy dice que entre ambos ámbitos lo que existe es una interrelación e interdependencia clara; al respecto dice el texto que “la dicotomía clásica entre lo urbano y lo rural es hoy difusa y los conceptos que definen una y otra realidad involucran cada vez más la noción de interdependencia” (p.17), y por ello consideran, en su informe, que para superar la dicotomía y entrar a una integración entre ambas realidades se hace necesario combinar dos aspectos a saber: la integralidad y la territorialidad, he aquí su posición:

Este informe reconoce esa realidad por dos caminos: (a) al proponer un concepto integral de ruralidad y una manera más adecuada para medir sus grados; y (b) al abordar la problemática rural a partir de una definición de territorio, que se desarrolla en el texto, con siete dimensiones: espacial (ocupación del territorio), económica (explotación y aprovechamiento de los recursos del suelo y del subsuelo), ambiental (uso sostenible de los recursos naturales), social (relaciones y situación de los grupos humanos), cultural (imaginarios, identidades y cosmovisiones), política (monopolio de la seguridad y control del territorio y la

población), e institucional (reglas de juego y papel de la intervención pública).

(p.18)

Como se ve las Naciones Unidas y su informe entran en la línea de redefinición de lo rural a tratando de superar los reduccionismos ya explicitados y la posiciones que superponen lo urbano sobre lo rural, para poder realizar una definición integral e integrante que posibilite el continuum del cual ya se habló y permitan el desarrollo rural a partir de tales concepciones, en la medida en que lo rural ya no es sólo lo agropecuario, sino que abarca realidades, aspectos y dimensiones muchos más profundas e importantes, pero que sin embargo todos confluyen en una categoría abarcante: LO TERRITORIAL.

Este informe, en orden a superar la dicotomía previa, y para facilitar y dar maneras de abordar lo rural de forma integradora, para que las políticas públicas puedan hacer énfasis en lo verdaderamente rural y lleguen a la raíz de las necesidades de dicho ámbito propone lo que denominan índices de ruralidad “para captar mejor el contenido de lo rural y ponderar su dimensión actual” (PNUD, 2011, p.18), asumiendo diversos criterios que al integrarse, según el informe, dan cuenta de forma más abarcante a lo que es lo rural y permiten determinar qué tan rural es en sí el país; en sus propias palabras establecen que el

informe presenta un índice de ruralidad (IR), que no adopta, como se ha hecho hasta ahora, el tamaño de la aglomeración como criterio único de clasificación. El índice propuesto por el INDH: (a) combina la densidad demográfica con la distancia de los centros poblados menores a los mayores; (b) adopta el municipio como unidad de análisis y no el tamaño de las aglomeraciones (cabecera, centro poblado y rural disperso en el mismo municipio); y (c) asume la ruralidad como un continuo (municipios más o menos rurales), antes que como una dicotomía (urbano-rural), (PNUD, 2011, p.18)

concluyendo con todo lo anterior que “Colombia es más rural de lo que pensamos o de lo que queremos creer, pues 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).

Por su parte la propuesta de Itzcovich, busca, como la primera, superar la dicotomía ya mencionada, pero ante todo, hace énfasis en un aspecto que no se había tenido en cuenta de forma categórica en las posiciones sobre lo rural precedentes: LA HETEROGENEIDAD de lo rural.

Hace ver la autora que desde que se asume lo rural en contraposición a lo urbano, no sólo se ha tomado como algo precario y lleno de carencias, sino que además, se adopta como si fuese algo homogéneo, algo idéntico o igual para todos y para todas las regiones, sociedades o instituciones, con lo cual hacen una diferenciación homogenizante en la cual se incluyen allí a todos por igual, dejando de lado la diversidad, no sólo territorial, sino también, cultural económica, política y social toda vez que “asumen un mundo rural (y también urbano) de carácter homogéneo, indiferenciado” (Itzcovich, 2010, p.4).

En orden a superar dicha situación y proporcionar un mecanismo de posicionamiento de lo rural, en el trabajo de Itzcovich, se propone asumir como criterio los gradientes de ruralidad ya que “posibilitan no sólo realizar un análisis de la intensidad de las desigualdades territoriales sino de la forma en que estas se presentan en términos de continuidades o discontinuidades” (Itzcovich, 2010, p.4), siendo además una forma de integrar lo rural y lo urbano, siguiendo con la idea de continuum que ya se esbozó, toda vez que esta unidad de análisis (los gradientes) involucra tanto población urbana como población rural” (Itzcovich, 2010, p.8).

Como se ve, la visión de lo rural ha tenido un desarrollo fuerte a lo largo de la historia reciente y sigue en desarrollo, toda vez que aún no hay un criterio único (tal vez ni lo habrá) que pueda definir lo rural, en la medida en que “lo rural es una construcción social y no algo que está

allí al frente como algo real y objetivo” (Zamora, 2015, apuntes de clase); existen acercamientos más o menos acertados (pero de alguna manera todos ellos con algunas falencias), para determinar qué es lo rural y cada una de ellas atendiendo a sus propios criterios, pero que no dejan de ser sólo constructos sobre lo rural en sí, pero que permiten, de alguna forma y parcialmente, acercarse a lo que puede entenderse como lo rural.

3.2.4 Lo rural en el mundo.

Hechas las aseveraciones anteriores sobre lo rural resulta importante ahora, adentrarse a la manera como se toma lo rural en el mundo contemporáneo para revisar y analizar los criterios que se usan para definir tal ámbito, criterios que son a la vez la base para las políticas públicas para lo rural desarrolladas por cada estado.

Cabe anotar que dicha exposición es cuando menos, dispendiosa y compleja, razón por la cual se tomará como punto de referencia el texto “Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina” de Dirven et al, realizado para la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) del 2011.

Para comenzar es importante afirmar con Dirven et al (2011) que “no existe una definición universal de rural, ni definiciones oficiales compartidas por todos los países, ni siquiera los de una misma región o bloque de países” (p.67) lo cual deriva en un mosaico de conceptualizaciones que antes que aclarar tal definición lo que hace es complejizar más la cuestión, teniendo en cuenta además que “las definiciones utilizadas varían de manera significativa entre países, ya sea porque se prefieren alternativamente criterios estadísticos o geográficos, o simplemente porque los límites cuantitativos, siempre arbitrarios, difieren de un país a otro” (Dirven et al, 2011, p.67), sin contar que existen países donde tal definición no se ha hecho.

Como se podrá ver, y en consonancia con lo analizado por Dirven et al (2011), “en la mayoría de los casos, rural corresponde a una categoría “residual”, definida por defecto (lo que no es urbano), sin aludir a características propias” (p.67), como es el caso de Francia que lo define así: “comuna rural: son todas aquellas comunas que no son urbanas” (Dirven et al, 2011, p.75) o como en Brasil que se considera a una población rural cuando dicha “población [se encuentra] censada fuera de los límites de las áreas urbanas, incluidos los aglomerados rurales (poblados y otros)” (Dirven et al, 2011, p.85).

En esta misma línea se encuentran Colombia que “considera la población [rural como aquella] que vive en áreas no incluidas dentro del perímetro de la cabecera municipal” (Dirven et al, 2011, p.86), las cuales, a su vez, son lo llamado urbano. Por su parte Costa Rica establece que la población rural es toda aquella “población que vive fuera de las áreas definidas como urbanas, en lo que se denomina periferia urbana, rural concentrada y rural disperso” (Dirven et al, 2011, p.86), mientras que Haití define la población rural como aquella “que vive fuera de las áreas consideradas urbanas” (Dirven et al, 2011, p.87).

Las anteriores definiciones dan fe de lo antes afirmado; son bastantes las posturas que definen lo rural en relación o en comparación con lo urbano, sin entrar en mayores diferenciaciones específicas, sin embargo, también son muchos los casos en los cuales se define lo rural con lineamientos netamente demográficos, es decir, atendiendo a la cantidad de pobladores de una zona específica.

Los países que entran a definir lo rural atendiendo a lo anterior son, entre otros, Argentina, Bolivia, México y Venezuela quienes a partir de la cantidad de habitantes en un territorio establecen si una población es rural o urbana.

Por su parte otros países conjugan varios criterios para la definición de lo rural dentro de los cuales toman lo geográfico, lo demográfico y lo económico, entre otros. Dentro de ésta

perspectiva está Nicaragua que considera rural a la “población que reside en el conjunto de localidades rurales, es decir, las con menos de 1.000 habitantes que no cuentan con ninguna estructura urbanística [a saber] trazado de calles, servicios de luz eléctrica, establecimientos comerciales e industriales, entre otras” (Dirven et al 2011, p.87).

A su vez, Honduras establece que rural es aquella “población que habita en centros poblados de [menos de] 2.000 y más habitantes y que [no] cuenta con las siguientes características: i) servicios de agua de cañería; ii) comunicación terrestre (carretera o ferrocarril) o servicio regular aéreo o marítimo; iii) escuela primaria completa (seis grados); iv) correo o telégrafo y, por lo menos uno de los siguientes servicios: alumbrado eléctrico, alcantarillado o centro de salud” (Dirven et al, 2011, p.87). En esta misma línea se encuentra Cuba que considera rural a la “población residente en lugares habitados por menos de 500 personas o la de aquellos con más de 500 y menos de 2.000, que presentaron menos de cuatro de las características urbanas mencionadas [es decir], alumbrado público, calles pavimentadas, acueducto, red de alcantarillado, cloacas, servicios médico asistencial y centro educacional” (Dirven et al, 2011, p.86).

Combinando lo demográfico y lo económico se encuentra Chile que ve lo rural como aquel “asentamiento humano concentrado o disperso con 1.000 o menos habitantes, o entre 1.001 y 2.000, en los que al menos el 50% de la población económicamente activa se dedica a actividades primarias” (Dirven et al, 2011, p.85); Israel que determina rural a “todos los asentamientos de [menos] de 2 000 habitantes, [donde] la fuerza de trabajo civil se gana la vida en la agricultura” (Dirven et al, 2011, p.84). Botswana y Zambia “consideraran como rurales las localidades con menos de 5.000 habitantes y donde el 75% de la actividad económica no es agrícola” (Dirven et al, 2011, p.83).

Cabe anotar que un país que hace un intento de definir lo rural a partir de cierta gradualidad y diversifica las conceptualizaciones para lo rural, es Canadá ya que “dispone de diversas definiciones de rural para análisis nacionales y provinciales (...) y en vez de utilizar una de las definiciones existentes, es posible también asignar uno (o más) “grados de ruralidad” a cada unidad territorial (Dirven et al, 2011, p.71).

En orden a una mayor especificación sobre los conceptos de ruralidad por países, es importante remitirse al anexo número 1, donde se podrá hacer una lectura detallada de lo que es lo urbano y qué es lo rural en cada país, e incluso en algunas regiones.

Antes de concluir este apartado es importante hacer una descripción un tanto más específica de lo que es e implica lo rural en Colombia, desde el ámbito oficial.

Para comenzar es relevante hacer ver la diferenciación administrativa por áreas que en Colombia se tiene en orden al desarrollo de las políticas públicas respectivas, en este sentido el Departamento Nacional de Estadística (DANE) diferencia entre

área metropolitana: entidad administrativa, formada por un conjunto de dos o más municipios integrados alrededor de un municipio núcleo o metrópoli, vinculados entre sí por estrechas relaciones de orden físico, económico y social, que para la programación y coordinación de su desarrollo y para la racional prestación de sus servicios públicos requiere una administración coordinada (Artículo 1, Ley 128 de 1994). Área urbana: se caracteriza por estar conformada por conjuntos de edificaciones y estructuras contiguas agrupadas en manzanas, las cuales están delimitadas por calles, carreras o avenidas, principalmente. Cuenta por lo general, con una dotación de servicios esenciales tales como acueducto, alcantarillado, energía eléctrica, hospitales y colegios, entre otros. En esta categoría están incluidas las ciudades capitales y las cabeceras municipales restantes.

Área rural o resto municipal: se caracteriza por la disposición dispersa de viviendas y explotaciones agropecuarias existentes en ella. No cuenta con un trazado o nomenclatura de calles, carreteras, avenidas, y demás. Tampoco dispone, por lo general, de servicios públicos y otro tipo de facilidades propias de las áreas urbanas.

Cabecera Municipal (CM): es el área geográfica que está definida por un perímetro urbano, cuyos límites se establecen por acuerdos del Concejo Municipal.

Corresponde al lugar en donde se ubica la sede administrativa de un municipio.

Centro poblado (CP): es un concepto creado por el DANE para fines estadísticos, útil para la identificación de núcleos de población. Se define como una concentración de mínimo veinte (20) viviendas contiguas, vecinas o adosadas entre sí, ubicada en el área rural de un municipio o de un Corregimiento Departamental. (p.1)

En este sentido encontramos que el DANE considera rural al “resto” en referencia al criterio municipal, con lo cual se sigue vislumbrando la dicotomía urbano-rural que viene siendo superada y que permanece para los organismos estatales en nuestro territorio, teniendo en cuenta que asumen, aún, lo rural como lo carente, lo necesitado.

Como puede constatarse en el resumen anterior sobre lo entendido por rural por países y lo establecido por el DANE en nuestro país, la mayoría de países asumen lo rural básicamente bajo el criterio demográfico, administrativo y en ocasiones económico, atendiendo a sus prioridades, políticas y planes de desarrollo, permaneciendo con la dicotomía urbano-rural inicial, brillando por su ausencia gran parte de los criterios que con anterioridad se han discutido antes. En algunos casos se vislumbra lo que se entiende por gradientes de ruralidad ya tratado por

Itzcovich, pero en ninguno se tienen en cuenta los aspectos culturales, políticos o sociológicos que dan fe, también de lo que es e implica lo rural.

3.2.5 Entonces... ¿qué es lo rural?

Partamos de la base que establece que lo rural es una construcción social, sin embargo a la hora de definirlo encontramos que no existe una única definición de dicho ámbito, y cualquier acercamiento conceptual pasa por atender a lo diverso, de lo contrario dicha definición sería chata y anacrónica, toda vez que tal definición deberá incluir lo heterogéneo, lo diverso, sabiendo y teniendo claro que existe una gran variedad de formas de expresar lo rural. Ahora bien, es importante realizar un ejercicio de acercamiento conceptual a lo rural en orden a su comprensión y análisis y sobre todo para los fines de la presente investigación ya que tal acercamiento permitirá orientar el presente estudio.

Partamos de lo que no es lo rural. Dice Pérez (2001) que “una nueva visión de lo rural no debe plantear la unidireccionalidad del cambio (de lo atrasado a lo moderno, de lo rural a lo urbano, de lo agrícola a lo industrial) sino, por el contrario, considerar una serie de características que muestran la multidireccionalidad del proceso” (p.21) lo cual implica un cambio rotundo de visión frente a lo rural, donde se superen las visiones dicotómicas frente a lo urbano, donde se dejen de lado las precariedades con las cuales antes se definía, donde se tenga en cuenta la heterogeneidad de lo rural, su dinamismo, y sus características socioculturales, económicas y geográficas, porque, continúa el autor, “lo rural ya no es equivalente de lo agrícola, y al mismo tiempo que la llamada tercera revolución agrícola implica que lo agrícola no sea exclusivamente la producción primaria”(Pérez, 2011, p.22), es decir, lo rural va más allá de lo arriba expuesto.

Sin embargo y a la hora de intentar un acercamiento a lo que es lo rural entran en juego muchos criterios donde el territorial es uno de los básicos e importantes junto con algunos otros

toda vez que el concepto territorio (no limitado a lo espacio-territorial) engloba, en gran parte, las realidades, procesos, dimensiones y situaciones que allí se desarrollan.

Para el caso colombiano, Pérez (2011) citando a Ramos y Romero (1993), considera que el medio rural es entonces una entidad socioeconómica en un espacio geográfico con cuatro componentes básicos:

- “...Un territorio que funciona como fuente de recursos naturales y materias primas, receptor de residuos y soporte de actividades económicas.
- Una población que, con base en un cierto modelo cultural, practica actividades muy diversas de producción, consumo y relación social, formando un entramado socioeconómico complejo.
- Un conjunto de asentamientos que se relacionan entre sí y con el exterior mediante el intercambio de personas, mercancías e información, a través de canales de relación.
- Un conjunto de instituciones públicas y privadas que vertebran y articula el funcionamiento del sistema, operando dentro de un marco jurídico determinado”.

(p.23)

En este sentido se puede establecer que lo rural implica un importante ámbito integrante e integral donde se conjugan todos y cada uno de los aspectos propios de una sociedad particular y particularizada con unas identidades propias y cosmovisiones específicas que le permiten relacionarse con otros ámbitos y a la vez diferenciarse de los mismos, no en menoscabo de su identidad, sino por su equiparación con aquellas con las cuales se relaciona.

3.3 La educación rural

Antes de abordar directamente lo que corresponde a la educación rural en sí, es importante hacer ciertas aseveraciones sobre quienes allí desempeñan su labor, a saber los maestros y maestras rurales.

3.3.1 Los maestros rurales colombianos.

En orden a una comprensión mayor de lo que es e implica la educación rural es importante hacer referencia, primero, a los maestros rurales en Colombia atendiendo a las estadísticas consolidadas para el año 2014, a partir de los datos estadísticos suministrados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) para dicho año, donde se desagrega por zonas, y nivel educativo en el cual se desempeñan.

Tabla 6. Docentes rurales en Colombia.

	DOCENTES PREESCOLAR		DOCENTES PRIMARIA		DOCENTES BASICA SECUNDARIA Y MEDIA		CLEI ²		OTROS MODELOS		TOTALES	
	NACIONAL	RURALES	NACIONAL	RURALES	NACIONAL	RURALES	NACIONAL	RURALES	NACIONAL	RURALES	NACIONAL	RURALES
Cantidad	55.5	9.1	184.464	65.962	191.861	40.660	27.739	4.867	4.160	2.066	462.317	122.669
Porcentaje		16,3%		35,7%		21,1%		17,5%		49,6%		26,5%

Fuente: DANE - Investigación de Educación Formal Boletín Técnico

Tomado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_14.pdf y Apuntes Zamora, (2016)

Los datos previamente establecidos se ve que una gran parte de la población docente colombiana es rural (el 26,5%), y que tal porcentaje atiende a lo que el mismo Departamento Nacional de Estadística comprende como rural y que con antelación se estableció, lo cual implica

² * CLEI = Ciclo lectivo especial integrado (Educación para adultos)

que podría pensarse que es mucho mayor el porcentaje de docentes rurales en nuestro territorio si atendemos a criterios distintos a los que dicho departamento determina.

Ahora bien, siguiendo los datos arriba expuestos se hace relevante las cifras referidas a la educación primaria, donde los docentes y profesoras rurales llegan al 35,5% del total nacional en este nivel, cifra bastante importante a tener en cuenta, en la medida en que es la base de la educación donde se juega gran parte de la formación de nuestros niños y niñas del país.

Por su parte los datos que se derivan del censo sobre docentes rurales a nivel de preescolar son relativamente bajos en la medida en que sólo el 16,3% (9.114 profesores) del total de los docentes en este nivel son rurales, sin embargo en tales cifras hay que tener presente que, atendiendo a las nuevas políticas estatales sobre la educación preescolar, se encuentra que muchos de los docentes de primaria deben atender, también, población estudiantil en nivel de preescolar, lo cual hace variar bastante las cifras antes expuestas.

En este mismo sentido se puede hablar de la población docente en básica secundaria y media donde, según el DANE, el 21,1% (40.066) de los maestros y maestras son rurales, es decir, desarrollan su labor en ámbitos considerados como rurales por el estado, sin embargo hay que precisar que muchos de los establecimientos educativos de las cabeceras municipales, considerados urbanos, la mayoría de su población estudiantil es de carácter rural ya que se desplazan desde dichas zonas hasta las poblaciones donde queda ubicado el colegio para realizar sus estudios de bachillerato, lo cual, también, deja en entre dicho tales cifras sobre los docentes rurales en dicho nivel.

Mención especial merece también los docentes que se desempeñan en ámbitos rurales y se dedican a la formación de adultos y el desarrollo de otros modelos pedagógicos, también en las zonas ya mencionadas, los cuales suman en total 6226, es decir un 5,7% del total de docentes rurales de Colombia y un 1,3% del total de docentes a nivel nacional.

Hechas las observaciones anteriores sobre los docentes rurales a nivel nacional, es importante ahora, hacer un acercamiento a lo que se denomina educación rural.

3.3.2 ¿A qué nos referimos?

Hechas algunas aseveraciones y discusiones sobre lo rural y la dificultad para su definición, se entra, ahora, en la compleja tarea de establecer, al menos de forma somera, lo que es e implica la educación en dicho ámbito, aspecto que por demás, está en discusión y se viene construyendo, pero que sin embargo requiere ser tratado y de alguna manera aclarado en este contexto.

Afirma Smith (1960), citado por Lozano (2012), que la educación “es el nombre aplicado al proceso mediante el cual la parte socialmente aprobada de la herencia cultural se transmite de una generación a otra, y el proceso mediante el cual el conocimiento recién adquirido se difunde entre los miembros de la sociedad” (p.124), lo cual implica, como se ve, que la tarea de educar lleva consigo una fuerte carga cultural y con ello de transmisión de dicho acervo hacia la comunidad a la cual se atiende; acervo que para el caso de comunidades rurales implica también, la transmisión de conocimientos, no propiamente oficiales, pero sí arraigados y endógenos de la comunidad rural; con lo cual ya de entrada encontramos que la educación rural ha de estar vinculada de forma categórica al aspecto cultural de los ámbitos rurales.

Sin embargo y como ya se mencionó, aún se tiene cierta reserva por parte de algún sector a la referencia de la educación rural como tal, bien sea por considerar que no existe o bien sea por no tener la importancia que para ellos necesita en orden a ser pensada, reflexionada o estructurada. De ahí la pertinencia de la pregunta hecha por Zamora (2010) ¿qué es lo rural de la educación rural? en su ponencia en el III Congreso Nacional de Educación Rural, donde el autor hace ver que para muchos, “esta categoría es un anacronismo que hace rato debió pasar a la

historia de la educación y de la sociedad” (p.1) toda vez que al fin y al cabo, continúa el autor en su exposición, para éstos mismos sectores “la educación debe ser una sola” (p.1).

Sin embargo encontramos que la realidad reclama otra cosa, en la medida en que, como se pudo establecer en la anterior sección, lo rural es en sí y para sí un ámbito particular y diferenciado de lo urbano, que posee sus propias cosmovisiones y sus propios sentires frente al mundo en general y que por ende reclama, de suyo, una apropiación de su cultura y su conocimiento diferenciado, no sólo por los aspectos geográficos o económicos, sino también por la particularidad y especificidad del ámbito rural, razón por la cual podemos decir con Zamora (2010), que “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 de su relación con lo urbano” (p.1).

Así las cosas debemos, por un lado, establecer una aproximación a aquello de la educación rural, y hecho tal acercamiento, determinar, al menos en forma aproximada, cuáles son sus objetivos, particularidades y especificidades y de qué manera se abordan en nuestro entorno.

Partamos de la siguiente afirmación: “comprender la realidad y el sentido de la educación en el medio rural implica reconocer tres problemáticas: el desarrollo rural, la educación y sus lecturas del medio rural y la cultura” (Gómez et al., 2010, p.2), lo que nos lleva, necesariamente, a establecer que al abordar la educación en el medio rural implica tener presente muchos aspectos, dentro de los cuales se destacan los aspectos desarrollista y cultural, forma como es asumido por algunos sectores.

Ahora bien, para esclarecer qué es lo rural de la educación rural, y con ello aproximarnos a la educación rural en sí, Zamora (2010) nos da algunas maneras de abordarla, entrando por su

ubicación, pasando por los modelos en dicha educación desarrollados y terminando con la especificidad de la misma a partir del ejercicio docente en dicho ámbito.

Para el primer caso, y el más sencillo abordaje de la educación rural, se hace simplemente una ubicación espacial de la misma, toda vez que la educación rural es “aquella que se ofrece en los planteles rurales; siendo estos los que se sitúan por fuera de las cabeceras municipales, es decir en las veredas y corregimientos” (Zamora, 2010, p.1), con lo cual se reduce la educación rural a los parámetros establecidos por el estado para definir lo rural, donde no es otra cosa que aquella que se imparte en las zonas consideradas como el resto, es decir, aquellas zonas distintas al casco urbano de cada municipio, en diferenciación con lo urbano; sin embargo esta aproximación es cuando menos chata, ya que no responde a lo que es la ruralidad en sí y la variedad de ruralidades que se dan en el territorio nacional.

En una segunda acepción se hace un paralelismo entre la educación rural y la forma como ésta se desarrolla, a partir de los modelos adaptados para la misma. Es bien sabido que la educación en el ámbito rural se ha caracterizado por realizar acciones pedagógicas especiales y específicas, atendiendo a las necesidades y vicisitudes propias, con lo cual algunos pueden hacer una identificación de la educación rural como aquella donde se desarrollan y aplican modelos tales como Escuela Nueva, la Posprimaria o Aceleración del Aprendizaje entre otros. Así lo dice Zamora 2010: “otra forma de aproximarnos a *lo rural de la educación rural* es identificar uno o más programas educativos, modelos o “experiencias” que con mayor o menor nitidez se asocian con la educación ofrecida en las zonas rurales. Sin necesidad de definir la categoría, le asociamos unos programas o modelos que nos permiten una especie de “caracterización sin definición” (p.8).

Ahora bien, dicha identificación no da fe, al menos en toda su extensión, sobre lo que es la educación rural, “solo nos acerca a alguno de sus aspectos, pero no agota toda la categoría en

cuestión, además porque tiene la gran debilidad, para el caso colombiano, que existen muchas escuelas rurales donde no se aplica ninguno de los modelos flexibles, lo que podría llevar al contrasentido de afirmar que allí no hay educación rural” (Zamora, 2015, apuntes de clase).

Por último, se hace un acercamiento a la educación rural a partir de la especificidad y lo propio de los maestros y maestras rurales, toda vez que ellos, si bien, en una gran medida, han sido formados en centros universitarios urbanos, con características para lo urbano (o la educación en general si se quiere), a la hora de estar y ser maestros para lo rural, adquieren cierta especificidad que los diferencia de muchos otros maestros y maestras, dentro de los que se destacan la marginalidad (geográfica y social), su creatividad, la alta tolerancia a la frustración y su relación con la comunidad; de donde se desprende, de alguna manera, que la educación rural es aquella donde los maestros han de tener ciertas capacidades específicas que den respuesta a las necesidades comunitarias, posean alto grado de pertenencia, con mucha fortaleza para asumir cambios y retos y con la creatividad necesaria para superar precariedades y potencializar las capacidades propias del campo.

Ahora bien, junto a estos acercamientos desarrollados por Zamora existen otros que asumen la educación rural bajo otras perspectivas a saber la desarrollista y la cultural, en la cual se toman otros elementos de lo rural para darle la especificidad a la educación rural. Dentro de los primeros se toma dicha educación como aquella que potencia y facilita el desarrollo de las regiones rurales y propende por el crecimiento social y económico de los que en ella se ven involucrados, sin embargo, entrar en la discusión de lo que es e implica el desarrollo es, cuando menos, dificultoso asumirlo en este apartado, razón por la cual nos centramos en el segundo aspecto, el cultural, el cual “apela a lo propio y específico de los sectores rurales: hábitos y costumbres que son deseables de prolongación mediante los canales públicos, incluyendo la escuela” (Corvalán, 2004, p.5).

Partamos de lo siguiente, “la educación tiene como fin crear este nuevo ser social (es decir, aquel que se expresa de manera colectiva en el grupo donde vive, citando a Durkheim) y su objetivo final es conseguir que el individuo se asemeje al ideal de hombre labrado por la sociedad” (Salazar 2008, p.4) lo que nos lleva a la pregunta frente a la educación en el ámbito rural ¿cuál es el ideal de hombre y mujer rural que se pretende para tales ámbitos? ¿qué aspectos ha de tener presente tal educación? ¿qué aspectos debe privilegiar y cómo ha de hacerlo?

Asumida así la educación en general y atendiendo a lo antes dicho sobre la educación rural en particular, se encuentra que dicha educación ha de adecuarse al entorno, comprendiendo, reflexionando y analizando su particularidad, los principios y cosmovisiones del ser humano rural, ha de enfrentar sus problemáticas en orden a ser parte de la solución, debe ser actualizada y contextualizada, porque “hablar de educación rural es hablar de tradición, transmisión generacional, costumbres, necesidad y pertinencia” (Salazar, 2008, p.4), en donde “la oferta educativa responda a las necesidades de la familia campesina y contribuya al aprovechamiento de las potencialidades existentes en el territorio en función de objetivos y metas de desarrollo específicos” (Lozano, 2012, p.124).

Así pues la educación rural, con sus especificidades geográficas, históricas, culturales y económicas ha de ser una educación que responda a la necesidad, una educación que viva y sienta lo rural desde dentro y bajo sus propias perspectivas, atenta a lo propio sin dejar de adoptar y aprovechar lo externo, educación donde todos los actores asumen como propia su idiosincrasia y se esfuerzan por depurar los aspectos a mejorar y a potencializar aquello que facilita el desarrollo personal y comunitario en todos los ámbitos en que se vea inmiscuida, teniendo claro que los objetivos de dicha educación, si bien se confunden con los de la educación en general, han de ser el

“brindar a la población rural en su totalidad, una educación de calidad; contribuir a elevar el nivel de cultura de la población rural; promover la formación integral de los educandos; proporcionar los conocimientos que les permita elaborar las herramientas necesarias para la formación autónoma y permanente; posibilitar el tránsito flexible por diversas propuestas; fomentar la acción articulada de los diferentes niveles, modalidades y centros de educación; y garantizar la interacción y complementariedad de los distintos centros educativos”. (Santos, 2012, p.8)

Ahora bien, si se pretende una caracterización de la educación rural en el ámbito pedagógico tenemos que entrar a determinar ciertos aspectos particulares de tal educación y para ello es necesario hablar de forma somera pero concreta de la escuela rural, toda vez que ella se presenta como una de las instituciones con mayor potencial para asumir esta importante tarea. Entre otras razones porque: la escuela básica es prácticamente la única institución pública de carácter permanente que está presente en la mayoría de las comunidades rurales.

Para muchos habitantes del campo el paso por la referida escuela es una de las más importantes oportunidades de sus vidas para adquirir las competencias que, en el mundo contemporáneo, son indispensables para sobrevivir. (Zepeda, 2014, p.5)

Así pues, la institución escolar se yergue como el espacio en el cual se logra la identidad cultural y se potencia la misma, propiciando el desarrollo integral de la comunidad y no sólo del alumnado, en la medida en que “la escuela rural es una escuela abierta a la comunidad que facilita el trasvase de significados del territorio al currículum y viceversa porque las prácticas sociales que se desarrollan en ella interactúan de forma constante con la relación dialógica que se establece permanentemente entre los miembros de la comunidad rural” (Boix, 2011, p.15),

adaptándose al medio y atravesando y dejándose atravesar por el ámbito rural con sus especificidades y particularidades porque entre sus funciones está el

preparar al niño para la vida cada vez más diversificada y tecnificada; formar un niño capaz de reconocer la realidad y transformarla, que a la vez sepa ser crítico, reflexivo, íntegro, solidario y comprometido con el cambio del entorno; brindarle las herramientas necesarias para que pueda desarrollarse integralmente permitiéndole insertarse en cualquier medio (urbano, rural...); promover una escuela receptiva, abierta, vinculada a la comunidad; la escuela, extendiendo su accionar, debe incidir además en los miembros de dicha comunidad, de tal manera que a su vez, optimice el funcionamiento de aquella; reafirmamos la vigencia plena de su rol dinamizador y que esta debe ser productiva y no asistencialista.

(Santos, 2012, p.7)

3.3.3 Síntesis histórica de la educación rural en Colombia desde los gobiernos de turno.

Realizar una historia de la educación rural en Colombia es una tarea que está por hacerse, sin embargo, y en aras de clarificar lo que ha sido, es y podrá ser la educación en nuestro país, resulta necesario hacer un acercamiento sucinto a las políticas educativas y normatividad respectiva que en éste ámbito se han desarrollado.

Para dicho resumen se toma como base principal lo desarrollado por el sacerdote jesuita Jorge Eduardo Serrano Ordoñez (2007) quien en su trabajo de grado “Educación y neoliberalismo: el caso de la educación básica rural en Colombia” hace un esbozo histórico de la misma en nuestro país y que se presenta en la siguiente tabla, junto con algunas anotaciones de Mauricio Perfetti (2004).

Tabla 7. Breve historia de la educación rural en Colombia.

EPOCA/AÑO	GOBIERNO	NORMATIVIDAD SI LA HAY	ASPECTO
COLONIA			Cada barrio contaba con una escuela elemental, el campo no contaba con establecimientos escolares. La secundaria estaba a cargo de órdenes religiosas y sólo accedían a ella descendientes de españoles que probaran su pureza. La enseñanza en zonas rurales no era una prioridad para la corona.
1821	Francisco de Pula Santander		Decreta la creación de escuelas para poblados con más de familias y en cada convento una escuela para hombres y otra para mujeres. Sin presupuesto de la nación para ello.
1849-1853	José Hilario López		Decreta la libertad total de enseñanza y continúa con las políticas anteriores, pero aún sin presupuesto oficial.
	Dámaso Zapata en Santander		Hace un censo de escuelas de la región, funda escuelas rurales y crea inspectores escolares.
1870	General Eustorgio Salgar	Ley 2 de 1870 y Decreto orgánico del 1 de noviembre de 1870	Establece la educación como función del estado y obligación de los padres. Para capacitar maestros ordena la creación de escuelas de formación de maestros y la creación de escuelas normales para cada estado (haciendo la salvedad que para esta época histórica de nuestro país, la organización política estaba basada en estados), para la formación de maestros. Artículo 257 establece que en poblados que estén a más de tres kilómetros de la cabecera municipal y donde haya de veinte niños en adelante en edad

			de estudiar, se creará una escuela rural.
1886		CONSTITUCIÓN	El presidente reglamenta, dirige e inspecciona la instrucción pública (art. 120) y la educación pública se organiza y dirige en concordancia con la religión católica (art. 41).
1899-1902	Rafael Reyes		Crea el Ministerio de la Instrucción Pública.
1903	José Manuel Marroquín	Ley 39	<p>Establece normas básicas de la educación en Colombia.</p> <p>Determina la educación primaria como obligatoria y gratuita si es impartida por el estado.</p> <p>Establece que el local y mobiliario de las escuelas, ya sean urbanas o rurales, es competencia de los municipios, siendo el departamento quien paga a los maestros.</p> <p>Art. 9, los gobiernos departamentales han de reglamentar la instrucción primaria para que preparen para la ciudadanía y la agricultura.</p> <p>La ley es reglamentada por el decreto 491 de 1904 manteniendo la educación primaria de seis años para zonas urbanas y tres para las rurales.</p> <p>En este momento se considera rural a quienes se ubiquen a tres kilómetros o más de la ciudad o cabecera.</p> <p>Sigue mejor formación de los docentes dedicados a lo rural, siendo éstos normalistas o egresados de seminarios o colegios regulares.</p>
1927		Ley 56	<p>Nace el Ministerio de Educación Nacional separado de Higiene y Salubridad.</p> <p>Exige que los hacendados provean de escuela a quienes están bajo sus tierras.</p>

				<p>Se dividen las escuelas así: Escuelas rurales de veredas, escuelas primarias de aldeas, escuelas urbanas de pueblos y ciudades con más de 5.000 habitantes y escuelas privadas en pueblos con más de 5.000 habitantes.</p> <p>Los maestros continúan con precarios salarios, y se pide que sean normalistas, aunque por falta de los mismos, el decreto 491 de 1904 en el artículo 4 determina que debían tener la suficiente instrucción en las materias que impartía, conocimiento de los métodos pedagógicos, buena conducta y profesar la religión católica.</p>
1933	en	Instructor Rafael Bernal Jiménez		Aplica los métodos de la llamada ESCUELA NUEVA.
Boyacá				
1935		Gobierno de López Pumarejo Ministro Luis López de Mesa	Ley 32 de 1936	<p>Se adopta el programa Sieber³ de las Escuelas Normales Rurales.</p> <p>Crea la Comisión de Cultura Aldeana y Rural para analizar las necesidades educativas donde la escuela sería el centro de atención de las necesidades del campesinado.</p> <p>La educación pasó a ser secular y obligatoria, se garantizó la libertad de la enseñanza, se prohibió la</p>

³ Parafraseando a Helg (1987), se encuentra que dentro de las reformas escolares entre 1924 a 1934, se dieron varias misiones extranjeras como elemento esencial en las reformas educativas de turno, dentro de las que se destacaron la misión alemana y la belga entre otros. A su vez la experiencia en Tunja con las políticas de higiene y escolaridad se vieron reforzadas con la idea de potenciar la formación de los futuros maestros, razón por la cual se hace la reforma de la Escuela Normal de Varones de Tunja, lo que llevó a que se contratara a profesor Julius Sieber, alemán, el cual realiza una serie de reformas en dicha escuela y potencia la formación de los maestros a través de un control estricto de lo que se enseña, la promoción de cursos vacacionales y otros de especialización con miras a ser maestros de secundaria, profundizando en las materias que escogían según sus deseos. Esta experiencia tuvo eco a nivel nacional y es adoptada en Bogotá y luego asumida desde la normatividad en el gobierno de López Pumarejo.

			<p>discriminación de los estudiantes en los establecimientos de educación primaria, secundaria o profesional por motivo de raza, religión, clase social o ilegitimidad de nacimiento, y se hizo un esfuerzo por la centralización de la administración; pues los gobiernos municipales en rarísimas ocasiones contaban con los recursos para cumplir con las obligaciones que se les habían impuesto en materia educativa. Se mejoraron las condiciones de los maestros en cuanto al salario, la estabilidad y las posibilidades de ascender en el escalafón.</p> <p>Respecto de la educación secundaria se estableció un mismo programa educativo para todos los planteles y se fundaron los primeros colegios oficiales. (Acosta, M. y Orduña, P. 2010, p.11)</p>
1947	Joaquín Estrada Monsalve	Revive la ley 56 de 1927	Ordena a los patronos abrir escuelas para sus trabajadores, además las empresas agrícolas, mineras y petroleras debían hacer lo propio y pagar el maestro.
Frente Nacional 1958-1974			Se mantiene la brecha rural/urbano, con altos niveles de deserción, malos pagos a maestros y precariedad estructural en las escuelas rurales.
Misael Pastrana 1970 – 1974			Pone en marcha los planes quinquenales, crea la oficina permanente de planeación en el Ministerio de Educación para dichos planes.
1978 – 1982	Turbay Ayala.		Desarrolla la política de integración por niveles, el de educación básica (9 años) y el de educación profesional. El Plan de desarrollo nacional pretendía “la universalización de la educación primaria,

			especialmente en el ámbito rural.
1986-1990	Virgilio Barco		Apuesta por “la universalización” de la educación, proponiendo cierto nivel de descentralización en cuanto a nombramientos, remoción y otras facultades.
1990-1994	César Gaviria	Plan de Apertura Educativa.	<p>Plantea que la educación si es precaria es causal de la pobreza.</p> <p>Da un especial énfasis en la educación primaria de las zonas rurales, iniciando el grado cero.</p> <p>Basados en la nueva constitución se expide la ley general de educación, 115, donde se plantea, entre otras cosas, El Plan Decenal de Educación.</p> <p>Desarrolla “el Plan “La Apertura Educativa” 1990-1994, que—buscaba superar las extremas condiciones de inequidad de la educación en el país.</p> <p>Dentro de los objetivos en la educación rural, se propuso promover la asistencia y permanencia escolar durante todo el ciclo de primaria.</p> <p>“Extender el modelo Escuela Nueva a todas las áreas rurales del país, capacitar a los docentes rurales en este modelo, promover el desarrollo de la educación para la población indígena y redistribuir los recursos de financiamiento hacia las zonas más desfavorecidas” (Perfetti, 2004, p.188).</p>
1994-1998	Ernesto Samper	El Salto Educativo	<p>Plantea el salto educativo como eje central del desarrollo del país; tiene como prioridad la universalización de la educación rural como forma de promover el desarrollo.</p> <p>“Dicho plan dedica una mayor atención a los problemas de retención estudiantil en la educación</p>

			<p>básica rural; continúa la promoción del modelo Escuela Nueva para atender los objetivos de cobertura y calidad y se crearon nuevos mecanismos de financiamiento de la educación a través de subsidios educativos para estudiantes de escasos recursos y para madres jefes de hogar, para apoyar la consecución de libros y útiles escolares. Adicionalmente, se comienzan a identificar y fortalecer experiencias e innovaciones administrativas y pedagógicas exitosas para ser difundidas entre instituciones de menores logros". (Perfetti, 2004, p.188)</p> <p>Son objetivos del PDN en materia de educación rural: mejorar la calidad mediante la adecuación de métodos pedagógicos a las necesidades del medio rural.</p>
1998-2002	Andrés Pastrana	Plan Caminante	<p>Desarrolla el plan caminante que profundiza en la universalización, hace reformas para la distribución de recursos en ámbitos educativos.</p> <p>El plan de desarrollo "Cambio para construir la Paz" fue el que recogió los diferentes objetivos en materia de educación para la población rural, a través de "Un Plan Educativo para la Paz", en el cual se formula el Proyecto Educación para el sector rural -PER, que busca fortalecer la educación básica mediante la sistematización y promoción de experiencias de educación básica, media y técnica formal, así como otras modalidades no formales de atención a jóvenes y adultos.</p>
2002-2006	Álvaro Uribe	Plan de La Revolución	<p>El Plan "La Revolución Educativa" dispuso continuar la aplicación del PER, mediante la</p>

Educativa.

asignación de 60.000 nuevos cupos educativos para este proyecto y el desarrollo de su portafolio de ofertas educativas para el sector rural. Dentro de los programas, se resaltan la identificación de experiencias exitosas para referenciar planes de mejoramiento en instituciones educativas, la continuación del programa de conectividad e informática y la creación de un canal y una programación de televisión educativa y cultural, dirigida a la audiencia infantil y juvenil de todo el país”. (Perfetti, 2004, p.188)

La Ley 715 de 2001

Reforma sustancialmente la Ley 60 de 1993 en relación con la distribución de las competencias de la Nación y las entidades territoriales y la asignación y distribución de los recursos del situado fiscal en educación. Esta Ley se origina en el supuesto de que la ley 60 de 1993 permitió un incremento significativo de los recursos financieros para las regiones y localidades, pero este incremento no fue consecuente con las metas esperadas en calidad y cobertura de la educación.

Para atender este problema, la Ley 715 de 2001 formula cinco estrategias: (i) profundización de la descentralización; (ii) precisión de responsabilidades entre los distintos niveles de gobierno, (iii) distribución de recursos en función de las necesidades del servicio; (iv) fortalecimiento de las instituciones educativas; y (v) aplicación de normas

mínimas de racionalización de la estructura del sector.⁴

La principal reforma que instituyó la presente Ley fue la derogación del sistema de asignación de recursos del situado fiscal contemplado en la Constitución y regido por la Ley 60 de 1993, el cual fue reemplazado mediante acto legislativo por el Sistema General de Participaciones, el cual define tres criterios de distribución de los recursos destinados a la educación: población atendida, población por atender en condiciones de eficiencia y equidad. (Perfetti, 2004, p.188-193)

⁴ Algo muy importante (para la educación rural) de esta ley es la creación de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA como unidad organizativa. Gracias a esa fórmula de “racionalización administrativa” Colombia pasó de tener cerca de 36.000 unidades rurales, a solo 9.000...pues las restantes fueron convertidas en “satélites” de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA, cuya sede casi siempre se sitúa en una cabecera municipal, es decir que es urbana. Y gracias a todo esto, las sedes rurales adoptaron el PEI general de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA de la cual ahora forman parte...perdiendo así bastante de su identidad y autonomía. (Zamora, 2015, comentario)

El resumen anterior muestra, de alguna manera, cómo los distintos gobiernos, desde la colonia, hasta nuestros días, se han preocupado por los aspectos educativos en general, colocando su atención en diversos aspectos. Ahora bien, dicha preocupación pasa por la formulación de normatividades y algunas líneas de acción específicas que potencien la misma en el país, pero siempre pensando en y desde lo urbano, con la excepción “de lo sucedido hacia 1934 con el establecimiento de las Normales Rurales y lo que se intentó hacer en pro de la llamada “cultura aldeana” en la administración liberal” (Zamora, 2015, apuntes de clase).

Es muy dicente que en un país como el nuestro, que desde sus inicios se ha caracterizado por ser rural, los lineamientos educativos se enfoquen en las necesidades de la urbe y no se precise o se centre en las especificidades y/o particularidades de lo rural, y cuando se devuelve la mirada hacia ese ámbito, se le tome como lo precario y lo empobrecido que requiere ciertas acciones en orden a superar sus precariedades, olvidando las riquezas, potencialidades y especificidades de lo rural, todo “debido, primero, a la feroz discriminación ejercida hacia la población indígena; luego (cuando el mestizaje produjo nuestro campesinado) por la fidelidad nacional hacia el modelo social según el cual lo urbano es lo deseable, lo moderno, es sinónimo de progreso, bienestar y riqueza. Y frente a éste, lo rural sería su opuesto e incluso, algo condenado a desaparecer” (Zamora, 2015, apuntes de clase).

Aun así, es importante destacar que hacia los años noventa se desarrollan ciertos esfuerzos enfocados hacia lo rural, destacándose el Proyecto de Educación para el Sector Rural –PER- cuyo objetivo era el de “ampliar la cobertura y promover la calidad de la educación en el sector rural para las poblaciones focalizadas, fortalecer la capacidad de gestión educativa de las entidades territoriales, promover procesos de formación de las

comunidades para la convivencia y la paz, y generar políticas para la educación técnica rural” (Serrano, 2007, p.194), que propone y desarrolla ciertos modelos y programas específicamente para el sector rural, los cuales se abordarán a continuación.

3.3.4 Educación rural: modelos y programas.

Como ya se dijo previamente, la educación rural debería ser una educación que responda a la necesidad, una educación que viva y sienta lo rural desde dentro y bajo sus propias perspectivas, atenta a lo propio sin dejar de adoptar y aprovechar lo externo, educación donde todos los actores asumen como propia su idiosincrasia y se esfuerzan por depurar los aspectos a mejorar y a potencializar aquello que facilita el desarrollo personal y comunitario en todos los ámbitos en que se vea inmiscuida, razón por la cual se han desarrollado ciertos programas y modelos específicos para lo rural, que si bien no responden a todos esos postulados, intentan ser respuesta a tales necesidades.

Dichos modelos y programas se han venido enraizando en el ámbito rural, tanto así que cuando se habla de educación rural tiende a asociarse dicha educación con los modelos allí implementados, lo cual resulta, de alguna manera, en un reduccionismo, en la medida en que la educación rural no se agota en sus modelos, pero sin embargo así se le entiende.

Ahora bien, si se asocia educación rural con los modelos allí desarrollados es pertinente hacer un breve esbozo de los mismos, en orden a direccionar lo que esta investigación pretende, es decir, establecer cuál es el pensamiento del profesor rural sobre la educación rural y determinar hasta dónde los actores de dicha educación (para el caso los profesores y profesoras rurales) hacen también la identificación previamente planteada.

3.3.4.1 Punto de partida: el proyecto de educación para el sector rural –PER–.

Según Serrano (2007), “los antecedentes del PER se remontan a 1996, año en el cual el gobierno nacional [...] coordinó un debate [...] que condujo a suscribir el denominado Contrato Social Rural, que presenta un balance de las necesidades del sector rural y plantea un conjunto de políticas multisectoriales” (p.53) lo que denota, en cierta medida, la vuelta de la mirada hacia lo rural desde los ámbitos gubernamentales con líneas de acción específicas para este ámbito, eso sí, como reacción del gobierno a la ola de inconformismo expresado por los sectores campesinos en aquel momento, que derivará, en lo educativo en la implementación (Más no su origen como podrá verse), en los programas y modelos que luego se analizarán. No se debe olvidar que para esta época ya está en plenitud la denominada apertura económica iniciada en el gobierno Gaviria (1990-1994), que demanda cierta integralidad en las políticas económicas donde lo rural debe, no sólo ser tenido en cuenta, sino ser tomado como prioridad en orden a responder a las necesidades y demandas de la globalización económica del momento, “que pasa, claro, por la modernización y la industrialización de la producción campesina” (Zamora, 2015, apuntes de clase).

El PER, inicialmente se planea para diez años, sin embargo, se tomó casi 15. Se gestó entre 1999 y 2000. La primera fase fue del 2001 al 2007, y la segunda (última), del 2008 al 2014; y propone una serie de programas y modelos para la educación rural en particular atendiendo a sus propias especificidades, necesidades y expectativas buscando “ampliar la cobertura y promover la calidad de la educación en el sector rural para las poblaciones focalizadas, fortalecer la capacidad de gestión educativa de las entidades territoriales, promover procesos de formación de las comunidades para la convivencia y la paz, y generar políticas para la educación técnica rural” (Serrano, 2007, p.194), en la medida en que el gobierno del momento, en palabras de Serrano (2007), consideró “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” (p.193).

Para tal caso, las instancias gubernamentales organizaron el PER desde lo central y desde lo local, donde todos los involucrados a nivel institucional aportaran, no sólo desde lo económico, sino también desde sus propias perspectivas, razón por la cual se organizó de la siguiente manera:

- **Unidad Operativa Municipal.** Dentro de sus funciones están: (i) realizar el diagnóstico educativo a nivel municipal y priorizar las necesidades y demandas educativas; (ii) formular un proyecto municipal de educación rural atendiendo la ampliación de la cobertura con calidad, el fortalecimiento institucional, y la convivencia escolar; (iii) realizar seguimiento y evaluación al proceso de implementación en cada una de las instituciones educativas.
- **Alianza Estratégica Departamental.** Esta alianza es convocada por la Gobernación del departamento mediante comunicación pública y constituye la unión de intereses públicos y privados, departamentales y locales, en torno al objetivo de promover la educación rural. Su función es contextualizar el PER a las necesidades regionales, para lo cual consolida las demandas de los municipios en un plan operativo y de gestión.
- **Unidad Coordinadora Nacional.** Está conformada por un equipo de profesionales y consultores al servicio del MEN, con la misión de orientar y apoyar el proceso de implementación, seguimiento y evaluación del PER.
- **Agente Cooperante.** Administra los recursos provenientes del crédito externo y las contrapartidas nacionales y departamentales, garantizando la transparencia en la distribución de estos recursos. Esta organización es el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura –IICA. (Serrano, 2007, p.193)

Parafraseando a Serrano (2007), este proyecto, previo a su formulación, contó con una consulta gubernamental a nivel nacional donde se pudiese establecer las necesidades educativas del sector rural y a su vez se conociera las experiencias significativas en dicho ámbito, que fuesen dignas de repetición, toda vez que respondían a las expectativas educativas de la población rural.

Así las cosas, dentro de los programas para la educación rural y los modelos pedagógicos a desarrollar, el PER destaca los que a continuación se desarrollan.

3.3.4.2 Modelos de educación para la población rural.

Como ya se dijo, dentro de las necesidades de la educación rural se encuentra el adaptar dicha educación a su población, teniendo en cuenta su idiosincrasia, su economía, sus sentires, pensares y formas de expresar la realidad, razón por la cual, el desarrollo educativo reclama, de suyo, ciertos programas y modelos específicos para tal población.

En ese sentido el PER propone los modelos y programas que se resumen en la tabla 8, haciendo la salvedad que no todos fueron propuestos desde este proyecto.

Tabla 8. Modelos y programas de educación para la población rural.

Modelo/Programa	Especificidades
Escuela Nueva	<p>Como iniciativa surgida en Norte de Santander hacia comienzos de los años '60 del siglo pasado, surgió claramente como respuesta a una característica propia de nuestra escuela rural, conocida como "escuela multigrado", donde una o máximo dos maestras atienden la totalidad de los grados escolares de la primaria. Este modelo, basado en el aprendizaje activo, el trabajo en equipo, el uso de guías de aprendizaje y el gobierno escolar, supone un estrecho vínculo entre la escuela y la comunidad (rural).</p> <p>En la época de su mayor auge y difusión en nuestros medios rurales (comienzos de la década de 1990), este Modelo se había adoptado en tres de cada cinco escuelas rurales colombianas.</p> <p>Este modelo "se ha convertido en referente obligado de las publicaciones educativas de los organismos internacionales; UNESCO, Banco Mundial y UNICEF, entre los principales organismos que han apoyado decididamente el programa, promoviéndolo y recomendándolo como experiencia modelo". (Serrano, 2007, citando a Torres, 1996, p.5)</p> <p>La Escuela Nueva conjuga la... "participación de los estudiantes en sus propios aprendizajes, la ejecución de proyectos pedagógicos, la vinculación entre la vida escolar y la comunitaria, y el desarrollo de la autoestima y de la capacidad de participar democráticamente en las decisiones de la escuela" (Serrano, 2007, citando a PREAL, 2003, p.9).</p> <p>Cuenta con sus propios materiales, los estudiantes trabajan en grupo buena parte del tiempo. La promoción se hace de acuerdo con los logros de cada niño/a, respetando su ritmo de aprendizaje. El maestro cambia su rol del que sabe todo por el de facilitador.</p> <p>Las diferencias sobresalientes con la escuela tradicional las podemos sintetizar en las siguientes: "La Escuela Nueva es multigrado, todos en uno o dos salones", cuenta con... "un sistema de promoción flexible, aunque no automático", dispone de... "guías para el maestro/a y el/la estudiante", y estas... "ayudan a que el maestro/a adapte el currículo nacional a las necesidades locales, y estimule la aplicación práctica de lo que el estudiante ha aprendido en la escuela a la vida de la comunidad", fomenta el... "aprender enseñando: los/as estudiantes mayores enseñan a los/as menores", cuenta con... "rincones de estudio y pequeñas bibliotecas y pretende... "integrar a los estudiantes, las escuelas y la comunidad por medio del estímulo a los maestros/as, a los/as estudiantes y a</p>

	los padres para que participen en las actividades escolares". (Serrano, 2007, citando a Psacharopoulos, 1996, p.65-66)
Aceleración del Aprendizaje	<p>En años más recientes se han adoptado en Colombia experiencias desarrolladas en otros países, y que tienen una cierta especificidad para el medio rural. La primera es el modelo brasileño de Aceleración del Aprendizaje, que busca enfrentar la elevada extraedad (de Primaria) presente en las zonas rurales y marginales urbanas, mediante unas metodologías especiales.</p> <p>Buscaba... "mejorar el aprendizaje de los alumnos de educación básica con desfase de edades-grado" (Serrano, 2007, citando CENPEC, 2002).</p> <p>El centro de este modelo es el alumno que se constituye en el eje del proceso educativo. Es su capacidad de aprender, de mejorar, de aumentar su autoestima, lo que define el desarrollado de las competencias básica, su capacidad de trabajo en equipo. Enfatiza la lectura y maneja de sistemas de evaluación periódico para determinar los logros.</p> <p>La propuesta se basa conceptualmente en que... "los contenidos curriculares no "pertenecen" a un grado determinado. Ellos fueron reagrupados en unidades o ejes temáticos con base en su cobertura, relevancia y pertinencia al universo cultural de los alumnos" (Ibídem). La propuesta se originó en la necesidad de desarrollar un método que no estigmatizara a los que habían perdido un grado y terminarían fuera del sistema escolar. Esta propuesta se implementa para atacar el problema de la repitencia y de la deserción escolar, incorporando una flexibilidad que se acomoda a cada alumno.</p>
Telesecundaria	Originaria de México, destinada a ofrecer la Secundaria en regiones apartadas, a través de la televisión.
Postprimaria Rural	Extensión del programa Escuela Nueva. Su idea central es ofrecer la secundaria a quienes han llegado a culminar su Primaria en establecimientos con metodología Escuela Nueva. Una de esas escuelas es elegida por sus condiciones y localización como aquella donde se desarrolle la secundaria. El modelo pone su acento en Proyectos Pedagógicos Productivos.
Sistema de Aprendizaje Tutorial	Fundación para la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias (FUNDAEC), su foco está puesto sobre los jóvenes campesinos, y se propone que ellos hagan su bachillerato en sus veredas, asistidos por un docente tutor y organizados en grupos de estudio autónomos. El modelo diferencia y desarrolla una serie de capacidades esenciales: matemáticas, de lenguaje y comunicación, científicas, tecnológicas y de servicio a la comunidad. Para ello los jóvenes cuentan con una serie de módulos especialmente diseñados.

Servicio de Educación Rural	<p>Esta es otra propuesta dirigida a personas mayores de 13 años que no han ingresado a la escuela o que solo hicieron los tres primeros años.</p> <p>Ha venido siendo trabajado en conjunto entre el MEN y la Universidad Católica del Oriente, a partir de la reglamentación del decreto 3011 de 1997. “Es una propuesta de Educación Básica y Media para las personas jóvenes y adultas de los sectores rurales y campesinos, que partiendo de la realidad y de las potencialidades existentes en cada comunidad, definen a partir de ellas, líneas de formación y núcleos temáticos que integren las áreas fundamentales de la educación y que organicen los saberes con un enfoque interdisciplinar y de pertinencia curricular con sentido de desarrollo humano personal y social, comunitario y productivo, cultural, lúdico, estético, científico y tecnológico” (Serrano, 2007, citando a Perfetti, 2004, p.87).</p> <p>Según la página Web del MEN, consultada el 31 de julio de 2006 “Se benefician jóvenes y adultos con edades de 13 años y más que no han ingresado a ningún grado del ciclo de básica primaria o hayan cursado como máximo los tres primeros años”.</p> <p>Es un modelo semipresencial, articulado alrededor del desarrollo humano integral.</p> <p>Pedagógicamente se construye sobre la pro actividad del alumno, la autodirección y el autoaprendizaje. Tiene seis estrategias metodológicas: 1) La Mediación Pedagógica.</p> <p>Son materiales escritos que provocan la curiosidad y el análisis del estudiante, donde se mezclan tradiciones con los nuevos conocimientos. 2) Las Unidades Básicas de Aprendizaje Participativo, UBAP. Grupos pequeños que se congregan alrededor de temas de interés que favorecen la cooperación y unen rigor, y gusto en el proceso del conocimiento. 3) El Libro Paralelo. Lo conforman el contexto y la cultura, lo que permite situar lo cotidiano en una dimensión científica y ejerciendo una acción transformadora en el aprendizaje. 4) La Formación de Formadores. Busca la cualificación continua de los tutores, 5) La Evaluación. Se realiza mediante dispositivos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. 6) La Semipresencialidad. Requiere 10 horas semanales de encuentro del grupo con su tutor. La frecuencia y duración de los encuentros es negociada en el grupo.</p> <p>Este modelo está operando en Antioquia, Cauca, Huila, Boyacá, Caquetá y se planea llevarlo al Cesar, Meta y Putumayo.</p>
ACPO	<p>Vélez (1998), nos presenta el sistema de Acción Cultural Popular (ACPO), que se implementó desde finales de la primera mitad del siglo XX y duró por espacio de 30 años. Alcanzó una cobertura nacional... “aunque se desarrollaba principalmente en las zonas</p>

	<p>rurales del país” (Vélez, 1998:14) y estaba dirigida a adultos que no habían tenido acceso a la escuela durante su infancia. Tenía como sustento conceptual la EDUCACIÓN FUNDAMENTAL INTEGRAL (EFI), que asumía la educación como... “un proceso por medio del cual el individuo se desarrolla como persona y como parte de la sociedad” (Ibídem). Las características de este modelo de educación eran: a) es necesario que los conocimientos se traduzcan en comportamientos, desarrollo personal y comunitario, b) involucra aspectos de la vida como sus condiciones sociales, psicológicas, físicas, intelectuales e incluso espirituales, c) es de participación voluntaria y d) utiliza materiales no convencionales: radio, periódico, cartillas, discos, cartas, etc. (Vélez, 1998, p.14-15)</p>
Escuelas Radiofónicas de Sutatenza.	<p>Las Escuelas Radiofónicas de Sutatenza (Boyacá), de Acción Cultural Popular (ACPO), destinadas a la alfabetización y la educación básica de campesinos adultos. Este trabajo se desarrolló entre las décadas de 1950 y 1960, y en su momento de mayor expansión llegó a tener una enorme cobertura y acogida en distintas regiones del país.</p>
Concertaciones de Desarrollo Rural (CDR)	<p>En la década de 1970 se puso en marcha la experiencia de las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR), donde se integraban planteles de Secundaria y Media, con escuelas satélites del área de influencia. Se fortaleció así la formación técnica agropecuaria, y en las veredas de influencia se realizaba una labor de extensión que incluía las escuelas satélites.</p> <p>A juicio de Toledo (1978) las CDR son una respuesta a la necesidad de... “vincular la escolaridad con los requerimientos de capacitación de la fuerza de trabajo”. (Toledo 1978:1) Fue una respuesta a las recomendaciones de la Misión Naciones Unidas - OIT., que planteó la necesidad de... “intensificar enormemente la formación en actividades agrícolas y en artesanía rural, una vez que se hayan tomado decisiones concretas, será importante determinar con precisión estas necesidades.</p> <p>En gran medida, la educación y la formación tendrán que ser distintas de los métodos y programas de estudios más o menos convencionales”. (Ibídem)</p> <p>En julio de 1972, Planeación Nacional define el programa así: “El mecanismo operativo que resulta de dos procesos centrales, la integración de los servicios y la participación creciente de la población por ellos servida, para alcanzar mayores niveles de bienestar económico, social y cultural. La concentración concilia a nivel regional las necesidades sentidas de la población con las necesidades objetivas del desarrollo nacional” (DNP-Programa CDR documento URH-DBOS-027)</p> <p>Dentro de sus objetivos específicos, los que tienen que ver con la</p>

EBR los formula así:

- Extender la educación rural ofreciendo un mínimo de cinco grados de escolaridad en toda la zona de influencia y los nueve grados por lo menos en cada una de las Concentraciones en su sede central.
- Mejorar el sistema escolar tradicional a partir de un sistema nuclear en zonas geográficas con condiciones sociales y económicas similares.
- Integrar los programas escolares de educación básica, dentro de un programa de desarrollo de la comunidad.
- Extender la cobertura para la prestación de servicios de salud al área rural.
- Desarrollar programas nutricionales.
- Capacitación y asistencia técnica apropiada al campesino.

Para el logro de su objetivo, se estructura una Sede Central (grados de 6º a 9º), escuelas satélites (grados de 1º a 5º) y escuelas vinculadas (escuelas unitarias veredales con pocos alumnos).

Realmente, las CDR no ofrecieron una nueva metodología, sino que buscaron crear una estructura para articular las escuelas primarias (graduada o unitaria) a los años de la media básica, de modo que se pudiera alcanzar el objetivo de hacer transferencia tecnológica a los pobladores rurales.

Tomado de Serrano (2007) y Zamora (2010).

En su segunda fase el PER, ejecutado desde el año 2009 y que llega hasta el año 2015, según Díaz (2015), es una de las estrategias del gobierno y adelantadas “por el Ministerio de Educación Nacional para mitigar los problemas que afectan la cobertura y la calidad educativa en zonas rurales ayudando a superar la brecha existente entre la educación rural y urbana” (p.1), es decir busca, como desde las políticas educativas a nivel general se han dado, aumentar la cobertura y desde ciertas acciones específicas mejorar la calidad de la educación en el ámbito rural.

Esta segunda fase del proyecto, atendiendo a ciertas problemáticas del sector rural, como son la deserción, la cobertura y la calidad de dicha educación se plantea como objetivo principal el “incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde preescolar hasta 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 y la calidad de vida de la población rural” (Díaz, 2015, p.1).

Para tal cometido, el proyecto busca la interrelación, apoyo y comunicación de los diversos entes territoriales, para que de forma mancomunada desarrollen las acciones propuestas y a su vez, se tenga un apoyo claro y especial en orden al alcance de los objetivos propuestos.

Se resalta en este proyecto en su segunda fase el hecho de focalizar sus esfuerzos en las instituciones cuyos resultados académicos no son los mejores para orientar y apoyar sus planes de mejoramiento, y a su vez, en el seguimiento e incentivación para aquellos que se encuentran dentro de los parámetros de rendimiento exigidos por el Ministerio de Educación.

En consonancia con la primera parte del proyecto se continúa con la implementación y desarrollo de algunos modelos para la educación rural, para lo cual “realizó la actualización de los materiales educativos de los modelos flexibles de Escuela Nueva y Aceleración del Aprendizaje (educación básica primaria), Posprimaria (educación básica secundaria) y Media Rural” (Díaz, 2015, p. 1), además de la producción de algún material de apoyo para la educación en el medio rural, dentro de los que se destacan:

- Cartilla y material multimedia para la elaboración de planes de educación rural
- Cartilla, Manual y material multimedia para la formulación e implementación de Proyectos Pedagógicos Productivos PPP
- Maleta de Televisión Educativa para zonas rurales
- Maleta LESMA: lectura escritura y matemáticas para primaria rural
- Maleta Estrategia ECO: English for Colombia. (Díaz, 2015, p.1)

Por su parte propende, esta parte del proyecto, por un acompañamiento a los docentes de las áreas rurales, en orden a mejorar el desempeño propio y el de sus estudiantes, para lo cual desarrolla las siguientes estrategias:

- Mejorar las prácticas de aula de los docentes rurales centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, en un marco de desarrollo de comprensión pedagógica para la enseñanza de competencias disciplinares específicas en matemáticas, ciencias, y en competencias ciudadanas.
- Mejorar la utilización del tiempo de enseñanza-aprendizaje, a partir del trabajo de comunidades de aprendizaje.
- Promover en las sedes educativas rurales un ambiente propicio para el desarrollo de una gestión académica que propenda por el mejoramiento continuo de las prácticas de aula. (Díaz, 2015, p.1)

Así pues hasta el año 2015 el PER realiza acciones concretas y puntuales en orden al mejoramiento y potenciación de la educación en las áreas rurales, sin embargo, y en vista de que su terminación fue tan reciente, se tiene pendiente la evaluación del mismo.

Para finalizar es importante acotar que efectivamente existen una variedad de programas y/o modelos propios para la población rural que intenta dar respuesta a sus propias necesidades y especificidades, sin embargo dichos modelos, como se afirmó frente a la especificidad del profesorado rural, no agota lo que es la educación rural en sí.

4 Resultados y conclusiones

Antes que nada es importante anotar que en este apartado damos a conocer los resultados en bruto de los hallazgos, a partir de la ejecución de los instrumentos ya conocidos, y luego se hará una síntesis de los mismos.

4.1 Resultados

El primer instrumento de recolección de información, es decir la entrevista semiestructurada, ya ejecutado y previamente sustentado, pretendía indagar cuatro aspectos a través de varias preguntas en particular. Los aspectos que se indagaron en la entrevista fueron: lo rural, la educación rural, sobre los modelos para la educación rural y el deber ser de la educación rural, con un total de 13 preguntas que buscaban dar cuenta de todo lo antes nombrado, en seis entrevistas realizadas.

El diálogo con las seis docentes entrevistadas dió como resultado lo siguiente:

1. Frente a lo rural en general y la pregunta ¿qué es lo rural?, el común denominador fue el asumirlo como una forma de vida, un estilo de ser, un sitio tranquilo donde las personas, en general, son más calmadas y donde los niños son más dóciles, respetuosos y agradecidos.

Se asume como un espacio donde existe una mejor y mayor relación con la comunidad toda vez que “se vive más en ambiente más comunitario y familiar”.

A su vez fue también recurrente afirmar que lo rural es lo opuesto a lo urbano, ya que “es lo que se ubica fuera del denominado casco urbano que es donde se desarrolla más el comercio, se tienen más y mejores recursos como por ejemplo los tecnológicos y donde la vida es menos difícil que en el campo”.

Por último, también se dio con recurrencia el asumir lo rural en referencia a los oficios allí desarrollados ya que es el “espacio donde se realizan trabajos propios del campo como el cultivar la tierra o el cuidado del ganado”.

En este mismo aspecto, es decir lo rural, se buscó indagar sobre la posible existencia de una variedad de ruralidades o la homogenización de la misma, según el pensar de las indagadas y para dicho cometido se planteó la siguiente pregunta ¿considera que en nuestro país existe una sola ruralidad?

Se encontró en este sentido que todas las profesoras que dieron respuesta a este cuestionamiento piensan que en nuestro país definitivamente las ruralidades son variadas, que no se puede hablar de una ruralidad única y homogénea, planteando, como razones de dicha diversidad, la variedad de costumbres, de actividades económicas (en unos sitios se vive cultivando la tierra, en otros cuidando fincas como en San Antonio, en otros el medio de subsistencia es la madera, para otros es la pesca etc.), las distintas formas de organización social, las formas de pensar, el hecho de que en algunas zonas las condiciones de vida son menos duras que en otras, incluso aluden al regionalismo propio de Colombia como otra forma de diferenciar las ruralidades en nuestro país.

Hubo quienes hacían esa diferenciación de la ruralidad colombiana argumentando el facilismo con el que se quieren adquirir las cosas porque “aquí [haciendo referencia a San Antonio del Tequendama], se quiere todo regalado” afirmó una de las entrevistadas, mientras que en otros sitios hay mayor esfuerzo.

En un tercer momento para determinar las concepciones que las docentes tienen frente a lo rural y su configuración, se indagó sobre si se tiene conocimiento de cuándo en nuestro país un espacio es considerado rural, las respuestas, en su gran mayoría, estaban llenas de dudas, incluso hubo quien de forma categórica afirmó no tener conocimiento; sin embargo las respuestas más recurrentes fueron que “eso depende de planeación municipal, porque ellos tienen los parámetros y así determinan hasta dónde algo es urbano o algo es rural” y aclaran que dicha diferenciación es netamente territorial.

Lo que sí fue común denominador en las respuestas es el considerar que lo rural está determinado por la distancia que exista entre un espacio y el casco urbano o el centro, como fue dicho por ellas, es decir la distancia entre una zona y la parte administrativa municipal.

Se dieron respuestas que establecen lo rural como aquello que está alrededor de lo urbano, lo más alejado de éste espacio, considerado o llamado como lo veredal, o a partir de la accesibilidad, es decir, es determinado por las vías de comunicación según se tenga o no acceso fácil al lugar.

En la profundización sobre lo que piensan las docentes sobre lo que es lo rural se les hizo la siguiente pregunta: ¿podría usted, decir algunos conceptos que hagan referencia a lo rural, qué se le viene a la mente cuando escucha la palabra rural?, y las respuestas más repetidas fueron: campo, animales, plantas, tranquilidad, pocas casas, aire puro, pocos carros, pocos estudiantes.

2. El segundo aspecto objeto de análisis hace referencia a lo propio y específico de la presente investigación, es decir, la educación rural. Para dicho aspecto se diseñaron tres preguntas que a continuación relacionamos.

El primer cuestionamiento en este aspecto buscaba determinar si para las docentes involucradas existe o no una educación propiamente rural a través de la siguiente pregunta, ¿considera usted que existe una educación rural propiamente dicha?

Las respuestas, si bien fueron generalizadas, hubo quienes aseguraban la no existencia de la misma, ya que para ellas (las que consideraban la no existencia de una educación rural en si) todo es igual, tanto en lo rural como en lo urbano, en la medida en que “la educación siempre va a ser educación” o porque “las mallas curriculares por ejemplo todas las hacemos igual”.

Las cuatro profesoras restantes afirmaban positivamente la existencia de una educación propiamente rural, en la medida en que en la zona rural “se manejan varios grados a la vez y se tiene una pedagogía diferente” o porque es una educación “más personalizada”.

La anterior pregunta sólo pretendía verificar si las entrevistadas consideraban o no la existencia de una educación propiamente rural sin entrar en diferenciaciones, ya el segundo cuestionamiento indagaba por las posibles diferencias entre una educación rural y una educación urbana si se quiere, y para ello se planteó la siguiente pregunta: según su experiencia ¿considera que existe alguna diferencia entre la educación en el ámbito rural y la educación en el ámbito urbano? ¿Podría describirla?

Las respuestas surgidas da cuenta que sólo una de ellas dice que no “porque yo apunto a que no haya diferencia” ya que eso “es más como por la ética del maestro”, en la medida en que lo que se pretende es “sacar uno sus niños adelante [y] normalmente esta es a criterio de uno, si uno quiere que sus niños escriban, lean es cuestión de que uno se lo proponga”.

Las cinco docentes restantes consideran que sí existe diferencia entre la educación desarrollada en ámbitos rurales a la que se desarrolla en los ámbitos urbanos, en la medida en que en las zonas rurales, la mayoría de escuelas “son multigrado y tienen una pedagogía diferente”.

La diferenciación indagada pasa también por las expectativas en una y otra zona, en la medida en que allá (refiriéndose a lo urbano) “tienen unas expectativas de vida y aquí ellos [los niños de zonas rurales] tienen otra”, además consideran las profesoras que las diferencias pasan por el hecho de que “el trato con la gente, con los niños es diferente” y además “es más fácil que los niños aprendan las cosas [porque] ellos tienen una vida más tranquila” y a su vez “tienen

como menos mañas, menos cosas”, por último ven que la diferencia en cuanto a los estudiantes pasa por el hecho de que en el campo “los estudiantes se vuelven autónomos, trabajan solos, aprenden solos”.

En cuanto a la diferenciación de la educación rural referida a la participación de los padres y su forma de involucrarse en la escuela, hubo variadas respuestas las cuales pasan por el hecho de asumir que en la zona rural los padres están más pendientes de lo que se hace y ocurre en cada sede escolar, mientras que en las ciudades no, aunque tal respuesta no fue unánime ya que alguna de las entrevistadas consideraba lo contrario, porque en “lo urbano los papás tienen tiempo o se sacan el tiempo y están metidos en la escuela molestando”, o porque “en la ciudad se dejan ver más, el maestro lo tienen más en cuenta, está como más vigilado”; sin embargo, las demás ven que la diferencia entre la educación en ámbitos rurales radica en el hecho de que en las ciudades “los papitos nunca están”, mientras que en el campo “la gente es como más asequible, como más colaboradora”.

Dentro de las respuestas presentadas hubo disimilitud en el aspecto de la personalización de la educación, es decir, mientras que para unas la educación en lo rural es más personalizada por el hecho de tener pocos estudiantes, aunque se tenga que laborar con seis cursos, por el contrario, para otras es más personalizada en lo urbano ya que “es un sólo profesor por grado, mientras que en lo rural sólo hay un profesor para seis grados”.

También se encontró diferencia en cuanto a los recursos se refiere ya que “hay más facilidad en recursos y de todo en la ciudad que en el campo, hay mejor acceso en comunicaciones” es decir “los recursos son más fáciles” lo que implica que “uno puede ampliar más la investigación, mientras que en el campo pues no” y por tanto “no se les puede exigir mucho, ya lo que uno quiera darles”.

Esa diferencia de recursos, argumentan las profesoras, pasa por el hecho de que hay “centros de lectura, bibliotecas, todo eso que tienen lo urbano le falta a lo rural”.

Otra diferencia encontrada es precisamente el ambiente que se vive en uno y otro espacio, así por ejemplo “la tranquilidad es la diferencia”, afirma una de las profesoras.

En el aspecto pedagógico se manifiestan las diferencias ya que “las metodologías también se pueden apropiar más [en lo urbano], mientras que en el campo no”, con todo, consideran también las docentes que la metodología marca la diferencia en la medida en que no es lo mismo

atender a un solo curso a servir a seis al mismo tiempo, así lo plantea una de las profesoras: “de pronto en la pedagogía que tenga ese docente para poder atender a sus seis grados”.

En este sentido, las metodologías, las docentes piensan que es muy marcada la diferencia en la medida en que “de utilizar más que una metodología, en sí toca aplicar varias porque nos toca que escuela nueva, que aprendizaje significativo, que una cosa”.

Se indagó en medio de la entrevista sobre el rendimiento académico de los estudiantes y fue repartida la respuesta ya que “el rendimiento pues lógico que va a ser más avanzado en la ciudad, por cuestión de técnicas y todo es más fácil”, mientras que otras creen firmemente que el rendimiento puede ser el mismo ya que “ellos tienen las mismas capacidades y eso depende también de uno”.

Por último para lo referente a la educación rural se preguntó a las profesoras ¿qué rasgos, cualidades o características son propias y específicas de un docente rural que no se presentan en un docente que ejerce su profesión en un ámbito urbano? Siendo las respuestas más comunes las siguientes:

- Ser líder ya que se debe ser “gestionadora, muy recursiva, muy buscarle mis necesidades, suplirlas”, teniendo claro que en muchos casos “el maestro es el que tiene que como solventar las necesidades de la comunidad” y debe ser promotora de aspiraciones en la comunidad y sobre todo con los estudiantes porque debe “ayudar a que ese chico tenga aspiraciones de ser alguien en la vida, de tener un buen trabajo y eso obviamente de llevar a lo que es el saber para que él pase más adelante a una secundaria”.
- Cercana a los estudiantes porque allí “la atención hacia ellos es individual” y en esos lugares toca “volvemos mamás de los niños que tenemos” en la medida en que “el maestro de primaria es como parte de la familia del niño y uno está como más pendiente y uno sabe más de los niños que en lo urbano”.
- Recursivo porque allí hay que “saber de psicología, de medicina, de todo”.
- Ejemplo de vida ya que “para ellos lo que uno diga es sagrado, eso sí la palabra de uno, del profesor”.
- Total entrega porque el docente rural debe tener “una entrega impresionante, la dedicación” porque “somos los docentes rurales los que dedicamos más tiempo[a la labor, a los estudiantes] y estamos como más en la jugada que los que son de la ciudad o pueblo”

En resumidas cuentas una de las docentes lo plasmó de la siguiente manera, el docente rural debe ser “líder, innovador, dinámico, responsable, puntual, cariñoso”.

Dentro de esta indagación salieron a relucir cuestiones como las dificultades que sienten las docentes en su ejercicio pedagógico, donde se destaca el olvido que sienten por parte de las diferentes entidades e instituciones, en sus propias palabras “me siento abandonada”, además de sentir cierto nivel de discriminación, no sólo por las entidades en sí, sino también por sus pares educadores e incluso por algunos padres de familia, estas son las palabras: “no le aprecian el trabajo de uno” dijo una, “las mismas mamás, dicen “me lo llevo para el pueblo porque aquí no aprende nada”, es más “hay padres de familia que así estén cerca de la escuela prefieren llevar los niños al centro, que porque, según los padres, “a los niños en una escuelita de vereda no los tengo” ¿por qué? porque ya han estado en su ciudad, ya, entonces ya no, ya lo ven como una discriminación en cierta forma”.

Por último aparece también lo referente a la formación de las docentes para lo rural donde se destaca que no existe dicha formación en las facultades de educación donde se formaron las mismas porque, como dicen ellas, “allá se trabajaba diferentes tipos de preescolar pero sin tener en cuenta rural”; ahora bien, quienes han pasado por alguna de las normales superiores del país afirman tener cierto acercamiento a lo rural ya que sus prácticas fueron, en su mayoría en veredas cerca a la escuela de formación.

Afirman, a su vez, las profesoras que tampoco han tenido mayor capacitación durante su desempeño como docentes rurales desde cuando fueron nombradas, y que sólo han tenido alguna que otra formación en escuela nueva, y no a todas, sólo a algunas maestras las cuales fueron elegidas por el rector para dicha capacitación, así lo plantea una de ellas: “yo capacitaciones no he tenido, aquí sé que dieron unas, pero yo por lo menos no fui”.

3. El tercer aspecto indagado fue el de los modelos para la educación rural y para el mismo se elaboraron cuatro preguntas básicas partiendo de la indagación sobre el proyecto de educación para la educación rural, previamente reseñado. Para este aspecto se inició con la siguiente cuestión: Teniendo en cuenta que usted desarrolla su función docente en el ámbito rural desde varios años atrás, ¿podría decirme algo sobre PER (proyecto de educación rural)?

Las respuestas fueron generalizadas, todas ellas desconocen lo que fue el PER y quienes creían tener una idea se remitían a la formación en la metodología Escuela Nueva. Las respuestas

fueron: “no, no tengo ni idea de qué era eso” o “no, no me enteré”, a su vez hubo quien afirmó que “yo sí lo escuché por ahí, pero la verdad yo no investigué ni leí ni nada” y por último “la verdad no me enteré”.

Por su parte las que creían tener alguna idea dijeron que “sí, pero eso fue hace siglos, porque ya ni me acuerdo, pero si eso era como cuando yo estaba en la normal que lo aplicaban” y otra afirma que “sí, incluso hace como ocho años tal vez hubo una capacitación sobre eso, pero igual, esa capacitación era más sobre escuela nueva y algo nuevo que nos hayan dicho no fue así como mucho”.

En segunda instancia para este tercer aspecto se indaga sobre el modelo pedagógico que se desarrolla en las sedes donde laboran a través de la siguiente pregunta: atendiendo a que su escuela es multigrado, ¿qué modelo pedagógico desarrolla durante su proceso con los estudiantes?

Las respuestas igualmente variaron, algunas afirman que “pues con ellos toca meterle mucho a Escuela Nueva” mientras que otras dicen que dicho modelo “pues no la manejamos como tal”, otra dice que “acá se lleva Escuela Nueva por lo general”, sin embargo hay quienes afirman que se “trabaja es por guías, si a eso se le llama Escuela Nueva el trabajo por guías sí, pero, pero no profe, pero yo trabajo Escuela Nueva sí” con todo hubo un momento en que dijeron que sí porque “en algún momento se manejó escuela nueva pero entonces teníamos bastante conflicto con lo del material” por lo que ya no se maneja.

Ahora bien surge la necesidad de indagar qué tanta información tienen sobre Escuela Nueva y como ha sido su formación al respecto, estas fueron las respuestas: “no, nosotras no porque eso fue únicamente, fueron como dos o tres profesoras de San Antonio” y cuestionando sobre si habían tenido formación en las normales sobre la metodología la respuesta fue: “sí, allá nos capacitaban pero en ese tiempo nosotros no tuvimos la oportunidad de hacer prácticas”.

Lo que sí fue repetitivo en las respuestas es la necesidad de recurrir a varias metodologías en el desarrollo de sus clases, así lo manifiestan: “pues ahí sí toca de todos”, “pero también llevo nuestra metodología, el aprendizaje significativo”, “de cada método una partecita porque no me puedo poner a trabajar de lleno con Escuela Nueva, porque necesita muchas actividades de casa y a veces los padres de familia no tienen cómo, como las instrucciones para ellos ayudarles a los niños” y “yo manejo todos los modelos habidos y por haber”.

Apareció bastante en las respuestas el recurso de guías de trabajo en el desarrollo de las distintas sesiones de clase lo cual se evidencia en las siguientes afirmaciones: “yo más que todo manejo muchas guías sí, entonces yo llego y asigno, esto para usted, esto para usted, esto para usted y luego entonces paso curso por curso explicándoles”, “yo por lo menos trabajo con las guías que hicimos en el colegio, con las mallas, se trata al máximo de seguir algunos pasos, aunque a veces no es fácil pues, o no se puede”.

En un tercer momento se indaga sobre el conocimiento, al menos de nombre, de modelos desarrollados dentro del ámbito rural a través de la siguiente pregunta: existen en nuestro país diversos modelos para ser aplicados en el ámbito rural ¿Cuáles conoce usted?, donde las respuestas, generalizadamente hablando, fue que se desconocen los mismos, con excepción de Escuela Nueva como ya se vio: “no ninguno, de pronto Escuela Nueva” “para el rural..... no, sólo Escuela Nueva pero, igual se aplicaba también el inductivo-deductivo, el constructivismo” y quien más o menos conocía, nombró los siguientes con la siguiente respuesta: “con los adultos era por radio que trabajaban también, que había un programa que era de CAFAM”.

De forma genérica hacían referencia a modelos como “el constructivismo y el que yo le estoy diciendo, el inductivo-deductivo”.

Por último se indaga sobre si ¿consideran que alguno de esos modelos puede ser un elemento “identificante” para lo que llamamos educación rural? a lo que se respondió categóricamente que no, porque la mayoría no siguen un método en particular, así lo plantea una de las entrevistadas: “no necesariamente, lo que yo digo, yo no me someto a un solo método, porque escuela nueva necesita que el chico esté leyendo y leyendo y eso es cosa que a veces los cansa” y además porque “uno tiene que sacarlos de ese ladito, de esa rutina y presentarles nuevos métodos, pero no veo así mayor cosa de metodologías”.

4. Se finaliza la entrevista con dos preguntas que pretenden dar cuenta del deber ser de la educación rural iniciando con el siguiente cuestionamiento: según todo lo hasta el momento hablado y sabiendo de su experiencia ¿cuál considera usted es la función de la escuela rural para con los niños y niñas del ámbito rural? y ¿cómo debería ser la educación rural?

Cabe anotar que las respuestas a estas dos preguntas dieron respuestas que se entrelazaban entre sí por lo cual se colocan los hallazgos en un solo bloque.

Fue recurrente el hecho de que las docentes piensan que se debe crear expectativas en los estudiantes, se debe formar para que crezcan, se formen, vayan más allá de lo que tienen ellos en el momento y sus padres en sí, se debe buscar su superación en todos los ámbitos, eso sí buscando la permanencia en sus lugares de origen, de manera que se formen en las universidades pertinentes y vuelvan a sus zonas rurales, eso sí en la medida en que tengan las oportunidades de desenvolverse en el ámbito profesional; he aquí las respuestas más significativas:

La escuela debe “formar para la vida, para que se superen para que sean más, pero que ojala vuelvan, pero es que aquí no hay oportunidades”, sin embargo hubo quien considera que la función de la escuela es “el preparar para enfrentarse a una vida, pero mire que siendo así como más conscientes la gente del campo cree que en el campo se va a quedar y creo que una de las misiones de nosotros como docentes en el campo es de decirle “caramba usted puede superarse y puede hacer otra cosa diferente a quedarse aquí en el campo”, y también aquella que busca superar las minusvaloraciones del estudiante campesino cuando afirma que hay que “hacerles sentir de que son importantes y no son menos que los demás”.

Ahora bien, estas son las respuestas que dan fe de lo importante que es el que el estudiante tenga otras visiones y expectativas, porque hay que “darle una expectativa diferente a las que tienen en sus familias” y se formen para que “vuelvan y apliquen lo que aprendieron fuera del municipio, de pronto a generar empleo o a producir para ellos mismos algo, ahí sí son como las dos”. En palabras de otra maestra lo que se les dice es que “mire, ustedes pueden ir a prepararse en una ingeniería, en un derecho, pero vuelvan a su terruño, y trabajen y exploten eso que aprendieron allá y explótenlo acá, si estudió agronomía, vengase a trabajar acá, sean un agrónomo o ponga su negocio o alguna cosa y preste su servicio donde es su tierra”, “pero que se especialicen, que tengan cómo sobrevivir acá, tampoco les pido que se vayan del campo porque es una aventura, pero sí que se preparen, (...) la idea es que sean, como se dice, bueno que sean funcionales”, porque lo importante es que “salgan en cuestión educativa, pero no, no vayan a abandonar el campo”.

Finalizando el diálogo se pidió que anotaran algo más que consideraran importante frente a lo tratado en la entrevista que fuese necesario tratar dentro de la conversación sobre la educación rural y se volvió al problema de la falta de recursos porque es necesario para “que se mejoraran muchas condiciones a los niños”, así mismo la importancia de reconocer la

importancia del docente rural ya que “a los docentes rurales deberían darnos el puesto que uno se merece”.

Surge también la necesidad de acercar la universidad a las zonas rurales, ya que es importante que “la universidad esté en el pueblo, donde pueden hacer sus prácticas y todo sin salirse de la parte donde ellos fueron criados”.

Se resalta el hecho de ver que hacen falta otras especialidades en la escuela rural, es decir, otros maestros de apoyo en áreas en las cuales las maestras rurales no tienen todas las competencias; en este caso hacen referencia al apoyo necesario en áreas como educación física, inglés y artística; en sus propias palabras: “una persona que estuviera al menos una o dos veces en la semana y colaborara, suponiendo, con la educación física” y otra dice: “sí, yo diría que haya un docente en inglés en educación física y otro de artes o de danzas, pero más específicamente de inglés y educación física”.

El segundo instrumento de recolección de información en el presente proyecto fue el grupo focal que, al igual que la entrevista estructurada, ya fue previamente sustentado. En el grupo que se formó se contó con cinco docentes, licenciadas las cinco, tres de ellas con estudios en normales superiores de la región cundiboyacense y las restantes con especializaciones en el campo educativo.

De las cinco, tres son de escuela unitaria, donde realizan sus actividades con todos los grados de primaria, mientras que las otras dos tienen a su haber dos cursos.

Como antes se dijo, en la entrevista individual se indagan los cuatro aspectos ya mencionados, situación que permitió ajustar, ampliar o suprimir algunas cuestiones dentro de la misma indagación, en orden a realizar una discusión, dentro del grupo focal un tanto más completa.

4.1.1 Frente a lo rural.

Dentro de los hallazgos más significativos en el grupo focal ya descrito tenemos que, según las docentes involucradas, lo rural es lo referente a:

- Campo.
- Zonas poco habitadas.
- Lo alejado del centro.
- Sitio con muchas necesidades.

Como se puede observar, las tres primeras referencias dadas por las maestras, desarrollan una clara a la idea de territorio, o algo delimitado geográficamente.

Indagadas sobre las diferencias entre lo urbano y lo rural se encontró que:

- Lo rural se caracteriza por la falta de comunicación.
- Lo carente de servicios básicos.
- Donde la gente es más humilde, sencilla, colaboradora, organizada, sencilla (...), no tienen la prepotencia de lo urbano y se da más sentido de pertenencia hacia la escuela por parte de los padres.

Por su parte en cuanto a la posible existencia de distintas ruralidades o una sola ruralidad consideran las docentes participantes que existe variedad de ruralidades que se diferencian por:

- Sus costumbres.
- Sus formas de pensar.
- Los aspectos económicos.
- Lo topográfico.
- Debido, según una docente, al conflicto armado, que modifica la forma de vivir en el campo.

Uno de los aspectos que se consideró importante anexar en el presente instrumento fue sobre el concepto de campesino, para lo cual se les planteó la siguiente pregunta: ¿cómo se denomina o llama a los habitantes de las zonas rurales?, donde la respuesta fue unánime, CAMPESINOS, por lo que se les pregunta ¿quién es campesino?, y las respuestas giraron en torno a los siguientes aspectos:

- La gente que trabaja en el campo, agricultores.
- Igual que el contexto rural hay muchas diferencias entre los distintos grupos debido a la ubicación geográfica, y depende de la economía.
- Quienes trabajan en la agricultura o en la ganadería.

Surge la necesidad de preguntar sobre la identidad del campesino, a través de varios cuestionamientos como ¿el campesino está necesariamente ligado a la tierra o no, es ese un requisito necesario para ser considerado campesino? Tal cuestionamiento genera debate y las respuestas se mueven en las siguientes direcciones:

- Campesino es el que se dedica a la labor del campo, lo que tiene que ver con la tierra.

Por lo que se pregunta ¿el campesino nace o se hace?, diciendo algunas que todo depende porque a veces se nace y a veces se hace, “si nazco en el campo ya soy original, me hago si por cosas de la vida me toca ir para el campo”.

Se les indaga si el campesino que va a la ciudad deja de serlo, donde también se da cierta discusión, donde responden que “la pierde temporalmente porque si vuelve sigue con ella”, o que eso “es algo de adaptación y contexto, el campesino va ligado a la tierra siempre y cuando esté ahí”.

Se indaga si el tener afincamiento a la tierra para ser campesino requiere que esa tierra sea propia o prestada, están claras en que puede ser en ambos sentidos, es decir lo importante es la referencia a la tierra sea esta de su propiedad o de alguien más.

Como sale a relucir el hecho de que muchos habitantes del campo son trabajadores y no propiamente de la tierra, sino en otros campos como vigilantes u operarios se les pregunta que si ¿el que vive en el campo trabaja en una fábrica deja de ser campesino?, donde las respuestas surgidas giran en torno a:

- “No, no es campesino, es un obrero, porque el campesino va ligado necesariamente a la tierra”.
- Otras dicen que “el campesino sigue siendo campesino”.

Tal situación conduce a preguntar si creen ellas de la existencia o no sobre una identidad propiamente campesina, es decir si el campesino tiene una identidad propia y diferenciada y él la asume como tal, lo que lleva a las siguientes respuestas:

Parece que no “porque es un oficio muy desmeritado (...) porque no hay una cultura arraigada en la que se tenga claro y se entienda que el campesino es el que nos da de comer”. Porque “no se valora lo que hacen y lleva a que no se quieran ellos mismos”.

Continuando con los aspectos a analizar a través de la discusión, en este caso lo rural, se les indaga sobre ¿cuándo un espacio es considerado rural en Colombia?, las respuestas se van por la línea distancia entre la zona en cuestión y el casco urbano ya que eso lo define “la distancia del casco urbano”, también en el sentido “que lo urbano es el perímetro urbano y lo rural es el resto”. Otras consideran que depende de la distancia entre el área administrativa y otras zonas alejadas de ellas.

Otras piensan que eso depende de “las vías de acceso según sean primarias o terciarias, por acceso a servicios públicos y zonas comerciales”.

Para finalizar la indagación en este primer aspecto se les pregunta sobre ¿qué conceptos se les vienen a la cabeza cuando le dicen rural? responden que:

- Animales.
- Cultivos.
- Campo.
- Trabajo.
- Granjas.
- Falta de recursos.
- Transporte.
- Naturaleza.

4.1.2 Sobre la educación rural.

Se pasa al segundo aspecto, la educación rural iniciando por la pregunta ¿consideran que existe una educación rural?

En primera instancia una de ellas piensa que “no educamos para estar en el campo, no se da una educación para vivir en el campo y de apropiación del contexto, uno educa es para tener un nivel en castellano, matemáticas, de pronto lo que se da es más escuela nueva, pero que haya una educación que forme maestros para estar en lo rural y dedicarse todo aquello que tenga que ver con lo rural no”; por lo que se amplía la cuestión a través de la siguiente cuestión: ¿consideran que la educación es la misma en lo urbano que en lo rural?, y en este caso contestan que no, “porque es muy grande la diferencia de un rural a un urbano, cómo voy a comparar mi educación con un colegio por allá urbano”

A raíz de la última respuesta se insiste en la pregunta anterior ¿luego si existe una educación rural?, y la respuesta unánime fue “sí, y la educación rural está como inmersa en la falta de los recursos educativos, se trabaja con las uñas”.

Concretado lo anterior se pregunta por las diferencias entre las educaciones en cuestión y ven que las mismas están marcadas por:

- La precariedad de recursos.
- El acceso al lugar de la educación.
- Los niños porque es muy diferente un niño del campo al urbano, los del campo tienen muchos valores, hay respeto, solidaridad.

- Hay mucha diferencia en lo humano, lo académico.
- Es más personalizada.

Se busca aclarar aquello de ser una educación más personalizada y dicen que es así “porque nosotras trabajamos con grupos pequeñitos porque uno está con ellos ahí, está pendiente de qué le falta, qué hace” y ven que “la personalización es una ventaja de la educación rural”.

Ahora bien, ya que tanto en las entrevistas individuales como en este grupo de discusión salió a relucir la homogenización del currículo, tanto para ámbitos urbanos como para los ámbitos rurales, se les pregunta si lo curricular es igual para uno y otro ámbito y se responde que “es el mismo” lo cual “es una ventaja porque estamos alineados”, aunque también “hay una directriz que me lleva a educar para pruebas, porque no hay conciencia de que hay un contexto y unos procesos de desarrollo individual, debo tener en cuenta mallas, pruebas, derechos, sin tener el contexto o ritmos de aprendizaje”.

Se les pregunta, a raíz de la última respuesta, sobre la estandarización con el siguiente cuestionamiento: ¿la estandarización está limitando su ejercicio pedagógico?, y dicen que “el problema está es la forma de evaluar, no en la estandarización, es donde hay que analizar la evaluación que no tienen en cuenta los recursos y el contexto, la evaluación debe estar de acuerdo al contexto”.

Siguiendo ese aspecto, que sale a relucir a partir de las preguntas previas, se les indaga si ¿es factible que yo pueda seguir esa estandarización, sea cual sea, en aulas multigrado?, y consideran ellas que “no al mismo ritmo, pero sí se puede lograr lo que uno quiere, que una urbana”, mientras que otra afirma que “trata uno de que el logro se cumpla, nos demoramos un tiempo más”, sin embargo ven que tienen que “manejar los mismos contenidos lo que hace que sea más compleja la labor docente y que no se tenga el mismo nivel”.

Se les pregunta que si a raíz de todo lo anterior puede decirse que ¿existe un nivel académico distinto entre la educación rural y la urbana?, y dan respuesta afirmativa, además porque “los papás tienen ese concepto, de que en la urbana aprenden más”, porque “hay una sola maestra para un sólo grupo y una sola área”.

En ese mismo sentido argumentan que es posible, ya que “no es lo mismo planear una clase de español para un curso que para seis cursos, el tiempo se reduce mucho a pesar de que tenga poquitos estudiantes”.

Para concretar ese aspecto se les vuelve a preguntar si ¿piensan que hay mayor avance académico en las escuelas urbanas que en las rurales?; las respuestas fueron:

- Es más bajo en lo rural, no una brecha inmensa pero sí hay como un “rayonazo”.
- El problema es más el tiempo, aunque tenga el mismo tema, la misma planeación, sí se ven las falencias pero es por falta de tiempo.
- Ese nivel menor se da no por falta de dedicación ni capacidades sino por otros problemas que lleva a tener ese nivel.
- No es igual el nivel, pero los niños de escuelas rurales pueden rendir, además ellos tienen la ventaja del trabajo en grupos.

4.1.3 El docente rural.

Continuando con el instrumento preparado se les indaga ahora sobre las características del docente rural a través de la siguiente pregunta: ¿cuáles son las características esenciales que tiene un docente rural? y afirman que “alegría, liderazgo, responsabilidad, compromiso, dedicación, más disciplinado, “todera”, creativo, saber canalizar, administradores, adaptable.

4.1.4 Modelos para lo rural.

La siguiente cuestión a analizar fue lo referente al PER con la pregunta ¿ustedes tuvieron conocimiento de lo que fue el Proyecto de Educación Rural en Colombia?, y la respuesta categórica fue “no, ninguna”, “sólo lo de Escuela Nueva con capacitaciones” y “sólo escuche por una compañera de Tena”.

La discusión continúa con la indagación sobre los modelos pedagógicos para lo rural con la pregunta ¿aparte de Escuela Nueva, tienen conocimiento de algún otro modelo que se implemente en lo rural? cuyas respuestas fueron “ninguna”, “en las rurales, trabajamos de todo un poquito, pero específico para lo rural no”, “se toma de aquí y de allá pero específicamente no, nunca nos enseñaron en la superior, menos en las licenciaturas”.

Y para especificar se pregunta ¿qué modelos ven ustedes se aplica en las escuelas rurales normalmente?, respondiendo que “Escuela Nueva, llenaron las escuelas de guías” y “escuela nueva y un método que yo usaba en Bogotá”.

Para concretar lo del modelo aplicado en las sedes se pregunta ¿qué parte de Escuela Nueva se implementa? Y dicen que “trabajo de guías, y el trabajo colaborativo”, además de “el conocimiento que ellos traen de su contexto, ellos conocen más del entorno que otros niños y uno mismo”.

En este mismo sentido se les pregunta si consideran que la Escuela Nueva identifica la educación rural, considerando, en su mayoría que “sí, porque Escuela Nueva se basa muchísimo en el agro”.

Atendiendo a que se supone que se aplica Escuela Nueva en gran medida se indaga sobre su conocimiento y capacitación en este sentido con la pregunta ¿ustedes han sido capacitadas en el modelo Escuela Nueva?, diciendo que “sí hubo capacitaciones, pero a algunas de nosotras” pero “las demás no, porque es según envíe el rector”.

Sobre la formación en educación rural se pregunta si ¿han tenido formación para la ruralidad en las facultades? siendo categóricas en su respuestas: “para nada”, “toda la formación la tenemos es en la experiencia”, además “tampoco la normal, porque estaba en el centro y solo hicimos una visita y ya”.

4.1.5 El deber ser de la escuela rural.

Se finaliza el encuentro con la pregunta ¿cuál creen ustedes debe ser la función de la escuela en las zonas rurales? Las docentes, ante la pregunta, considera que la formación allí ha de ser “maternal y afectiva, personalizada” evitando “la estandarización”, porque la estandarización “no asume el contexto”; se educa para “que se tenga una mentalidad de superación, una expectativa de surgir, una mentalidad para cosas grandes”.

También “para que se queden ahí, no se les puede decir que se vayan, uno debe enseñarles a que quieran el campo, se apropien del campo, pero si el hecho de que surjan, sean veterinarios, empresarios, tener su finca, tener productos, que ellos lo vean más. No es que en la ciudad encuentran todo, hacerles ver que el campo es bonito y que por el hecho de ser y estar en el campo no es que ya no estudie, tener muchas cosas de motivación”.

Indagadas las docentes frente a su sentir ante las diversas instituciones, ellas se sienten, en sus propias palabras “abandonadas, solas, desprotegidas”.

4.2 Síntesis de los resultados

Aplicados los instrumentos y establecidos los resultados se pueden extraer varias situaciones y/o aspectos, los cuales se relacionan a continuación siguiendo, como ya se planteó, los aspectos objeto de indagación que ya se enumeraron en los resultados como tales y recordamos en seguida:

4.2.1 Para lo rural.

1. Se asume lo rural básicamente como una forma de vida, un estilo de ser, un sitio caracterizado por la tranquilidad de quienes la habitan, donde el respeto por el otro es marcado, donde la sencillez de las personas es patente y la colaboración por parte de las mismas es constante.

Se tiene también la concepción de lo rural como lo opuesto a lo urbano donde hay menos comercio, donde faltan recursos dentro de los que se destacan los tecnológicos y desde luego los servicios públicos básicos, donde las vías de comunicación se caracterizan por su precariedad.

Es el espacio, según los resultados, identificado como aquel donde lo propio y característico pasa también por los oficios allí desarrollados, es decir, donde se desarrollan actividades propias del campo, a saber, la agricultura y la ganadería.

2. Los resultados alcanzados a través de los dos instrumentos desarrollados, dan cuenta de que en el pensar y sentir de las docentes involucradas en la investigación está el creer firmemente en la existencia de una variedad de ruralidades en nuestro territorio marcadas por: la diversidad de costumbres, los distintos oficios allí desempeñados, las distintas formas de pensar, por las mismas condiciones de vida según cada una de ellas e incluso por el mismo conflicto armado.
3. Las docentes consideran que un espacio es considerado rural en Colombia a partir de lo que determine la planeación municipal, la cual establece dicha diferenciación atendiendo a la distancia respecto al centro administrativo o comercial, a la ausencia en algunos de sus servicios básicos o atendiendo a las vías de acceso.

4. En cuanto a la asociación de lo rural con otros aspectos fue recurrente considerarlo o equipararlo con: campo, animales, plantas, tranquilidad, pocas casas, aire puro, pocos carros, pocos estudiantes, cultivos, granjas y falta de recursos.

4.2.2 Sobre la educación rural.

1. Se tiene que las docentes consideran que sí existe una educación propiamente rural, con sólo dos salvedades que piensan que la educación es igual para todos, mientras que las demás afirman su existencia.
2. Frente a los aspectos diferenciadores y característicos de dicha educación creen que los mismos pasan por: tener varios grados a la vez (la escuela multigrado, por la metodología desarrollada, por ser más personalizada, por la falta de recursos, por las mismas expectativas que se tienen en el campo, por las características propias de los niños como su respeto, su estilo de vida tranquilo y apacible, por estar menos sujetos a las “mañas” de zonas urbanas y porque ellos se vuelven más autónomos; también es diferente por lo difícil para desplazarse y acceder al sitio donde desarrollan sus actividades académicas (la escuela).
3. Sobre las características que identifican a un docente rural se encuentra que las docentes piensan que éste es líder, gestor de la comunidad, recursivo, cercano a sus estudiantes, ejemplo de comportamiento, cien por ciento entregado a su labor, muy dedicado, innovador, dinámico, cariñoso, alegre, más disciplinado, adaptable y buen administrador.
4. En cuanto a su formación para la ruralidad se es categórico en afirmar que las facultades de educación no preparan para lo rural y sólo hay acercamientos a dicha formación en las normales superiores, lo que lleva necesariamente a establecer que dicha formación se ha dado a partir de la misma experiencia a lo largo de los años.

4.2.3 Sobre los modelos para la educación rural.

1. Antes que nada se encuentra que el conocimiento, acercamiento o información que tienen las docentes sobre el PER es nulo, escasamente se tienen esporádicas menciones y ningún saber propiamente de lo que fue dicho proyecto, sólo se le asocia a la metodología escuela nueva.

2. A su vez se encuentra que la metodología desarrollada por las docentes no está bien definida ya que, según las mismas, se toman de distintos modelos, apuntando, en su mayoría, al modelo escuela nueva; sin embargo no lo desarrollan a cabalidad ya que se limitan a desarrollar las guías que este método propone o en su defecto a aplicar las guías que ellas mismas preparan.

En este sentido se vio la necesidad de indagar sobre la formación en el método Escuela Nueva y se encuentra que dicha formación fue muy parcial, habiéndoseles proporcionado a algunas de las mismas, sólo las que el rector enviaba año a año o a partir de lo “poco que se nos daba en la normal”.

3. Frente al conocimiento de otros modelos para la ruralidad se tiene que, en propiedad y de forma profunda, no se conocen, sólo hay acercamientos a lo que es e implica Escuela Nueva y un conocimiento, pero sólo de nombre, del modelo CAFAM.
4. Piensan algunas docentes que el modelo escuela nueva en cierta medida sí identifica la educación rural, mientras que las demás, por usar diversas metodologías creen lo contrario.

4.2.4 Frente a la función de la escuela en el ámbito rural.

- Ésta debe formar para la vida, para crear nuevas y mejores expectativas, para mejorar sus condiciones de vida.
- La formación en la escuela debe ser personalizada, afectiva.
- Ha de vincular el contexto, para que se apropien del campo, para que lo valoren.
- Debe ser una formación que busque la superación pero en orden a que vuelvan y permanezcan en su entorno.

Aparte de los aspectos indagados en los instrumentos ya mencionados, en medio de los diálogos o discusiones surgieron los siguientes aspectos destacados:

1. *El concepto campesinado*: se tiene claro que quienes habitan lo rural se les denomina campesinos, sin embargo no es clara su definición considerándolo como aquel que se dedica a la labor del campo, lo que tienen que ver con la tierra, siendo discutible si el campesino nace o se hace, ya que existen campesinos que van a la ciudad y pierden ese carácter ya que “el campesino va necesariamente ligado a la tierra”; con todo es claro que

existen campesinos obreros, es decir que viven en el campo pero se dedican a laborar en industrias u otros oficios distintos a lo agrícola o ganadero.

Piensan las docentes que la falta de identidad campesina pasa por el hecho de ser “un oficio muy desmeritado” (SIC) y porque “no se valora lo que hacen lo que lleva a que no se quieran ellos mismos”.

2. *La estandarización curricular*: se nota que existe una clara estandarización curricular la cual lleva a que se tengan varias apreciaciones sobre la misma, pasando de considerarla como “una ventaja porque estamos alineados”, hasta verla como una limitante, ya que esa estandarización lo que hace básicamente es “preparar para pruebas”, sin tener en cuenta los contextos y ritmos de aprendizaje, en la medida en que la forma de evaluar es también homogénea.
3. *El rendimiento académico*: en su mayoría piensan que el rendimiento académico de los estudiantes habitantes de zonas rurales puede ser menor debido, no a la falta de dedicación por parte de los docentes o a las capacidades de los estudiantes, sino a la falta de recursos.
4. *Su situación frente a la institución y/o entes gubernamentales*: fue claro que las docentes se sienten abandonadas, desprotegidas, solas e incluso discriminadas.

5 Análisis de los resultados, conclusiones y consideraciones finales

Las conclusiones aquí presentadas son el fruto de los resultados, y éstos interpretados a la luz de todo el referente teórico que sustenta la investigación realizada. A su vez, se da cuenta de cómo en el ideario de las docentes participantes en este proceso investigativo existen pensamientos variados sobre lo que es e implica lo rural y la educación rural.

5.1 Análisis de los resultados

5.1.1 Sobre el concepto de ruralidad.

Cómo bien se plasmó al inicio del presente documento, una de las concepciones más marcadas de lo que es e implica lo rural pasa por lo dicotómico, es decir, el asumir lo rural en contraposición con lo urbano, a partir de consideraciones comparativas que denotan cierta visión reduccionista de lo rural, precisamente por tales comparaciones. En este sentido fue posible ver, a través de las entrevistas y el grupo de discusión, que aún existen algunos posicionamientos de las docentes en este sentido toda vez que se asume lo rural como lo distinto a lo urbano, posición que viene desde mucho tiempo atrás, es decir, desde el siglo XIX y bien entrado el siglo XX como la misma literatura da fe y de lo cual se encarga Romero (2012), quien constata, a través de sus estudios, este posicionamiento.

En otro sentido, no menos dicotómico que el anterior, pero de forma más específica es visible el asumir lo rural desde parámetros sociales donde este se toma, así como lo plasman Newby y Sevilla (1981), como el ámbito donde sus habitantes se diferencian claramente de los habitantes urbanos por su conservadurismo, su forma de ser afable y cordial, su colaboracionismo y su manera de vivir de forma comunitaria, en contraposición al impersonalismo urbano y el individualismo marcado de este último ámbito.

Por su parte, en un esfuerzo por superar las visiones dicotómicas de lo rural en contraposición con lo urbano, encontramos que se planteó una definición que partía del continuum rural-urbano, donde en ambos sentidos existe una interdependencia no excluyente, sino integradora, en donde, según Sorokin, Zimmerman, Galón y Blume, “las variaciones ocupacionales, ambientales, el tamaño de las comunidades, la densidad de la población” (Citados por Romero, 2012, p. 15) se asumen como formas categoriales para definir lo rural. Pues bien, en este mismo sentido estuvieron marcadas las creencias de las docentes ya que ellas mismas piensan y asumen lo rural como aquel ámbito donde existen diversas ocupaciones (aunque también hay que mencionarlo, marcadamente agropecuario), como el espacio donde las comunidades son pequeñas, las casas están alejadas unas de las otras y donde la población es poca, siguiendo así la concepción de rural con marcados visos dicotómicos.

A su vez se constata que las docentes asumen lo rural como el espacio donde la producción primaria es la base de la economía, donde lo industrial brilla por su ausencia, como se ve, en contraposición (visión dicotómica aún) a los ámbitos urbanos, lo cual entra en consonancia con el análisis de Castro y Roboratti (2008), quienes hacen ver que en medio de todo el desarrollo conceptual sobre lo rural se ha asumido este ámbito como aquel en donde los sistemas de producción se enfocan básicamente y marcadamente a lo primario, toda vez y en la medida en que es en lo urbano donde se da el desarrollo de la industria en sí.

Ahora bien, en medio de todo este cúmulo de conceptos y creencias sobre lo rural que aflora en el pensamiento de las docentes rurales de San Antonio del Tequendama, también aparecen otras concepciones que van en la línea de la resignificación de lo que es e implica lo rural, ya que no se quedan solamente en visiones, como diría Gómez (2001) obsoletas, sino que van tomando visos de asumirlo como algo mucho más complejo. En este sentido se dejan ver concepciones de lo rural como un espacio importante de recreación, donde es posible tener la

tranquilidad perdida en la ciudad y donde comienza a darse una salida del caos urbano; como el sitio, y así lo dicen ellas, donde hay una heterogeneidad importante de personas, pensares y sentires; como el espacio donde se viene dando una diversidad de actividades que empiezan a ser factor importante para la revalorización de lo rural.

A su vez, es de resaltar que si bien las docentes no tienen claro cuáles son los factores o elementos que se tienen en cuenta para determinar cuándo un ámbito es considerado rural o no en nuestro país, tienen en su pensar elementos que forman parte (no sólo en Colombia) de las definiciones dadas para determinar cuándo un espacio es considerado rural y en qué circunstancias urbano. Así se nota que para las docentes, como para los estamentos gubernamentales colombianos, en nuestro país un espacio es rural si no está dentro del perímetro urbano o la cabecera municipal y a su vez, como lo plantea el Departamento Nacional de Estadística colombiano (DANE), cuando su población es dispersa, no se tienen los servicios públicos básicos y sus habitantes se dedican básicamente a actividades agropecuarias.

Con todo, hay que decir que no se vislumbra, en la concepción de ruralidad que tienen las docentes, el que exista o vean con claridad unos grados de la misma, tienen claro que no existe una sola ruralidad, consideran que Colombia es un país diversificado en el ámbito rural debido a la variedad de culturas, economías, pensamientos en consonancia con lo que establecen Dirven et al (2004) quienes determinan, a partir de sus propios análisis, que el mundo rural no es homogéneo, sino que tiene un grado de complejidad alto, por lo cual no se puede generalizar cuando de hablar de lo rural se trata o como lo plantea Gabriela Iztzovich (2010) que, en este mismo sentido considera que, cuando de analizar lo rural se trata, se ha de tener en cuenta la diversidad territorial, cultural, económica, política y social, así como subyace en el pensamiento de las docentes rurales de San Antonio del Tequendama.

Como se ve, la visión de lo rural que tienen las profesoras participantes de esta investigación es acorde a muchas de las concepciones que a lo largo de la historia sobre lo rural se han dado. Sin embargo, si asumimos que, como dice Zamora (2015) “lo rural es una construcción social y no algo que está allí al frente como algo real y objetivo” (Zamora, 2015. Observaciones), entonces se pueden comprender dichas concepciones que no dejan de ser sólo constructos sobre lo rural en sí, pero que permiten, de alguna forma y parcialmente, acercarse a lo que puede entenderse por “rural”, desde el pensamiento del profesor sobre dicho ámbito, en orden a comprender cómo asumen estos mismos sujetos la educación rural.

5.1.2 Sobre la educación rural.

Hasta el momento se ha constatado la dificultad que se da en la definición de lo rural en sí, lo que implica, de alguna manera, que la definición de lo que es e implica la educación rural no es menos dificultoso. Sin embargo en los instrumentos implementados se aborda la cuestión objeto primario de esta investigación y se encuentran aspectos importantes y relevantes.

Se ha de aclarar que la discusión sobre la existencia o no de una educación propiamente rural está en auge aún, de ahí el interés de establecer, desde la presente investigación, si existe o no esa especificidad educativa que hace de la educación rural una educación diferenciada de la desarrollada en ámbitos urbanos, pero en este caso, desde el pensar y el sentir del mismo docente rural, toda vez y en la medida en que como afirma Zamora (2010), “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 de su relación con lo urbano” (p.1).

Es de anotar que aún se tiene cierta reserva por parte de algún sector a la referencia de la educación rural como tal, bien sea por considerar que no existe o bien sea por no tener la importancia que para ellos necesita en orden a ser pensada, reflexionada o estructurada. De ahí la importancia de establecer hasta dónde las docentes rurales creen y están convencidas de que existe una educación rural propiamente dicha, en contraposición a las opiniones que consideran que la educación es una sola.

Para tal cometido se pregunta de forma directa si existe, en el pensar de las docentes rurales del municipio de San Antonio del Tequendama, una educación rural propiamente dicha, donde en su mayoría la respuesta fue afirmativa, es decir, una gran parte de las docentes indagadas consideran la existencia efectiva de una educación rural, sin embargo hubo dos excepciones las cuales determinaron, en principio, que la educación es una sola en consonancia con lo encontrado por Zamora (2010) quien hizo ver en su ponencia en el III Congreso Nacional de Educación Rural, que para muchos “*la educación debe ser una sola*” (p.1), como lo afirmaron dos de las once docentes indagadas.

Sin embargo hay que aclarar que en medio de los cuestionamientos y preguntas realizadas se encontró que la posición antes mencionada se debe básicamente a que las docentes que asumieron dicha posición estaban asociando educación con diseño curricular o planes de estudio más específicamente, es decir, no asumían la educación, en ese momento, como un proceso “mediante el cual la parte socialmente aprobada de la herencia cultural se transmite de una generación a otra, o el proceso mediante el cual el conocimiento recién adquirido se difunde entre los miembros de la sociedad” (Smith, 1960, citado por Lozano, 2012, p.124), lo que implicó ahondar en ese sentido.

Así pues, ante la pregunta sobre la existencia o no de una educación rural propiamente dicha las docentes piensan que efectivamente existe, y tal existencia es constatada a partir de

ciertas diferencias marcadas por diversos factores como el cultural, espacial, económico pedagógico y/o social, sin embargo queda en el aire la pregunta de Zamora (2010) sobre ¿qué es lo rural de la educación rural?, razón por la cual se hace la indagación sobre dichas diferenciaciones o especificidades.

Piensen las docentes que uno de los factores diferenciadores de la educación en el ámbito rural es precisamente el tener que desempeñar su labor con aulas multigrado, lo cual implica diversas metodologías, nuevas formas didácticas y mayor complejidad en cierto sentido ya que, según las mismas, no es lo mismo planear una clase, por ejemplo, de español para un curso que para seis a la vez, eso implica en sus propias palabras “pedagogía diferente”, que se explicita en los métodos aplicados en el proceso enseñanza-aprendizaje; este mismo factor diferenciador fue plasmado por Zamora (2010) en sus estudios.

Es dicente el hecho de que las docentes piensen y consideren, en consonancia con sus creencias sobre lo rural, que la diferencia de la educación rural se establece a partir de las mismas expectativas de vida de los habitantes rurales, es decir, según ellas, por su carácter de campesinos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes habitantes del campo tienen diferentes expectativas de vida, entre otras razones por su situación económica, por su situación social o incluso por sus propias creencias, ya que, según las mismas, muchos se minusvaloran y consideran inalcanzables ciertas metas que son más viables en ámbitos urbanos.

Lo anterior denota ciertamente una visión de lo rural a partir de las precariedades de la misma, en donde las posibilidades de superación se ven truncadas por carencias marcadas, pero que pueden ser superadas, también, a partir de los ejercicios educativos por ellas desarrollados como se verá al final.

Importante resulta ver que, de alguna manera, los ambientes rurales, como es el sentir de prácticamente todas las docentes, favorecen el trato y comunicación con sus habitantes, en

especial con los niños y niñas, ya que el trato es más familiar y cercano, lo que facilita, en cierta medida, los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que los ambientes del campo tienden a ser más tranquilos y menos vertiginosos que los ambientes urbanos lo que lleva, necesariamente a tener un factor a favor de los aprendizajes en los estudiantes, pero que a su vez se ve contrarrestado por otros factores como la falta de recursos.

En cuanto a esto último fue marcada esta diferencia en lo educativo ya que en el pensar de las docentes, en ámbitos rurales, es muy grande dicha carencia, toda vez y en la medida en que no se tienen los elementos necesarios para el desarrollo efectivo y eficaz de la enseñanza y dicha escasez redundante en resultados académicos bajos por parte de los estudiantes, lo cual denota, de nuevo, el ver lo rural como un espacio de precarias posibilidades materiales, en este caso, para lo educativo.

Otro factor diferenciador de la educación rural es la personalización de la educación en la escuela ya que, por lo general, éstas se caracterizan por tener pocos estudiantes, eso sí en diversos cursos, lo que implica que el docente tiene mayor conocimiento de cada uno de ellos, de sus situaciones familiares y personales y dicho conocimiento implica mayor compromiso con cada uno de ellos.

Ahora bien, podría pensarse que el hecho de que ese proceso educativo sea más personalizado redunde en mejores resultados, sin embargo consideran ellas y ven que tal personalización se ve afectada por la multigradualidad por las razones previamente dichas.

Por su parte es significativo también el hecho de que las docentes consideren que el rendimiento escolar en las escuelas rurales será, normalmente, menor que en las zonas urbanas; está en sus pensamientos y creencias dicha situación, eso sí, no por falta de capacidades en los estudiantes, como ellas mismas lo afirman, sino por los factores ya mencionados:

multigraduación, falta de recursos y falta de perspectivas en los mismos estudiantes, añadiéndose a ello el hecho de que muchos padres tampoco tienen expectativas mayores para con sus hijos.

Como ya salió a relucir, el aspecto metodológico es recurrente como factor diferenciador de la educación rural, en la medida en que no es lo mismo darle clases a un solo curso que a varios a la vez, de ahí que el desarrollo metodológico es distinto, sin embargo también es dicente el hecho de que las docentes mismas no tengan claridad sobre qué metodología se aplica.

Ya Zamora (2010) dejó claro que uno de los factores diferenciadores de la educación rural es, precisamente, el desarrollo e implementación de modelos flexibles, atendiendo a las especificidades de los ámbitos rurales. Sin embargo es preocupante que las docentes indagadas no tengan claridad al respecto, porque si bien afirman implementar varias metodologías, no saben cuáles son en particular.

En este sentido dicen aplicar el modelo Escuela Nueva, pero resulta que no lo conocen, no se han formado al respecto, ni se han informado sobre el mismo, de donde se reduce dicho modelo a la implementación de las guías que el mismo modelo sugiere, evidenciándose así un gran reduccionismo de la metodología en cuestión.

Ahora bien, se evidencia que el hecho de hacer parte cada escuela de una institución educativa, lleva a una homogenización de las prácticas educativas a partir del diseño de unas mallas curriculares idénticas para todas las sedes y unos métodos generalizados, en este caso el aprendizaje significativo que, en sus mismas palabras, exige una metodología específica y de la cual no se debe salir.

Dentro de los resultados encontramos que las docentes, siendo rurales y estando “aplicando” el modelo Escuela Nueva, este no se conoce, es más no conocen ningún otro modelo flexible, no saben o conocen lo que fue el Proyecto Educativo Rural en Colombia, lo que deja planteados muchos interrogantes, porque si unido a dichos desconocimientos unimos el hecho de

no tener, en su mayoría, formación para lo ruralidad entonces ¿en qué basan y cómo serán sus prácticas?

Siguiendo con las caracterizaciones de la educación rural, tenemos que se reafirma lo planteado por Zamora (2010), en el sentido de que los docentes rurales poseen ciertas características y especificidades que no necesariamente se reflejan en docentes que desarrollan su labor en ámbitos urbanos, a saber: líder, gestor de la comunidad, recursivo, cercano a sus estudiantes, testimonio de vida, cien por ciento entregado a su labor, muy dedicado, innovador, dinámico, cariñoso, alegre, más disciplinado, adaptable y buen administrador.

Por su parte se encuentra que las docentes consideran que la escuela rural ha de formar a sus estudiantes para la vida, prepararlos para afrontar el futuro bien sea en ámbitos rurales o ámbitos urbanos, teniendo claro que lo ideal es precisamente el hecho de que los habitantes del campo han de formarse, ojalá, para volver a sus territorios y así aportarles al bienestar de sus coterráneos. En este sentido la escuela no debe ser un factor de expulsión, como ya lo analizaba previamente Ruíz (2008) del habitante rural, antes bien, debe procurar, en palabras de las docentes, mantener y afianzar las raíces de los estudiantes en el campo, ya que éste es tan importante y necesario como lo urbano.

Con todo, dentro del deber ser de la escuela, de forma muy somera sale a relucir el hecho de que ésta debe ser contextualizada, es decir, ha de adaptarse al contexto, ha de aprovechar el mismo en orden a potencializar los procesos de enseñanza-aprendizaje y en muy pocas ocasiones aparece lo que Boix (2011), Lozano (2012), y Santos (2011) afirman de la escuela rural, es decir que ésta debe adecuarse al entorno, comprendiendo, reflexionando y analizando su particularidad, los principios y cosmovisiones del ser humano rural, ha de enfrentar sus problemáticas en orden a ser parte de la solución, debe ser actualizada, que responda a la necesidad, que viva y sienta lo

rural desde dentro y bajo sus propias perspectivas, atenta a lo propio sin dejar de adoptar y aprovechar lo externo.

Por último, en cuanto a la formación y experiencia de las docentes rurales de San Antonio del Tequendama se tiene claro que por la edad no existen marcadas diferencias frente a lo que ellas consideran que es lo rural, ni a lo que es e implica la educación para éste ámbito, ni frente a las características específicas de esta educación. Sin embargo, en lo que hay distinciones es en la formación, es decir, se constata que evidentemente y como postula Zamora (2010), no hay una formación para las docentes en pregrado para enfrentarse a la educación rural, las facultades de educación no tienen en cuenta lo rural dentro de su plan de formación y quienes apenas y se acercan a dicha formación son aquellas que se han formado en normales superiores.

Ahora bien, lo anterior tampoco resulta ser la panacea para la formación de docentes para lo rural, toda vez y en la medida en que la formación para la ruralidad de las normalistas superiores apenas y fue un pequeño abrebocas de lo que es en sí la educación rural, ya que sólo tuvieron algunos acercamientos a lo que es escuela nueva y en algunos casos, toda su formación previa a ser docentes rurales, se limitó a prácticas en escuelas con estas características.

5.2 Conclusiones finales

Como se planteó desde los inicios de la investigación, lo que se pretendía de forma general era explorar el pensamiento de los docentes rurales alrededor de la educación rural, a partir de lo que los docentes rurales entendían por ruralidad y lo que ellos mismos entienden por educación rural, apoyados en su experiencia y formación para determinar lo que cada uno de ellos pensaba sobre la educación en los ámbitos rurales.

Una vez realizados todos los avances conceptuales previos, establecidos los resultados a partir de los instrumentos implementados y realizados los análisis respectivos podemos concluir que:

1. No hay una visión única y exclusiva sobre lo que es lo rural en general, sino que por el contrario se tiende a tener diversidad de conceptos sobre tal ámbito, pudiéndose establecer, además, que no hay claridad aún sobre lo que es e implica lo rural en general y, como se vio, hay posturas que oscilan entre la visión de lo rural a partir de sus precariedades, a posturas que lo valoran atendiendo a las necesidades actuales de recreación, esparcimiento y cuidado del medio ambiente, así como por la importancia de lo rural en lo económico.
2. Se siguen tomando posturas marcadamente dicotómicas de lo rural frente a lo urbano, contraponiendo dos realidades que en sí reclaman continuidad y complementación.
3. No se tiene claro cuándo y porqué un espacio es considerado rural en nuestro territorio, lo que conecta plenamente con el primer aspecto, el hecho de no haber claridad frente a lo rural.
4. Se afirma de forma categórica la existencia de una educación rural propiamente dicha, con características especiales a saber: la multigradualidad, la metodología aplicada, lo personalizado de la educación, la escasez de recursos y las características de los docentes que en dichos ámbitos desempeñan.
5. No existe un conocimiento efectivo de los modelos flexibles desarrollados en ámbitos rurales y básicamente de nombre, existe Escuela Nueva.
6. En muchos casos la metodología aplicada en las sedes rurales se reduce a la preparación, desarrollo, implementación y evaluación de guías de trabajo en el aula.

7. Los entes gubernamentales e instituciones educativas no propician la formación y desarrollo de programas para la implementación de modelos educativos flexibles para la ruralidad.
8. El PER no fue conocido por muchos docentes rurales, lo que lleva a plantearse bastantes interrogantes al respecto.
9. La formación de docentes para la ruralidad aún brilla por su ausencia en las facultades de educación y es, al menos por los resultados de las docentes indagadas, poco profunda en algunas normales superiores.
10. Se valora lo rural y por ende la educación ha de formar para el mantenimiento y permanencia de los jóvenes en el campo, dejando de ser así un factor de expulsión.

5.3 Consideraciones finales

Todo lo anterior y lo surgido a partir de este estudio deja en sí muchos interrogantes que no son objeto de análisis en el presente trabajo, pero que sin embargo pueden ser motivo de futuras exploraciones e investigaciones, dentro de los principales están:

1. ¿Cuál fue el verdadero conocimiento, desarrollo e impacto del PER en los docentes rurales?
2. ¿Hasta qué punto algunos modelos flexibles desarrollados para la ruralidad se están reduciendo a alguno de sus aspectos perdiendo con ello su ser y objetivo, como por ejemplo Escuela Nueva?
3. ¿Hasta qué punto la homogenización de la educación está afectando la especificidad de la educación en ámbitos rurales y cómo los docentes conviven con la misma sin entablar acciones que vayan en contravía de lo establecido acomodándose sin más?

4. ¿Cuáles son las prácticas educativas que desarrollan los y las docentes rurales a partir de sus propias creencias y concepciones sobre lo rural?

Así las cosas, y para finalizar, es posible decir que las docentes rurales que entran en contacto con esta investigación, tienen a su haber ciertas formas de ver, sentir y vivir lo rural, y a su vez, poseen ciertas concepciones sobre la educación en dicho ámbito. Sin embargo, es diciente también el hecho de que pareciera que en las mismas no exista un nivel profundo de comprensión de la problemática rural y campesina en nuestro país, ya que apenas y se mencionaron aspectos tan relevantes como el conflicto armado, la forma de configuración de lo rural en Colombia y de la educación rural en este país.

A su vez tenemos que dicha falta de comprensión de la problemática rural y campesina colombiana se evidencia en el hecho de no tener claro ni tener visos de comprensión de lo que es e implica el ser campesino, que si bien es una cuestión aun en discusión, se asume que quien proviene, vive y desarrolla toda su vida profesional por tantos años en lo rural y campesino, al menos debería tener ciertos afianzamientos conceptuales e identitarios que den fe de lo que se es o de lo que se tiene, precisamente, en orden a formar a esos campesinos de nuestras zonas rurales.

Por su parte queda claro, y se confirma lo que Parra y Castañeda (2014) afirman acerca de nuestros maestros y maestras rurales colombianos, los cuales, por el hecho de ser agentes primarios de la formación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes campesinos, deben ser conocidos “como ciudadanos, seres humanos complejos, portadores de una cultura particular” (p. 12). Sin embargo, y siguiendo los mismos planteamientos de los autores antes mencionados, también entra en juego otro planteamiento y es el hecho de preguntarse, ¿hasta dónde las maestras involucradas en esta investigación son conscientes de que ellas, como sujetos activos de la educación rural en Colombia, “transmiten a sus discípulos no solamente formas de conocimiento escolar, materias y disciplinas, sino también, (...) maneras de valorar, formas de

relacionarse con los demás, de concebir y practicar el poder y la autoridad, de comprender la justicia y de resolver conflictos, de participar en la sociedad, de amar y de comprender el mundo desde la modernidad o desde la globalización” (p.13), cuando ellas mismas buscan y optan por vivir lejos de sus zonas de trabajo?

Así pues, ya tenemos el pensar de las algunas docentes rurales sobre la educación rural y con ello sobre lo que es e implica lo rural para ellas, ahora falta constatar hasta dónde ese pensar de las maestras rurales está en consonancia con su hacer, porque es en el hacer donde puede plasmarse con mayor certeza lo que se es y lo que se piensa.

Por todo esto tenemos claro y está en nuestro sentir el hecho de que el campo de investigación sobre la educación rural es importantísimo, de ahí la necesidad de seguir profundizando en los aspectos antes mencionados, de ahí la necesidad de potenciar líneas de investigación como la desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Católica de Oriente, en Rionegro-Antioquia, de ahí la relevancia de formar investigadores que profundicen en algunos de los temas expuestos u otros de manera tal que posibiliten la reflexión sobre la educación rural y lleven a un afianzamiento y mejora de la misma y más aún en la actualidad cuando se habla de un nuevo país (sobre todo en el ámbito rural) a partir del posconflicto.

Referencias

- Álvarez, L. (2010). El pensamiento del profesor(a): concepciones implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la interacción comunicativa desde una reflexión crítica (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D.C., Colombia.
- Álvarez, N y Moreno, M. (2012). El pensamiento del profesor: entre la teoría y la práctica. Bogotá, D.C: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Anónimo. (2008). La entrevista cualitativa. Rescatado de <https://pochicasta.files.wordpress.com/2008/11/entrevista.pdf>.
- Barba, J. (2011). El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Bisquerra, R. (2012). Metodología de la investigación educativa. Madrid, España, Editorial la muralla.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Profesorado, 15 (2), 11-88.
- Castro, H. y Reboratti, C. (2008). Revisión del concepto de ruralidad en la argentina y alternativas posibles para su redefinición. Serie estudios e investigaciones, (15), 1-111. Buenos Aires.
- Cabezas, J. (2011). Consideraciones preliminares entorno del pensamiento pedagógico del Profesor. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (18) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227526008> ISSN 0121-053X .
- Correa, I. (2013). El pensamiento del profesor acerca del currículo a partir de la reflexión sobre su práctica. El caso del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Física (PC_LEF) de la UPN OLARTE (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C., Colombia.

- Correa, I., & Martínez, N. (2006). El pensamiento del profesor de educación física: Un acercamiento a las prácticas institucionales. *Lúdica Pedagógica* (11), 34-51.
- Corvalan, J. (2004). Síntesis y análisis global de resultados por países en educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, honduras, México, Paraguay y Perú. Estudio sobre la educación para la población rural en siete países de América Latina – síntesis y análisis global, Proyecto – FAO – UNESCO – DGCS ITALIA – CIDE – REDUC, Roma, Italia.
- Defez, A. (2005). ¿Qué es una creencia? *Logos. Anales del Seminario de Metafísica* (38), 199-221.
- Díaz, B. (2015). Proyecto de Educación Rural PER. Rescatado el 22 de enero de 2016, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-329722.html>.
- Dirven, M. et al. (2011). Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina. Santiago de Chile. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*, 9 (1), 51-67.
- Fandiño, G. (2007). El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos: grado transición. Bogotá, D.C: Universidad Pedagógica Nacional.
- Giarracca, N. (2001). ¿Una nueva ruralidad en América Latina? (Compiladora) ¿una nueva ruralidad en América Latina? Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Florencia Enghel Impresión Gráficas y Servicios, Buenos Aires, Argentina.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, (42), 37-63.
- Goez, G. (2010). Grupo de Investigación Servicio Educativo Rural - SER . Universidad Católica de Oriente Facultad de Educación, Rionegro, Antioquia.

- Gómez, S. (2003). Fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos. Instituto de Ciencias Sociales. Universidad Austral de Chile. Valdivia. Recuperado de <https://vertov14.files.wordpress.com/2012/01/nueva-ruralidad-sergio-gocc81mez-i-c-s-chile.pdf>.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). Metodología de investigación en educación médica. La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(1), 51-67.
- Itzcovich, G. (2010). Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación. Buenos Aires, Argentina: IPE – UNESCO.
- López, R. y Desaluriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen* (61), 68-87.
- Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia, a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Agrópolis*. (57), 117-136.
- Mella, O. (Julio de 2000). Grupos focales. Técnica de investigación cualitativa. CIDE, (3). Rescatado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt105091.pdf>.
- Merino, F. (1993). La pragmática de los conceptos. *Pragmalinguística*, (1), 211-242. Universidad de Cádiz.
- Morales, R y Bojacá, B. (2000). Maestros y concepciones sobre el lenguaje. Bogotá, D.C: Colciencias,- Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Morales, R., y Bojacá, B. (2002). Concepciones de los maestros: ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Bogotá, D.C: Universidad Distrital.
- Ortíz, L. (2012). Diseño metodológico curso investigación cualitativa. Bogotá, D.C: Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD- Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades.

- Parra, R & Castañeda, E. (2014). La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Universidad de Ibagué; Universidad Externado de Colombia.
- Parra, R. (1997). Estudios sociales sobre el maestro colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (5), 38. Rescatado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_5ens.pdf.
- Parra, R. (2015). Estudios sociales sobre el maestro colombiano. Rescatado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_5ens.pdf, enero 22 de 2016.
- Perafán, G. (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Bogotá, D.C: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, A. & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje. Revista Trimestral de Estudios e Investigación*, (42), 37-63.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. (2011). Colombia rural 2011, Razones para la esperanza. Informe nacional de desarrollo humano. Recuperado de http://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-resumen_ejecutivo_indh2011-2011.pdf.
- Ramos, R. (2010). Conceptos: desde la filosofía de la mente a la psicología cognitiva. *Praxis. Revista de Psicología* (18), 125-148.
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 11 (1), 8-31.
- Ruiz, G. (2015). Cómo elaborar una entrevista, *Guía de Trabajo para el Alumno*. Recuperado el 22 de enero de 2016, de

http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva_Profesores/linna_irizarry_educ_173/como_elaborar_entrevistas.pdf.

Salazar, Rosa. (2008). La educación Rural un Reto Educativo. Recuperado el 15 de Septiembre de 2015, de <http://www.docentes.unal.edu.co/lgonzalezg/docs/O>.

Santos, L. (2012). La pedagogía rural hoy: una actualización necesaria. *Quehacer educativo*, 22 (116), 9-15.

Serrano, J. (2007). Educación y neoliberalismo. El caso de la Educación Básica Rural en Colombia, (1990-2002) (Trabajo de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C., Colombia.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. España: Ed.Paidós.

Traver, J. A., y otros. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, (36), Rescatado de <http://rieoei.org/investigacion20.htm>.

Traver, J. Sales A. Doménech, F. y Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, (36). Rescatado de <http://rieoei.org/investigacion20.htm>.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona-España: Gedisa editorial.

Zamora, L. (Julio de 2010) ¿Qué es lo rural de la educación rural? Tercer Congreso Nacional de Educación Rural, Medellín, Colombia.

Zamora, L. Seminario de educación rural. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C., noviembre de 2015.

Zepeda, M. (Noviembre 2014). La Escuela Rural: Fundamento para la Seguridad Alimentaria y el Desarrollo de las Comunidades Rurales de América Latina y el Caribe. 1er. Encuentro Nacional Pobreza – Educación – Políticas Públicas Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca, México. Recuperado de <http://iapem.mx/pdfs/2014%2011%2026%20Escuela%20Rural%20Fundamento%20Seguridad%20alimentaria-Dr.%20Juan%20M%20Zepeda.pdf>

