

**RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LOS RASGOS  
PARTICULARES DEL TRABAJO DE LOS EDUCADORES RURALES EN LOS  
NIVELES DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA**

**JOSÉ ARMANDO GRANADOS CELY**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
ÉNFASIS DE EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA  
BOGOTÁ, D.C.  
2017**

**RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LOS RASGOS PARTICULARES  
DEL TRABAJO DE LOS EDUCADORES RURALES EN LOS NIVELES DE BÁSICA  
SECUNDARIA Y MEDIA**

**JOSÉ ARMANDO GRANADOS CELY**

**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.  
2017**

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Jurado

---

Jurado

Bogotá D.C Octubre de 2017

A Dios por todos los días de esfuerzo que tuve que afrontar en el desarrollo de esta investigación, a mis amigos y compañeros de estudio por hacerme más agradable la estadía en la universidad, a mis grandes profesores con quienes tuve la oportunidad de encontrarme en los diferentes seminarios, gracias por la transmisión de los conocimientos, por la paciencia y dedicación.

## **Agradecimientos**

### **A DIOS**

Por darme la vida, la salud el dinamismo para lograr los objetivos propuestos.

### **A MI MADRE MERCEDES**

Por su apoyo incondicional, consejos, oraciones, pero sobre todo por el infinito amor que me profesa.

### **A MI PADRE ARMANDO**

Por su gran ejemplo de perseverancia y constancia con el cual levantó una familia y el cual ha sido el modelo a seguir.

### **A MIS HERMANOS**

Jaimuco, Dorotea, Chana, y Henrito, gracias por estar siempre a mi lado junto a cada uno de mis hermosos sobrinos, además de Diego y Rosa E.

### **A TI PAOLA ANDREA**

Porque me diste la oportunidad de formar una familia, a nuestros hijos Juan José y nuestro bebe que viene en camino, el cual va a ser una bendición.

### **A MI GRAN AMIGO**

Álvaro García, por su gran amistad, la cual aprecio mucho, gracias por los consejos, por estar ahí en las buenas y las malas, además de ser ese motivador que no me dejó caer en los momentos de flaqueza.

### **A MI MAESTRO**

Luis Fernando Zamora, quién con su tesón y sabiduría supo llevarme con paciencia hasta lograr concluir mi trabajo.

A todos y cada uno de ellos mi más sincera admiración y respeto.

## ABSTRACT

The relationship between teaching formation and working processes for the secondary school levels in rural areas is being promoted by some of teachers at the IED( La Florida), at Anolaima municipality, in Cundinamarca, Colombia. Initially there is close approach to what a rural vicinity involves and how it correlates with its teachers; moreover, it will look into the historic methodology of a teacher`s formation, including the factors needed for a natural approach, to then finish with a characterization of the *teacher concept* in our country, in recent history.

In order to be able to carry out this type of characterization for this research, the qualitative research is taken as an investigative approach. And the first step to implement will be theoretical foundation of it and the reasons why it is relevant to this project. It will be important to mention that hermeneutics will be the method of analysis, and for data collection purposes it will rely on the semi-structured interview method. Therefore, the findings are then delivered without are type of analysis.

Finally, these findings will provide an outcome related to all the conceptual background presented at the beginning of the research and whether is possible to determine to what extend an specific characterization of the rural secondary school teachers and this work in those areas is possible or not. But also to what extend the training provided contributes to this purpose. This document will then conclude with some final thoughts and will also present some considerations.


## RESUMEN

La relación entre la formación docente y los rasgos particulares del trabajo de los educadores rurales en los niveles de Básica Secundaria y Media se realiza en la Institución Educativa Departamental La Florida del municipio de Anolaima –Cundinamarca-, con algunos de los docentes de dicha institución.

Inicialmente se hace una aproximación a lo que es e implica la ruralidad y las características particulares del docente rural; a su vez se hace un esbozo histórico de lo que ha sido la formación del maestro en Colombia teniendo presente lo que en dicho proceso ha sido la formación del docente para el ejercicio de su labor en ámbitos rurales, y se finaliza con una caracterización del profesor(a) en nuestro país en la historia reciente.

Para poder realizar la caracterización de la que trata el proyecto se toma como enfoque investigativo la investigación cualitativa. Lo primero que se hace en este aspecto es la fundamentación teórica de dicho enfoque y de las razones por las cuales es pertinente en este proyecto investigativo. El método de análisis de los hallazgos que se usa es la hermenéutica y para la recolección de los datos nos apoyamos en la entrevista semiestructurada. Finaliza este apartado con los hallazgos sin ningún tipo de análisis.

Finaliza el texto con el análisis de los hallazgos a partir de todo el bagaje conceptual, presentado al inicio del mismo. En este punto se determina hasta qué punto existe o no una caracterización específica del docente rural de Básica Secundaria y Media y de su trabajo en dichos ámbitos, y hasta dónde la formación recibida por los maestros aporta a dicha especificidad. Termina el documento con las conclusiones pertinentes y presentando unas consideraciones finales.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Evaluación y Gestión Escolar</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página viii de 3134</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis grado en Maestría en Educación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Título del documento</b>	Relación entre la formación docente y los rasgos particulares del trabajo de los educadores rurales en los niveles de Básica Secundaria y Media
<b>Autor</b>	GRANADOS CELY JOSÉ ARMANDO
<b>Director</b>	LUIS FERNANDO ZAMORA GUZMÁN
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 126 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Clave</b>	RURALIDAD, EDUCACIÓN RURAL, PRÁCTICA PEDAGÓGICA, FORMACIÓN DOCENTE.

<b>1. Descripción</b>
<p>El presente trabajo pertenece al programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional adscrita al énfasis en Evaluación y Gestión Escolar dentro de la línea de investigación en educación rural. El trabajo establece la relación existente entre la formación de los docentes y sus rasgos particulares de los educadores en su ejercicio pedagógico en ambientes rurales, en los niveles de Básica Secundaria y Media.</p> <p>En este proceso se hace una aproximación a lo que es e implica la ruralidad y las características particulares del docente rural a partir de los estudios de Zamora (2005); a su vez se hace un esbozo histórico de lo que ha sido la formación del maestro en Colombia teniendo presente lo que en dicho proceso ha sido la formación del docente para el ejercicio de su labor en ámbitos rurales, se finaliza con una caracterización del profesor(a) en nuestro país en la historia reciente.</p>
<b>2. Fuentes</b>
<p>La caracterización del maestro rural colombiano se apoya en Zamora (2005), Llambi y Pérez (2007), Ramírez y López (2012), Parra (1996), Ortiz y Cepeda (2012), Martínez (2006), López y Deslauriers (2011), Ruiz (2015), Peláez et al (2014), López (2011), Plan Municipal de Emergencias de Anolaima (2016), Plan de Ordenamiento Territorial de Anolaima (2016), Cataño (1974), Parra (2000), Herrera (2001), Zamora (2012), Castro y Reboratti (2008), Newby y Sevilla (1981), Romero (2012), Blume (2004), Departamento Nacional de Estadística (2014), Ministerio de Educación Nacional (2015), Departamento Nacional de Planeación (2014), Gómez (2001), Naciones Unidas (2011), Itzcovich (2010), Dirven et al (2011), Pérez (2011), Bazante (2006), Triana (2012), Ministerio de Educación Nacional (1994), Niño y Días (2006), Zamora (2008), Hernández (2014), Vasco et al (2007).</p>
<b>3. Contenidos</b>



La investigación desarrolla inicialmente una presentación del trabajo, el lugar de trabajo, la justificación de la misma y los objetivos correspondientes. Luego se desarrollan 5 capítulos así: el primero desarrolla todo lo referente a la metodología, iniciando por la fundamentación del enfoque investigativo y el método de análisis de la información. Para la obtención de los datos se toma como instrumento la entrevista semiestructurada. Además en este mismo capítulo se hace toda la descripción de la población con la cual se realiza el trabajo investigativo y la muestra respectiva; a su vez, una descripción del contexto en donde se ubica la institución donde se investiga: Anolaima.

El segundo capítulo es un esbozo de lo que ha sido la educación rural en nuestro país y donde a través de la descripción de diversos estudios realizados por distintos autores se describe sucintamente lo que ha sido la educación rural desde diversos aspectos y actores.

El tercer capítulo hace la fundamentación sobre los temas centrales del trabajo, para ello se desarrollan aspectos como la ruralidad: lo que es e implica atendiendo a diversos puntos de vista. En este apartado se realiza una caracterización de los maestros rurales siguiendo los estudios de Zamora (2005). También se desarrolla el aspecto relacionado con la formación del docente rural en el territorio colombiano partiendo de la colonia hasta llegar a las experiencias recientes en dicho aspecto. Finaliza el capítulo haciendo una caracterización cualitativa del docente rural colombiano con base en lo establecido en la constitución de 1991.

El cuarto capítulo presenta los resultados de las entrevistas realizadas sin ningún tipo de análisis. En el capítulo quinto se hace el análisis de los hallazgos, este es el momento en donde se toma todo el bagaje conceptual presentado en el capítulo tercero de la investigación y donde es posible determinar hasta qué punto existe o no una caracterización específica del docente rural de Básica Secundaria y Media y de su trabajo en dichos ámbitos, y hasta dónde la formación recibida por los maestros aporta a dicha especificidad si la hubiere. Finaliza el documento con las conclusiones pertinentes y presentando unas consideraciones particulares.

#### **4. Metodología**

La presente investigación asume como enfoque investigativo principal la investigación cualitativa; para ello inicia realizando una fundamentación teórica de dicho enfoque y de las razones por las cuales es pertinente en este proyecto investigativo. Como lo que se pretende es analizar ciertos datos e interpretarlos a la luz de la teoría propuesta en el documento, se toma la hermenéutica como método para realizar dicha interpretación. Para la recolección de los datos se asume como herramienta la entrevista semiestructurada ya que dicha herramienta permite, a través del diálogo con los docentes partícipes, establecer y determinar si existen las características que se indagan.

#### **5. Conclusiones**

Concluye la investigación con las conclusiones y algunas consideraciones específicas. Se pudo determinar que existen ciertas características específicas del docente rural de Básica Secundaria y Media y de su trabajo en ambientes rurales, y dichas características en parte coinciden con lo que Zamora (2005) halló en los docentes de preescolar y primaria. También se encontraron algunas propias de estos maestros. Las características en las cuales coinciden los docentes de primaria con los de Básica Secundaria y Media no son tan marcadas ya que los docentes no viven en sus sitios de trabajo, sino que se desplazan de los centros urbanos a la zona rural donde laboran y a lo diferente que es estar en ambientes veredales a espacios más poblados. A su vez se determina que la formación de los docentes para la ruralidad en poco o nada favorece dicha especificidad.

<b>Elaborado por:</b>	José Armando Granados Cely
<b>Revisado por:</b>	Luis Fernando Zamora Guzmán

<b>Fecha de elaboración del resumen:</b>	<b>Septiembre</b>	<b>24</b>	<b>2017</b>
--	-------------------	-----------	-------------

## Tabla de contenidos

	Pág.
<b>1 Generalidades.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Presentación.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Descripción general del estudio.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2.1 Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2.2 Problema objeto de investigación.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2.3 Objetivos.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2.3.1 Objetivo General.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2.3.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>8</b>
<b>1.3 Justificación.....</b>	<b>8</b>
<b>2 Diseño metodológico.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 La investigación cualitativa.....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 La Metodología.....</b>	<b>15</b>
<b>2.3 Técnicas: la entrevista.....</b>	<b>16</b>
<b>2.4 Población y muestra.....</b>	<b>17</b>
<b>2.5 Análisis de la información.....</b>	<b>18</b>
<b>2.6 Contexto donde se realiza la investigación.....</b>	<b>19</b>
<b>2.6.1 Municipio de Anolaima.....</b>	<b>19</b>
<b>2.6.2 Colegio Departamental Integrado La Florida.....</b>	<b>21</b>
<b>3 Antecedentes de la educación rural en Colombia.....</b>	<b>23</b>
<b>4 Marco teórico.....</b>	<b>30</b>
<b>4.1 Ruralidad.....</b>	<b>30</b>

<b>4.2 La diversidad de ruralidades.....</b>	<b>35</b>
<b>4.3 Los maestros y maestras rurales.....</b>	<b>38</b>
<b>4.3.1 El lugar de la comunidad en la labor del maestro rural.....</b>	<b>39</b>
<b>4.3.2 La creatividad y recursividad de los maestros rurales.....</b>	<b>41</b>
<b>4.3.3 La utilización del contexto como recurso pedagógico y didáctico para maestro rural.....</b>	<b>42</b>
<b>4.3.4 Los desafíos escolares del maestro rural.....</b>	<b>43</b>
<b>4.3.5 La educación como respuesta a las necesidades del medio.....</b>	<b>44</b>
<b>4.3.6 La tolerancia a la frustración.....</b>	<b>45</b>
<b>4.3.7 La formación para la permanencia o la migración de las comunidades.</b>	<b>46</b>
<b>4.3.8 Los rasgos de personalidad de los maestros rurales.....</b>	<b>46</b>
<b>4.3.9 La población estudiantil: los niños y niñas rurales.....</b>	<b>47</b>
<b>4.3.10 La vaga sensación de marginalidad de los docentes rurales.....</b>	<b>48</b>
<b>4.3.11 La expansión del servicio de la escuela rural.....</b>	<b>48</b>
<b>4.4 La formación del docente rural colombiano.....</b>	<b>49</b>
<b>4.4.1 Desde la colonia hasta 1945.....</b>	<b>50</b>
<b>4.4.2 Periodo comprendido entre 1946-1992.....</b>	<b>52</b>
<b>4.4.3 De 1992 en adelante.....</b>	<b>56</b>
<b>4.4.4 Experiencias recientes de formación docente para lo rural en Colombia</b>	<b>57</b>
<b>4.5 Los maestros de educación Secundaria y Media en Colombia.....</b>	<b>59</b>
<b>4.6 El maestro colombiano, una caracterización cualitativa.....</b>	<b>61</b>
<b>4.6.1 Sucinta caracterización del maestro colombiano en la historia reciente del país.....</b>	<b>62</b>

<b>4.6.2 El docente colombiano a partir de la Constitución de 1991.....</b>	<b>64</b>
<b>4.6.3 Otra caracterización del docente colombiano.....</b>	<b>68</b>
<b>4.7 Los docentes de la educación Básica Secundaria y Media rural en Colombia.....</b>	<b>70</b>
<b>4.8 Esbozo de la realidad de la educación rural en el departamento de Cundinamarca.....</b>	<b>71</b>
<b>4.9 Las particularidades de la educación rural en el municipio de Anolaima Cundinamarca.....</b>	<b>73</b>
<b>5 Hallazgos.....</b>	<b>76</b>
<b>5.1 Lo rural.....</b>	<b>76</b>
<b>5.2 La educación rural.....</b>	<b>77</b>
<b>5.3 Formación del docente rural.....</b>	<b>80</b>
<b>5.4 El maestro rural.....</b>	<b>82</b>
<b>6 Análisis de los resultados, conclusiones y aportes finales.....</b>	<b>88</b>
<b>6.1 Análisis de los resultados.....</b>	<b>88</b>
<b>6.1.1 Lo rural.....</b>	<b>88</b>
<b>6.1.2 La educación rural.....</b>	<b>90</b>
<b>6.1.3 El maestro rural: caracterización y quehacer pedagógico.....</b>	<b>93</b>
<b>6.1.3.1 Caracterización del maestro rural de Básica Secundaria y Media.....</b>	<b>94</b>
<b>6.1.3.2 El maestro rural y su quehacer pedagógico.....</b>	<b>96</b>
<b>6.1.3.3 La relación del docente rural con su entorno.....</b>	<b>100</b>
<b>6.1.4 Formación del docente rural.....</b>	<b>102</b>
<b>6.2 Conclusiones.....</b>	<b>103</b>

<b>6.3 Consideraciones finales y recomendaciones.....</b>	<b>106</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>109</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>113</b>

## Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Docentes de la Institución Educativa Departamental La Florida de Anolaima (Cundinamarca), sede principal.....	18
Tabla 2. Cantidad de docentes por áreas de la Institución Educativa Departamental La Florida de Anolaima (Cundinamarca).....	18
Tabla 3. Formas de expresarse el fenómeno de la “relación con la comunidad”.....	41
Tabla 4. Derroteros de la formación docente de 1868 a 1934.....	53
Tabla 5. Porcentaje de docentes no graduados ejerciendo la profesión según el espacio, entre los años 1940-1950.....	56
Tabla 6. Docentes de los diferentes niveles educativos en Colombia.....	62
Tabla 7. Porcentaje de hombres y mujeres por nivel educativo.....	63
Tabla 8. Porcentaje de maestros según el último título obtenido.....	63
Tabla 9. Número de maestros de Básica Secundaria y Media que se desempeñan en zonas urbanas y zonas rurales de Colombia.....	73
Tabla 10. Maestros de Básica Secundaria y Media que se desempeñan en zonas urbanas y rurales del departamento de Cundinamarca.....	74
Tabla 11. Matrícula oficial del Departamento de Cundinamarca 2003 – 2012.....	75
Tabla 12. Sedes urbanas y rurales de las instituciones educativas del municipio de Anolaima con número de estudiantes.....	76
Tabla 13. Maestros de Básica Secundaria y Media que se desempeñan en zonas urbanas y rurales del municipio de Anolaima, Cundinamarca.....	78
Tabla 14. Síntesis de los hallazgos.....	87

### **Lista de anexos**

	Pág.
Anexo único. Normatividad respecto a la formación docente en Colombia.....	116



## 1. Generalidades

### 1.1 Presentación

Antes que nada es importante acotar que la visión de lo rural en Colombia ha pasado, y pasa en muchos aspectos hoy, por una visión dicotómica de dicho ámbito, en donde al mismo se le asume como lo empobrecido, retrasado y lleno de carencias, frente a lo urbano, que se yergue como el ejemplo a seguir por su “desarrollo”. Así mismo el concepto de la educación rural en Colombia carga con ese lastre de visiones dicotómicas entre lo rural y lo urbano, en donde la brecha entre dichos ámbitos se refleja en las tasas de deserción escolar, analfabetismo, escolaridad promedio de la población, los resultados en las pruebas estandarizadas y la cobertura educativa, entre otros.

Estos contrastes entre los dos contextos y la brecha creada entre lo urbano y lo rural, indudablemente, han de ser tenidos en cuenta a la hora de comprometer al factor maestros en aspectos tan importantes como la formación, la experiencia, las relaciones laborales y contractuales, el acceso a la tecnología, las condiciones y recursos pedagógicos.

Ahora bien, indagar por la especificidad en cuanto a la práctica pedagógica del maestro rural es preguntarse por el contexto en donde la ejerce y por las transformaciones en su práctica que trae consigo su papel como docente. Pero también valdría la pena indagar por su actuación como parte de la comunidad, como promotor social y por los saberes que dinamiza en el aula de clase y en el espacio físico rural, además, por la influencia de la formación docente en su práctica y trabajo pedagógico. Estos grandes interrogantes guían la investigación y son parte fundamental de las motivaciones que llevan a pensar en el maestro rural como “otra” forma de ser maestro en Colombia.

De manera general, y con base en lo anterior, es importante indagar sobre la relación entre la formación docente y la especificidad del trabajo de los educadores rurales de los niveles de Básica Secundaria y Media (como complemento a lo ya establecido por Zamora, 2005 y 2010, sobre los maestros rurales en la Básica primaria). Para cumplir con este propósito es importante distinguir y categorizar los rasgos específicos de la práctica de los docentes rurales, describir los rasgos y características particulares relacionadas con la formación de dichos docentes y determinar si tal formación favorece la especificidad de la práctica pedagógica en ámbitos rurales, para así formular algunas recomendaciones en torno a la formación de los mismos para su desempeño rural.

El trabajo investigativo se realiza con cuatro maestros de Básica Secundaria y Media del municipio de Anolaima, Cundinamarca, en la Institución Educativa Departamental La Florida, Institución Rural ubicada en la Inspección Municipal La Florida. En ella se ofrece desde el grado preescolar hasta la Educación Media a niños, niñas y jóvenes que provienen de familias de pequeños agricultores y ganaderos de los alrededores.

De ahí que la investigación se situó en la educación rural, o mejor, en la educación que se imparte en contextos rurales. Y menciono contextos rurales porque, como lo indica Zamora (2005), “tras la noción de “rural” se ocultan diversas “ruralidades”. Es decir, la investigación no podrá generalizarse a todo el contexto rural colombiano. La aportación, entonces, de este trabajo investigativo es ampliar el conocimiento que se tiene sobre la educación rural y el quehacer de los docentes rurales.

## **1.2 Descripción general del estudio**

### **1.2.1 Introducción**

El presente trabajo se pregunta por la existencia de relaciones entre la formación docente y la posible especificidad del trabajo de los educadores rurales en los niveles de Básica Secundaria y Media en Colombia. Este estudio toma como referente básico, pero no el único, la investigación realizada por Zamora (2005) la cual pone su foco en la especificidad de la práctica de los maestros de Preescolar y Básica primaria en Colombia, de tal manera que nuestra intención es ampliar o continuar la investigación, esta vez de manera exploratoria, dirigiendo la mirada a los maestros de Básica Secundaria y Media, que en el estudio de Zamora tuvieron un lugar muy discreto.

Zamora (2005) en esta primera exploración encontró ciertos rasgos particulares que nos hablan de la especificidad del ejercicio rural del magisterio. Ese estudio, a su vez, partió de una visión ruralista del problema de lo rural, es decir del reconocimiento o del supuesto de que en el mundo rural se encuentran ciertos rasgos particulares que lo diferencian de lo urbano; rasgos de naturaleza muy variada y que son más apreciables en ambientes muy rurales.

De ahí que es importante rescatar los hallazgos que obtuvo Zamora (2005) y que se convierten en la base de la presente investigación. Por un lado, el medio rural tiene ciertas características particulares que lo distinguen del medio urbano y seguidamente, las particularidades del ámbito rural también se reflejan o tiene implicaciones en el trabajo de los educadores rurales, es decir, la labor de los maestros rurales en Básica primaria tiene cierta particularidad o especificidad.

Como el trabajo mencionado solo se centró en el trabajo de los maestros y maestras rurales de Preescolar y de Primaria, cabe pensar que haya también algo así en Básica Secundaria

y Media, por tanto, para este trabajo son importantísimos los hallazgos de Zamora (2005), toda vez que los mismos pueden extenderse y ser explorados en el ámbito de la educación Básica Secundaria y Media y por tanto se pretende verificar si dichos rasgos también son propios de los maestros de estos niveles educativos.

Es imprescindible mencionar que posiblemente por el desconocimiento de los hallazgos realizados de Zamora (2005) por parte de las autoridades y en especial de las instituciones formadoras de educadores, y más en general, por el nulo reconocimiento hacia las particularidades de lo rural, es razonable pensar que la “brecha educativa” entre lo urbano y lo rural se marca cada vez más, pues las sucesivas generaciones de maestros no han recibido -con rarísimas excepciones- una formación adecuada a las condiciones rurales, lo que invisibiliza, aún más, el trabajo del magisterio rural.

El trabajo que se desarrolla a continuación realiza, inicialmente, toda una aproximación al mismo en un inciso denominado generalidades; allí se realiza toda la justificación del estudio, se plantea el problema y se postulan los objetivos del mismo. Luego se desarrollan cinco capítulos. El primero desarrolla todo lo referente a la metodología, iniciando por la fundamentación del enfoque investigativo a saber la investigación cualitativa donde se establece como método de análisis básico la hermenéutica. Para la obtención de los datos se toma como instrumento base la entrevista semiestructurada. Además en este mismo capítulo se hace toda la descripción de la población en la cual se realiza el trabajo investigativo y la muestra respectiva, presentando, a su vez, una descripción del contexto en donde se ubica la institución el cual se investiga: Anolaima.

El segundo capítulo es un esbozo de lo que ha sido la educación rural en nuestro país y donde a través de la descripción de diversos estudios realizados por varios autores se muestra sucintamente lo que ha sido la educación rural desde diversos aspectos y actores.

El tercer capítulo denominado marco teórico hace toda una fundamentación específica sobre los temas centrales que competen al presente trabajo, para ello se desarrollan aspectos como la ruralidad: lo que es e implica atendiendo a diversos puntos de vista. En este apartado se realiza una caracterización de los maestros rurales atendiendo, principalmente, a los estudios de Zamora (2005). También se desarrolla el aspecto relacionado con la formación del docente rural en el territorio colombiano partiendo de la colonia hasta llegar a las experiencias recientes en dicho aspecto. Finaliza el capítulo haciendo una caracterización cualitativa del docente rural colombiano partiendo de lo establecido por la misma constitución de 1991.

El cuarto capítulo presenta los resultados de las entrevistas realizadas, donde, sin ningún tipo de análisis, se proyectan algunos aspectos objeto de la investigación. En última instancia en el capítulo quinto se hace el análisis de los hallazgos previamente descritos. Este es el momento en donde se toma todo el bagaje conceptual presentado en el capítulo tercero de la investigación y donde es posible determinar hasta qué punto existe o no una caracterización específica del docente rural de Básica Secundaria y Media y de su trabajo en dichos ámbitos, y hasta donde la formación recibida por los maestros aporta a dicha especificidad si la hubiere. Concluye el documento con las conclusiones pertinentes y presentando, además, unas consideraciones finales.

### **1.2.2 Problema objeto de investigación**

En el discurso de la sociología rural, el concepto de ruralidad ha estado frecuentemente asociado a tres fenómenos interrelacionados: una baja densidad demográfica, el predominio de la agricultura en la estructura productiva de una localidad o región, y unos rasgos culturales - valores, creencias y conductas- diferentes a los que caracterizan a la población de las grandes ciudades (Llambi y Pérez, 2007).

Sin embargo, en la actualidad, según Ramírez y López (2012), existe una gran interacción entre el mundo urbano y el mundo rural, hasta el punto de desdibujarse las fronteras entre estos dos espacios. Por tal motivo hoy se reconoce que la vida en el medio rural incluye la generación de ingresos a partir de actividades no agropecuarias, al igual que existe mayor vinculación de la gente con los centros urbanos, producto de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, que, en muchos casos, rompen el aislamiento tradicional.

Esta continuidad de territorios es muy evidente en algunos contextos, especialmente en aquellos cercanos a centros urbanos. Sin embargo existen otros, que por su distanciamiento quedan aislados y sus condiciones limitan el acceso a servicios básicos. A pesar de ello, el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (2012) unifica el concepto de territorio rural como:

Un espacio histórico y social, delimitado geográficamente con cuatro componentes básicos: un territorio con actividades económicas diversas, interrelacionadas; una población principalmente ligada al uso y manejo de los recursos naturales, unos asentamientos con una red de relaciones entre sí y con el exterior y unas instituciones, gubernamentales y no gubernamentales, que interactúan entre sí. (Proyecto de Ley de Tierras y Desarrollo Rural, 2012. p. 12).

Sin desestimar esta generalidad, muy válida por cierto, estamos de acuerdo con Zamora (2005) al afirmar que existen diferentes tipos de ruralidades, las cuales se definen por el contexto.

Ahora bien, dentro del territorio rural existen diversas escuelas donde se imparte educación formal en el nivel de Básica Primaria, y en las últimas décadas, en los niveles de Básica Secundaria y Media. En reconocimiento a este hecho el Plan Sectorial de Educación 2012-2014 “Educación para Todos-El camino de la prosperidad” establece líneas Básicas para el

desarrollo de la educación, entre ellas un enfoque claro sobre la disminución de brechas de acceso y permanencia entre la población urbana y rural, además de educación de calidad para toda la población colombiana. De ahí nace el Proyecto de Educación Rural (2000-2015), el cual, asume para la vida rural los lineamientos y criterios del Plan de Desarrollo de cada Entidad Territorial Certificada y los desarrolla, acorde con las condiciones del contexto (Ramírez y López, 2012).

En consecuencia, con la identificación de los elementos que permiten reconocer un territorio rural y la condición de ruralidad de las escuelas que allí se encuentran, se hace necesario volver la mirada hacia los maestros y maestras que dinamizan el proceso educativo en las comunidades. A propósito de ello se han realizado algunos estudios con un enfoque claro hacia el maestro de Básica Primaria, entre las que se pueden mencionar a Parra (1996) y Zamora (2005), los cuales han reconocido una cierta especificidad, es decir algunos rasgos particulares que le otorgan identidad al trabajo del maestro rural.

De esta manera se han establecido algunos hallazgos sobre las particularidades de los maestros rurales que laboran en los niveles de Preescolar y Básica Primaria y que podrían ayudar a entender la práctica pedagógica de los maestros para poder ser apoyados desde políticas laborales y de formación. Sin embargo, posiblemente por el desconocimiento de los hallazgos por parte de las autoridades educativas y en especial de las instituciones formadoras de educadores, “la brecha educativa” entre lo urbano y lo rural, se hace más evidente, pues los programas de pregrado –con muy pocas excepciones- no incluyen en sus pensum académicos una formación adecuada a las condiciones rurales.

Bajo estas precisiones se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Existen algunas características más o menos propias del ejercicio docente de los maestros de Básica Secundaria y Media Rural en Colombia?

En caso afirmativo, ¿qué tipo de formación o preparación han recibido estos maestros para su desempeño en los ambientes rurales?

### **1.2.3 Objetivos**

#### **1.2.3.1 Objetivo general**

Establecer si hay algunas particularidades en el trabajo de los educadores rurales de Secundaria y Media y, en caso de que las hubiera, verificar en qué sentido han recibido o no una formación para su desempeño en ese contexto.

#### **1.2.3.2 Objetivos específicos**

- Distinguir y categorizar los rasgos específicos de la práctica de los docentes rurales.
- Describir los rasgos y características particulares relacionadas con la formación docente de los maestros rurales.
- Determinar si la formación docente recibida por los maestros rurales favorece la especificidad de la práctica pedagógica.
- Formular algunas recomendaciones en torno a la formación de los maestros para su desempeño rural.

### **1.3 Justificación**

Durante mucho tiempo se ha venido hablando de la brecha urbano-rural y tal diferenciación marca grandes diferencias en cuanto a lo educativo se refiere, toda vez que, por



ejemplo, casi todos los indicadores educativos tienden a favorecer lo urbano, en detrimento de lo que ocurre en ámbitos rurales.

Para ir estrechando dicha brecha el Estado ha venido realizando una serie de acciones acompañadas de ciertas inversiones para mejorar la situación educativa de las zonas rurales del país. Cabe mencionar entre ellas la adopción y difusión de los denominados modelos educativos flexibles para los habitantes de dichas zonas los cuales, adaptándose en cierta medida, a las necesidades de los habitantes campesinos de las regiones, apuntan a mejorar el nivel educativo de éstos. También es relevante el Proyecto de Educación Rural (PER), finalizado hace poco, y donde, a partir del reconocimiento de la problemática presentada en la formación de los y las maestras rurales hizo esfuerzos para darles alguna preparación en el manejo de los modelos antes mencionados.

Ahora bien, es sabido que la preparación de maestros en Colombia, en términos generales, tiene como falencia la falta de enfoque en la misma para que los docentes ejerzan su labor en zonas rurales, es decir, poco se ha hecho para tener maestros y maestras formados adecuadamente para hacerle frente a la educación en ámbitos rurales campesinos, ya sea por desconocimiento, por desinterés o por falta de voluntad para comprender las características especiales que tienen los campesinos de nuestro país.

Hay que decir también, que ha habido ciertos esfuerzos por comprender la especificidad de la educación en lo rural y el ejercicio del docente en dichas zonas, ya se mencionaron los programas o modelos para la ruralidad, dentro de los cuales tiene gran importancia el programa Escuela Nueva, el cual se ha extendido por gran parte del país y ha aportado de forma muy significativa para el avance y progreso (en su medida) de la educación rural colombiana.

Por su parte, y sobre la especificidad del trabajo docente rural, son importantísimos los aportes de Zamora (2005), el cual logra hacer una caracterización de aquellos aspectos que diferencian al docente que ejerce su labor en zonas rurales de aquellos que lo hacen en zonas urbanas, eso sí, referidos al docente de preescolar y primaria, quedando a aún por determinar si esas mismas características, u otras nuevas, se dan en aquellos docentes que laboran en Básica Secundaria y Media.

Por eso, si en medio de la investigación se pueden establecer esas características específicas del docente rural en la Básica Secundaria y la Media, entonces estaríamos así ante un trabajo que arrojaría importantes luces para replantear la formación docente para dichos niveles, e incluso para efectos de la misma selección del personal que allí ha de desempeñarse.

Todo lo antes expuesto, creemos, podría representar un factor oculto que está a la base de la brecha urbano – rural ya mencionada: la formación focalizada de educadores para su desempeño rural, a partir de las características particulares que se hayan podido identificar.

## **2. Diseño metodológico**

El análisis de la relación entre la formación docente y los rasgos particulares del trabajo de los educadores rurales en los niveles de Básica Secundaria y Media, requiere un acercamiento metodológico investigativo que permita una proximidad a tales rasgos de una forma tal que sea evidente o no la existencia de los mismos, de ahí que la investigación cualitativa se presenta como la más pertinente para el tipo de investigación que nos comete.

Para sustentar lo anterior se tendrá como base esencial lo tratado por Ortiz (2012), donde en su Curso de Investigación Cualitativa profundiza en este aspecto y que a continuación detallamos.

### **2.1 La investigación cualitativa**

La caracterización de los rasgos particulares de los educadores rurales necesita un acercamiento tal que se pueda “captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural” (Ortiz, 2012. p. 16) ya que es a partir de la propia experiencia y conocimiento de los involucrados en la investigación como podrá hacerse la construcción de dicha caracterización.

Por lo anterior, como afirma Ortiz (2012) es necesario “adoptar una postura metodológica de carácter dialógico [en un diálogo con los sujetos partícipes de la investigación] 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) y es lo que proporciona, precisamente la investigación cualitativa, además porque como continua la autora precedente, “ésta es un tipo de investigación formativa que ofrece técnicas

especializadas para obtener respuestas a fondo acerca de lo que las personas piensan y cuáles son sus sentimientos” (Ortiz, 2012. p. 17).

En este sentido adentrarse en aquellos rasgos particulares que pueden tener los docentes rurales en la Básica Secundaria y la Media de la educación en Colombia (a partir de la muestra que tenemos en el proyecto presente), necesita una mirada más panorámica y amplia en donde los detalles de tales rasgos se hagan evidentes y puedan ser analizados, de ahí que si lo que hace la investigación cualitativa es realizar “una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular” (Ortiz, 2012. p. 18), entonces estamos ante un tipo de investigación que cumple con las necesidades por nosotros abordadas.

Por su parte, y considerando la investigación cualitativa en términos generales como aquella que es adecuada para el presente proyecto podemos enumerar algunos puntos específicos que la hacen tal, siguiendo los postulados de Ortiz (2012), que considera que este tipo de investigación:

- Estudia a las personas en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se hallan.
- Interactúan [los investigadores] con los informantes de un modo natural.
- Trata de identificarse con las personas que estudia para comprender cómo experimentan la realidad.
- Permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos, éxitos y fracasos, la lucha moral, los esfuerzos.
- Estudia cualidades o entidades cualitativas y pretende entenderlas en un contexto particular. (p.19)

Concretando la importancia de la investigación cualitativa aplicada al presente proyecto está en el hecho de que nos da los visos de profundidad que se requieren para poder establecer aquellos rasgos objeto de análisis y como lo diría Ortiz (2012), “la razón conceptual principal para utilizar la investigación cualitativa es la de que proporciona una mayor profundidad de respuesta y por lo tanto, mayor comprensión que las que pueden obtenerse Mediante técnicas cuantitativas” (p.24).

En resumidas cuentas las razones Básicas para la implementar un enfoque cualitativo en este proyecto los plasma Ortíz (2012), siguiendo a Taylor y Bogdan (1986) cuando dice que dicho enfoque:

- Procura por lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular. (p. 17)
- Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística, donde las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de su estudio [toda vez que se] interactúa con los informantes de un modo natural. Aunque no pueden eliminar su influencia en las personas que estudian, tratan de controlarla y reducirla al mínimo. (p.18)
- [Asume que] todas las perspectivas son valiosas, [ya que] no se busca “la verdad o la moralidad”, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. (p.18)

Complementando las razones por las cuales el enfoque cualitativo resulta pertinente para la investigación en desarrollo se recogen, también, los postulados por Smith (1987) quien considera que dicho enfoque:

- Estudia cualidades o entidades cualitativas y pretende entenderlas en un contexto particular. Se centra en significados, descripciones y definiciones situándoles en un contexto.
- Muestra gran sensibilidad al contexto: los datos se interpretan desde un contexto - no generalizaciones. (p.19)
- Proporciona una mayor profundidad de respuesta y por lo tanto, mayor comprensión consiguiente que las que pueden obtenerse Mediante técnicas cuantitativas.
- Es de gran flexibilidad, pues el diseño del estudio puede modificarse mientras que la investigación está en progreso.
- Da a los investigadores la oportunidad de entrar en contacto directo con el público al que se desea llegar y compartir experiencias.(Citado por Ortiz, 2012. p. 24)

Ahora bien, al hacer el análisis de los posibles rasgos característicos de los docentes en cuestión no se ha de dejar de lado que dicha caracterización no es algo parcial y aislado, sino que por el contrario forma parte de un todo que es el ser maestro de Básica y Media en una institución rural en el territorio colombiano, lo que nos deja claro que en esta investigación “no se trata [sólo] del estudio de cualidades separadas o separables; se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es” (Martínez, 2006. p. 128), porque al fin y al cabo, como continua Martínez (2006), en “la investigación cualitativa [se] trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su

estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p.128).

## **2.2 La metodología**

Aclarado el tipo de investigación a realizar cabe ahora especificar la metodología a seguir, a partir de lo que Martínez (2006) entiende por ella: “la metodología es, por definición, el camino a seguir para alcanzar conocimientos seguros y confiables” (p.135), así pues, estamos en el ámbito que nos permite ir alcanzando los objetivos propuestos, los caminos que nos permitirán establecer las características específicas de los docentes objeto de investigación.

Por su parte es importante aclarar que cuando de investigación se trata lo que se está haciendo es una interpretación de un aspecto de la realidad que llama la atención, lo que implica, necesariamente, realizar un ejercicio interpretativo, es decir, desarrollar métodos hermenéuticos en la medida en que “éstos son los métodos 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” (Martínez, 2006. p.135).

Ahora bien, hay que tener presente 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), lo que indica el bagaje y posicionamiento de la hermenéutica en el campo investigativo, razón por la cual se posiciona como la metodología que es factible para el desarrollo de la presente investigación, ya que se busca,

precisamente, analizar, concretizar y establecer las características del docente rural de Básica Secundaria y Media en correlación con su proceso formativo como maestros.

Así pues, la metodología a utilizar en el presente proyecto es de tipo hermenéutico, en donde, a partir de ciertas técnicas, se podrán vislumbrar o no los rasgos que caracterizan al docente rural de educación Básica Secundaria y Media, teniendo claro, también, que la interpretación a realizar tendrá como base todo el bagaje conceptual que sustenta todo este proyecto.

### **2.3 Técnicas: la entrevista**

Como ya se dijo la investigación que nos compete es de tipo cualitativo, con una metodología hermenéutica. Sin embargo se requieren unas técnicas acordes al tipo de indagación realizada en orden a tener los elementos necesarios que permitan extraer o no los rasgos que se pretenden sustentar (o desvirtuar si fuese el caso), y para ello la entrevista semiestructurada<sup>1</sup> se presenta como la más acorde para los cometidos de este proyecto, toda vez que “permite acceder al universo de significaciones de los actores”, (López y Deslauriers, 2011, citando a Guerrero, p.3), y nos deja “recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas” (Ruiz, 2015, citando a Rodríguez y otros, 1999; Acevedo, 1988; Arnal y otros 1995, p.1),

Es importante aclarar que “la entrevista no se considera una conversación normal, sino una conversación formal, con una intencionalidad, que lleva implícitos unos objetivos

---

<sup>1</sup> Peláez et al (2014) afirma que en la entrevista semiestructurada “se determina de antemano cuál es la información relevante que se quiere conseguir. Se hacen preguntas abiertas dando oportunidad a recibir más matices de la respuesta, permite ir entrelazando temas, pero requiere de una gran atención por parte del investigador para poder encauzar y estirar los temas (p.2).



englobados en una Investigación” (Peláez et al, 2014. p.2) y es ahí donde nos ubicamos, en un diálogo planteado con unos objetivos previamente establecidos.

Por su parte hay que hacer ver que “la entrevista tiene un enorme potencial para permitirnos acceder a la parte mental de las personas, pero también a su parte vital a través de la cual descubrimos su cotidianidad y las relaciones sociales que mantienen” (López y Deslauriers, 2011. p.1).

Así pues, si como afirma Martínez (2006), citando a Kvale (1996) que “el propósito de la entrevista de investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (p.140), entonces nos encontramos que dicho instrumento es plenamente justificable para el proyecto en desarrollo.

En este sentido, si se busca establecer las características del docente rural en la Básica Secundaria y en la Media en las instituciones educativas rurales, a partir de un diálogo en el cual afloran dichas características, encontramos que la entrevista semiestructurada es el instrumento adecuado para hacerlo, porque, como afirma Ortiz (2012), “la entrevista es, ante todo, un diálogo que se desarrolla según algunos parámetros” (p.122), y es en ese diálogo con la población objeto de investigación donde se podrá alcanzar el cometido propuesto.

## **2.4 Población y muestra**

Afirma López (2011) que “la muestra es Básica en el proceso de investigación en ciencias sociales. Deriva de la noción de población que designa un conjunto en donde las partes son iguales; la muestra entonces, consiste en la obtención de un número de casos suficientes para informarnos sobre el conjunto” (p.8), de ahí que sea importante describir la población en la cual

se desarrolla la presente investigación y detallar la muestra con la cual será posible determinar o no los rasgos objeto de investigación.

Con todo, y siguiendo a este mismo autor, es importante acotar que “por lo que concierne a la investigación cualitativa, y para efectos de la realización de la entrevista, se recurre al muestreo no probabilístico que no reposa sobre el azar, sino que es intencional; en otras palabras se trata de reproducir lo más fielmente a la población, teniendo en cuenta sus características conocidas” (López, 2011. p.8), y con eso poder, a partir del análisis ya descrito, determinar aquello que nos compete.

La siguiente tabla presenta la población objeto de investigación.

*Tabla 1. Docentes de la Institución Educativa Departamental La Florida de Anolaima (Cundinamarca), sede principal.*

	Docentes en primaria	Docentes en Secundaria	Total docentes
Mujeres	11	7	31
Hombres	3	10	

Según la anterior tabla encontramos que la población objeto de investigación son los 17 docentes que laboran en Secundaria.

Para caracterizar la muestra se presenta la siguiente tabla.

*Tabla 2. Cantidad de docentes por áreas de la Institución Educativa Departamental La Florida de Anolaima (Cundinamarca).*

Humanidades <sup>2</sup>	Matemáticas	Sociales	Otras áreas
5	3	3	6

<sup>2</sup> El área de humanidades comprende tanto Lengua Castellana, como Lengua Extranjera (Inglés).

Dentro de este grupo de docentes se extrae la muestra representativa para realizar las entrevistas, en este sentido se tomará un docente por cada área para un total de cuatro entrevistados.

## **2.5 Análisis de la información**

Como previamente se sustentó, la técnica para la toma de la información será la entrevista, y dentro de ésta, la entrevista semiestructurada, la cual será diseñada, sustentada, elaborada y ejecutada por el autor del presente proyecto investigativo en el sitio de trabajo de los docentes que forman parte de la población y la muestra, dejando claro que el autor del presente proyecto no labora en la Institución donde se desarrolla la misma.

Ahora bien, lo que en una entrevista se obtiene, en sí y por sí sola no aporta nada en particular a una investigación, pero si es el “insumo” que contiene aquello que se pretende esclarecer; en este sentido se pronuncia López (2011) cuando dice que “la información por sí misma no dice nada y al mismo tiempo contiene los elementos que nos permitirán el análisis y la elaboración de respuestas a nuestra problemática” (p.14), de ahí que la misma requiera el análisis respectivo si se quiere lograr el objetivo propuesto en la misma.

Para el análisis antes mencionado se han planteado previamente una serie de categorías con un sustento teórico, el cual será la base principal para realizar el mismo, en la medida en que es a partir de tal sustento como se pueden describir esas características que pueden estar presentes en los docentes rurales de la Básica Secundaria y la Media.

Como se puede ver, el marco conceptual se convierte en el eje central del proyecto investigativo ya que a partir de él surgen las categorías para el planteamiento y desarrollo de la entrevista semiestructurada (la cual será elaborada por el autor del presente proyecto), y a su vez

será el punto de referencia para el análisis de la información que surja de las entrevistas planteadas.

## **2.6 Contexto donde se realiza la investigación**

### **2.6.1 Municipio de Anolaima**

El municipio de Anolaima se encuentra ubicado “en el Departamento de Cundinamarca, provincia del Tequendama, al occidente del distrito capital a una distancia de 71 kilómetros aproximadamente” (Plan de ordenamiento territorial, 2016. p.6), tiene aproximadamente 118,8 Kilómetros cuadrados, con un área total de 11.883 hectáreas, de las cuales 88,93 son urbanas y 11,737 rurales. Su población aproximada es de 12.967 habitantes<sup>3</sup>.

Históricamente hablando la población fue habitada por los Panches; a la llegada de los españoles, en 1538 Fray Lope Acuña funda “la doctrina de Anolaima, nombre que se conoció en 1.541. en jurisdicción de la encomienda llamada Mesa Cayenda, de propiedad de María de Avila, vecina de Santa Fe, dicha doctrina fue dependiente del Curato de Tocarema que en 1593 fue encomienda de Francisco Ortiz Carvajal” (Plan Municipal de Emergencias, 2016. p.3).

Durante la colonia comprendía tres provincias: Sumapaz, Tequendama y Río Negro. Se toma como dato base de su fundación 1736 y este territorio “fue lugar de destierro de heroínas y próceres de la independencia como José Miguel Pey, José Antonio Olaya, Graciela Barriga, Mercedes e Isabel Nariño y otros” (Plan Municipal de Emergencias, 2016. p.3).

Este territorio es “productor y comercializador agropecuario y (...) productor de recursos hídricos” (Plan de Ordenamiento Territorial, 2016. p. 5). Por su parte el Plan de Ordenamiento Territorial del municipio asume una estructura urbano-rural, como lo hace el DANE, para el

---

<sup>3</sup> Datos tomados del Plan de Emergencias del municipio de Anolaima, 2016.

desarrollo de sus políticas y metas gubernamentales; dicha estructura (urbano – rural), está definida por la relación estrecha entre la producción primaria asentada en el suelo rural frente a la orientación de esa misma producción emanada de la estructura intraurbana” (Plan de Ordenamiento Territorial, 2016. p. 5).

Así pues se tiene que

la producción agrícola es el renglón más importante de la economía del Municipio, en este sentido la actividad económica está representada en un 60.3% en este sector con cultivos de tipo comercial como el café, las hortalizas y frutales. En un 36,0% su vocación económica se inclina hacia la actividad pecuaria y en un 3.7% hacia el sector piscícola. Los cultivos transitorios representan el 19% del área total sembrada (habichuela, tomate, arveja, berenjena etc.) y el resto son permanentes como los cítricos y el plátano. De otro lado y dada la tecnificación en pastos, la producción ganadera y lechera ha venido posicionándose y formando parte importante en la economía. (Plan Municipal de Emergencias, 2016. p.8).

## **2.6.2 Colegio Departamental Integrado La Florida**

### **Historia y generalidades**

La institución educativa donde se lleva a cabo la investigación se encuentra ubicada en el barrio San Vicente, Inspección de la Florida, Municipio de Anolaima de la Región del Tequendama en el Departamento de Cundinamarca, a una distancia de 71 Km de Bogotá sobre la carretera que de Facatativá conduce a Anolaima.

Dicha Institución fue fundada el 17 de Diciembre de 1971 Mediante ordenanza 23 dada por el entonces gobernador Diego Uribe Vargas y Secretario de Educación Jaime Pinzón López.

Sus estudios fueron legalizados Mediante la Resolución 5764 de Octubre 2 de 1972, aprobando primero y segundo del ciclo básico de enseñanza Media, y dirigidos por el Señor Guillermo Contreras.

En 1973 funcionaron los cursos de primero a tercero de educación Básica, aprobados Mediante Resolución 9901 del 20 de diciembre del mismo año.

En 1974 funcionan los cursos de primero a cuarto de bachillerato reconocidos Mediante la Resolución 10059 de Diciembre del mismo año, y en 1975 Mediante la Resolución 3940 del 23 de diciembre se reconocen los cursos del ciclo Básico de Educación Media; ya que en 1978 funcionan cinco grados de primero a quinto de bachillerato.

En 1980 Mediante Resolución 01306 del 1 de Febrero se aprueban los estudios de primero a sexto de bachillerato; se gradúa la primera promoción de bachilleres y el 31 de octubre se inicia la construcción de la planta física.

En 1981 Mediante la Resolución 22430 del 23 de octubre se aprueba de 6° a 9° de Educación Básica Secundaria, y 10° y 11° de Media Vocacional, hasta 1982.

### **Sedes**

El Colegio departamental La Florida cuenta con las siguientes sedes:

- Escuela Antonio Nariño: En la actualidad la escuela funciona con seis cursos distribuidos así: primero (2), segundos (2), tercero (2).
- Sede Rural Pozo Hondo.
- Sede Rural Primavera de Máxima. En esta sede se da inicio al programa Sistema de Atención Tutorial (SAT) a partir del mes de marzo de 2004, con un número de veinte estudiantes de la vereda
- Sede Rural Los Balsos.

- Sede Rural Caprea.
- Escuela Urbana Jhon F. Kennedy.
- Sede Jardín Departamental Alfonso López.

### 3. Antecedentes de la educación rural en Colombia

La literatura sobre educación rural en Colombia es reducida, situación que limita un tanto su análisis. Sin embargo se realiza una revisión de antecedentes desde la época de los años 40 del siglo XX.

Uno de los primeros estudios sobre educación rural fue el realizado por Smith (1944) en el municipio Tabio (Cundinamarca). Este estudio pionero encontró que las escuelas apenas lograban enseñar a un reducido número de niños los rudimentos de la escritura, la lectura y el uso de las cuatro operaciones aritméticas. En este entorno, la escuela, como institución de educación formal, no tenía el suficiente impacto en cuanto a la necesidad de superar el analfabetismo existente, ya que la mayoría de la población -campesinos, trabajadores y dueños de fincas- no sabían leer ni escribir, de tal manera que el valor de la escuela y por tanto de la educación era tan pobre que los adultos no la percibían importante para el desarrollo social.

Por su parte, Guhl y otros (1956) y Chávez y otros (1959) en estudios separados presentaron informes sobre la educación rural en los departamentos de Caldas y Nariño respectivamente. En ellos se manifiestan algunas situaciones que, según los autores, podrían entorpecer el proceso educativo en el sector rural, por mencionar algunas, la falta de escuelas y maestros para atender a los estudiantes en edad escolar, las distancias excesivas entre las viviendas y la escuela, o la falta de interés para asistir a la misma. Otros casos especiales se presentaban en algunas zonas específicas de Colombia, en las cuales en épocas de cosecha se incrementa el ausentismo escolar.

Por su parte, Cataño (1970, citado por Zamora, 2005) en el estudio sobre la escuela rural boyacense describe algunas características, en su mayoría precarias, que determinan la realidad



de la mayoría de escuelas rurales colombianas. Entre ellas se pueden mencionar: un docente y un salón para dos o más cursos, pocos libros y material de enseñanza, estrechez e incomodidad locativas, unido a ello, el autor identificó que las labores de los planteles se refugian en un ritualismo que termina reemplazando los objetivos de la escuela, más aun cuando los docentes invertían parte considerable de su tiempo tratando de salvar la disciplina en una reducida sala con veinticinco o treinta alumnos.

Ampliando los estudios sobre educación rural, Cataño (1974) reafirmó las conclusiones de su estudio anterior sobre la situación crítica que atravesaba la escuela rural, esta vez en la zona sur del país. Entre sus hallazgos se pueden evidenciar la ausencia de personal docente con formación pedagógica, la carencia de material didáctico, la falta infraestructura adecuada en las escuelas, a lo cual se le suma, la pobreza de las familias campesinas que no veían la funcionalidad de la escuela.

Dos décadas después, Parra (1996) publicó un estudio comprensivo sobre la educación rural en Colombia, en el cual se encuentran numerosas referencias al docente rural, a la función que cumple y al papel de la escuela campesina (Zamora, 2005). La investigación titulada *La Escuela Rural* hace un recorrido por los diferentes contextos colombianos en que la escuela rural tiene su función educadora. Utilizando la metodología de estudio de caso se adentra en el transcurrir diario de la escuela, especialmente en la práctica del maestro, además, realiza una mirada analítica al programa de Escuela Nueva, instaurado en muchas de las escuelas en el territorio colombiano.

En este trabajo Parra (1996) muestra las historias de vida y experiencias de los maestros en las comunidades donde ejercían su profesión docente, en ellas se puede identificar que

además de ser maestros-orientadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje, también se convierten en líderes sociales, transformadores de perspectivas de vida, entre muchas otras cosas.

En torno a ello, Parra (1996) menciona que la escuela rural tiene cuatro funciones fundamentales en la sociedad colombiana:

1. Una función de enseñanza propiamente dicha y cuyos problemas se plantean tradicionalmente dentro del plano cognoscitivo.
2. Una función que hace relación a la producción, a la formación de la mano de obra, y que se aplica con mayor claridad en los contextos urbanos.
3. La función de transmitir de manera activa los valores sociales.
4. La función de ser una institución integradora de los individuos en valores, conceptos que provienen de la cultura urbana y que tienen que ver tanto con la formación de conceptos como los de región, de nación, de pensamiento científico, como con la visión del mundo de clase Media urbana que transmite el docente.

(p.16)

Dentro de esas funciones es muy importante rescatar el rol del maestro rural, la cual sobrepasa la acción pedagógica y se amplía a una serie de labores administrativas y de gestión propias del rector, coordinador, psicólogo, entre otros, las cuales debe realizar por que no existen profesionales de apoyo a su labor, de manera que el maestro es el responsable del funcionamiento de la escuela en todos los ámbitos.

Así mismo este autor en el año 2000 publica sus Estudios sociales sobre el maestro colombiano donde hace toda una relación de la literatura sobre los docentes en general atendiendo al desarrollo del país; allí, como base de su escrito, presenta algunos de los estudios antes mencionados en este proyecto como los de Dieter Pass (1979), Ferro y Pass y algunas otras

descripciones de los maestros rurales a partir del texto “Mi vida: historia de la vida de una maestra rural colombiana”, donde se “centra en la visión que expresan los maestros de los problemas que causa el cambio de escuela” (Parra, 2000, p.3) en zonas rurales y muestra análisis de otros estudios atendiendo a la situación social, el currículo e incluso en cuanto a la movilidad de los docentes ubicados en ámbitos rurales.

Por su parte, Herrera (2001) realizó un trabajo investigativo cuyo objetivo se centró en comprender el sentido de la práctica pedagógica del maestro. El trabajo se realizó con maestros rurales de siete departamentos colombianos bajo la modalidad de análisis de texto de escritos de docentes que cursaban estudios de licenciatura.

Para nuestro cometido es imperativo mencionar el aporte del estudio en términos del rol del maestro rural. Según el autor, los maestros rurales conciben el trabajo de aula en relación con el conocimiento, es decir, ellos son los que tienen el conocimiento específico de las áreas y su misión es transmitirlo en un proceso constante de acompañamiento a los estudiantes. De la misma forma, en ese proceso existe un paso a paso que empieza con la caracterización de los alumnos en cuanto a sus avances cognitivos y comportamentales, luego continua con una clasificación de los estudiantes en grupos de acuerdo a sus características, y por último, realiza el acompañamiento en función del aprendizaje individual, la dinámica grupal y el manejo del grupo.

El estudio de Zamora (2005) se ha convertido el principal referente investigativo en el estudio e interpretación de la práctica pedagógica del docente rural en Colombia. El estudio surge como parte del trabajo realizado en la Fundación Universitaria Monserrate, y tiene como propósito caracterizar el trabajo de maestros rurales y su papel e influencia en la comunidad donde desarrollan su ejercicio profesional.

En términos de la especificidad de la práctica pedagógica de los maestros rurales, el estudio reveló que aunque son varias las características de los maestros rurales que se comparten con los maestros urbanos, existen otras muy específicas del ejercicio docente rural que surgen de la interacción entre maestros, estudiantes y escuelas de acuerdo a las características del medio y la comunidad, y es esta interacción la que hace del ejercicio docente una práctica específica rural.

Para ilustrar mejor esta situación, Zamora (2005) realizó la siguiente pregunta a los maestros rurales involucrados en el estudio ¿Considera que hay ‘ciertas cosas’ que un educador rural resulta haciendo y que marcan la diferencia con el ejercicio docente urbano?, como resultado el 94% de ellos contestaron afirmativamente. En efecto, a diario, en las escuelas rurales, se presentan situaciones que sin duda son diferentes a las de las escuelas urbanas, por lo cual es necesario que el profesor de esta institución sepa cómo actuar frente a ellas, de acuerdo a una serie de aspectos que le da el contexto. En ese momento encontramos la especificidad de su práctica.

Ahora bien, después de realizar el estudio y revisar toda la información recopilada Zamora (2005) identificó una serie de rasgos o características específicas del ejercicio docente rural, las cuales el autor las denominó hallazgos, que se pueden sintetizar en:

- El lugar de la comunidad en la labor del maestro rural.
- La creatividad y la recursividad como respuesta a la precariedad de las condiciones materiales.
- La presencia y las condiciones de operación de uno o más de los modelos llamados flexibles.

- La etérea búsqueda de una educación que responda a las condiciones y necesidades del medio.
- La tensión entre proponerse la permanencia de la población o prepararla para su migración.
- Y el trabajo pedagógico con niños y niñas de extra edad y con otros problemas sociales.

En suma, y con referencia al quehacer del docente de escuela rural Zamora (2005)<sup>4</sup>, menciona que:

Una visión menos transversal y más longitudinal del trabajo con los niños: derivada de la mayor permanencia del maestro con sus alumnos, encontramos también un rasgo en principio positivo (aunque no siempre ni necesariamente), que consiste en que el educador puede desarrollar procesos pedagógicos más prolongados, ajustar, evaluar, replantearse sus prácticas, mucho más que un maestro (el del medio urbano) que apenas está con sus alumnos diez meses, que es la duración del año lectivo. Recuérdese aquí, además, que el promedio de alumnos por docente es mayor en los medio urbanos que en los rurales, lo que hace aún menos cercana la relación del educador con cada uno de sus alumnos. (p.92)

Por último, Zamora (2012) realiza una exploración acerca del lugar y reconocimiento de lo rural en los planes de estudio de diferentes instituciones de formación inicial. El sondeo mostró que, con raras excepciones, los maestros y maestras rurales colombianos no han recibido una orientación específica que contribuya a su cualificación para su desempeño en estos ambientes. En otras palabras, el contexto, escenario o dimensión rural de la educación es

---

<sup>4</sup> Es importante resaltar que en esta reseña, Zamora se remite solamente a los maestros y maestras de Preescolar y Primaria rural.

invisible para casi todas las instituciones formadoras de educadores, tanto las Escuelas Normales Superiores como las Facultades de Educación del país. Se identificaron unos tres programas universitarios que encuentran en lo rural un elemento importante o un eje principal de su currículo, y no más de cuatro Normales que lo hacían a comienzos del presente siglo.

De esta forma, los trabajos investigativos referenciados como antecedentes presentan una visión del maestro rural de Básica Primaria, como un reflejo de lo que sucede en muchos contextos rurales colombianos. Estas pistas aportadas por los diferentes trabajos investigativos permiten afirmar que el ejercicio de la docencia rural de Básica Primaria y Preescolar tiene cierta especificidad fundamentada en la interacción del maestro con su contexto, incluida la escuela, los estudiantes, la comunidad y las relaciones sociales que se entretajan entre ellos. En este apartado también hay que resaltar que no se encontraron trabajos con especificidad en los maestros de Básica Secundaria y Media.

Si bien existen diversos estudios, textos e investigaciones sobre la ruralidad y con ésta sobre la educación rural, se asume de forma general la misma y sus actores, para lo que nos interesa en esta investigación, el docente rural; es decir, se aborda el tema de los profesores y profesoras rurales de forma genérica y en contados casos, como ya se pudo evidenciar, de forma específica en cuanto al docente rural en la Básica primaria, quedando por establecerse la especificidad, si la hay, de los docentes rurales que desarrollan sus actividades en la Básica Secundaria.

Como se puede constatar, los diferentes estudios que de la educación rural se han hecho se mueven, en gran parte, en dos sentidos, análisis sociológicos de la educación en dicho ámbito y en la presentación de la educación rural a partir de sus precariedades y deficiencias en muchas

ocasiones atendiendo a los estándares y parámetros comparativos con la educación en ámbitos urbanos.

Ahora bien, centrarse en el análisis del docente rural y sus particularidades sólo se ha hecho de forma parcial a través de los estudios de casos y análisis de historias de vida, con excepción del importantísimo estudio realizado por Zamora (2005) y del cual ya se pudo hablar y el cual es base y motivo para el presente proyecto.

## 4. Marco teórico

### 4.1 Ruralidad

El concepto que analizamos no tiene aún una definición clara, no se ha dado a lo largo de la historia dicha claridad, y tampoco se da actualmente, tanto así que Castro y Reboratti (2008) consideran que “el concepto de ruralidad necesita de una revisión” (p.3) y más aún para efectos de la presente investigación, razón por la cual en un primer momento haremos referencia a dicho término, no con el ánimo de dar una definición unívoca, sino para dar un acercamiento básico al debate que está vigente.

Dicen los autores arriba mencionados que en la actualidad y para muchos casos, se “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 (técnicamente hablando, densidad de población)” (p.3); además, se habla todavía en términos de diferenciación dicotómica entre ambos ámbitos, quedando marcado, por demás, el hecho de asumir lo urbano como el modelo de desarrollo a seguir por parte de lo rural, el cual es asumido como lo precario, necesitado y lleno de carencias.

En este sentido, se posiciona lo urbano como el modelo de desarrollo a seguir, el espacio donde se presentan los mayores avances y se proporcionan los elementos necesarios e indispensables para el desarrollo de la persona, frente a las necesidades o carencias que en lo rural se vive, ya que allí predomina, por ejemplo, la falta de servicios públicos esenciales, existen mayores índices de morbilidad y se dan las mayores necesidades para las personas, ya sea por las distancias que hay que recorrer para tener lo básico, o por la falta de medios económicos para acceder a lo primordial.



Así pues, una primera aproximación al problema de lo rural asume la visión dicotómica previamente planteada en donde es lo urbano, en contraposición a lo rural, el ideal de “desarrollo” al cual se debe tender, siendo lo rural lo atrasado frente al primero, de ahí que Newby y Sevilla (1981, citados por Romero, 2012), digan 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) en donde “la sociedad urbana era asociada a ideas ligadas a la impersonalidad, al contractualismo y al racionalismo” (Romero, 2012, p.14), frente al conservadurismo del ámbito rural.

Hacia los años 30, Sorokin, Zimmerman y Galpón, 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” (Blume, 2004; citado por Romero, 2012. p.14).

Sin embargo, y a pesar de lo anterior, aún hoy “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” (Vargas, 2014. p.1), presentándose aún la dicotomía originaria, porque, al fin y al cabo, “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). Es más es visible todavía el asumir lo rural “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).

Centrándonos en Colombia, tenemos que el Ministerio de Educación colombiano (2015) considera la ruralidad como aquellos espacios naturales y a la población que los habita y genera

de ellos su subsistencia. En otras palabras, son aquellas comunidades que se asocian a actividades agrícolas, ganaderas y de producción de materias primas esenciales. Por su parte el DANE (Departamento Nacional de Estadística, 2014), suele asumir un criterio geográfico o territorial para definir lo rural; según esta institución, la ruralidad se concreta en los espacios y poblaciones ubicados fuera de las cabeceras municipales que están representados en 11.302.519 habitantes, es decir el 23,7% de la población total colombiana, según cifras del censo del 2015.

En otro sentido el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2014) considera la ruralidad bajo el criterio de densidad poblacional. En ella se asumen como rurales los municipios con baja densidad de población –entre 50 y 100 habitantes por kilómetro cuadrado-; las cabeceras municipales con menos de 25.000 habitantes y rurales dispersos los municipios con densidades de menos de 50 habitantes por kilómetro cuadrado. Según las cifras del DNP (2014) de los 1.122 municipios que hay en Colombia 696 son rurales: 378 rurales y 318 rurales dispersos.

Como se ve, hay varias posturas frente a lo rural en sí, sin embargo existe una muy dominante en el contexto latinoamericano, la cual considera la ruralidad bajo el criterio territorial. Es decir, lo rural es aquel territorio ubicado por fuera de la cabecera urbana del respectivo municipio. Esta reducción la plasmó Zamora (2005) en la siguiente fórmula:

Cabecera municipal = casco urbano = URBANO

Resto = veredas y corregimientos = RURAL

A su vez este es el criterio que asume el Ministerio de Educación Nacional en Colombia (MEN) para determinar cuándo una institución educativa es rural o urbana, toda vez que dicho ministerio asume, precisamente, la diferenciación que realiza el DANE, el cual considera que una “si una institución o centro educativo se ubica en la zona urbana de acuerdo a los límites

determinados por el Departamento Administrativo de Planeación o la entidad responsable en la respectiva Secretaría Departamental, Distrital o Municipal”, (DANE, 2011. p. 16), dicha institución es urbana, mientras que “si el establecimiento se ubica en la zona rural, como puede ser: “vereda”, la cual se asimila con inspección, caserío, corregimiento” (DANE, 2011. p. 16), tal institución es rural.

Con todo, dicen Castro y Rebotatti (2008) que “la visión simplista y tradicional de lo rural estaría siendo fuertemente erosionada por una serie de cambios que están sucediendo” (Citando a Pérez, 2001; Piñeiro, 1999; Teubal, 2001, Murmis y Feldman, 2005. p.4) razón por la cual es importante asumir lo rural bajo nuevas perspectivas, superando las visiones dicotómicas ya que “la definición tradicional ha quedado obsoleta” (Gómez, 2001. p.7).

En este sentido se ubican los posicionamientos que asumen lo rural como algo gradual, por oposición a la dicotomía, pudiendo así plantear definiciones de lo rural de forma más abarcante e integradora, como lo plantea Gómez (2001): “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” (p. 18).

Por otro lado se evidencia en la actualidad un posicionamiento frente a lo rural y su propia definición más allá de lo agropecuario, es decir, se asume también como el espacio que brinda las posibilidades que en la ciudad no son posibles, como el descanso, el ocio y lo apacible del mismo; así mismo, algunos autores no sólo ven de forma distinta lo rural, sino que asumen que es necesario superar las visiones dicotómicas ya explicitadas en la medida en que tal dicotomía antes que propiciar espacios de reflexión que den cuenta verdaderamente de lo rural,

antes lo que hacen es potenciar la visión simplista de dicho ámbito. En este sentido se pronuncian las Naciones Unidas en el texto Colombia Rural Razones para la esperanza (2011) cuando afirman 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 ese es el camino que se aborda actualmente para definir lo rural: la interdependencia y la integralidad.

Por lo antes expuesto se establece que “para captar mejor el contenido de lo rural y ponderar su dimensión actual” (PNUD, 2011, p.18) es necesario asumir los índices de ruralidad como una forma de definir y abordar tal ámbito.

En esa misma tarea de superar las visiones dicotómicas entre lo rural y lo urbano se ubica lo propuesto por Itzcovich, quien critica y busca superar las visiones homogenizantes de lo rural, es decir, pretende determinar formas distintas de asumir lo rural a partir de una visión no homogénea del mismo, ya que no es viable agrupar en un mismo sentido y en un solo término una realidad que de por sí es bastante variada, disímil y diferenciada. Por eso propone los, por ella denominados gradientes de ruralidad ya que los mismos “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).

Como se ve, dar una definición (con todo lo que una definición implica) es bastante complejo. Es más, nos acogemos al planteamiento de Dirven et al (2011) quienes consideran que “no existe una definición universal de rural” (p.67), no sólo porque este ámbito es un constructo social, sino por las complejidades que implica, es más “las definiciones utilizadas (entre diferentes países y regiones) varían de manera significativa” (Dirven et al, 2011, p.67), lo cual dice bastante de lo complejo de la tarea.

Lo que sí está claro es que “lo rural ya no es equivalente de lo agrícola” (Pérez, 2001, p.22), es algo más complejo y abarcante, de ahí que dar una definición resulta, al menos en parte, algo reducida, porque la misma ha de tener presente aspectos como lo territorial (entendido no sólo como algo espacio-geográfico), los procesos, dinámicas culturales, situaciones propias del entorno entre muchos otros aspectos. Así las cosas creemos que una definición de rural que se acerca a lo que antes se dijo es la planteada por Pérez (2001) quien 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; una población que practica actividades muy diversas de producción, consumo y relación social; 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 y un conjunto de instituciones públicas y privadas que vertebran y articula el funcionamiento del sistema, operando dentro de un marco jurídico determinado”. (p.23)

Ahora bien, como previamente se dijo, existen diversas ruralidades, es decir diversos contextos rurales que hacen que las dinámicas vividas y dadas en cada uno de ellos sean específicas y propias, llevando consigo a involucrar a la escuela en tales dinámicas, haciendo que la misma, también, tenga diversas particularidades, razón por la cual se aborda este aspecto a continuación.

## **4.2 La diversidad de ruralidades**

No todos los contextos rurales son iguales, estas diferencias se conocen como diversidad de ruralidades, que en palabras de Zamora (2005) pueden definirse como una diversidad de realidades socioeconómicas y culturales que marcan una diferencia esencial, un espíritu muy distinto –no necesariamente mejor- de una región a otra. Desde esta perspectiva existen diversos ambientes y contextos a los que se debe enfrentar la educación rural. Estos escenarios hacen del maestro, el estudiante y el plantel educativo rural, personas y espacios con características propias, no generalizables, pero si se convierten en pistas para entender la educación rural colombiana.

Ahora bien, la diversidad de ruralidades de las cuales habla Zamora es posible concretarlas a partir de los mismos planteamientos de PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), quien en el 2011 dejó claro que “no existe una ruralidad única sino varios grados” (p.56) y tomando como base también a Itzcovich (2010), quien afirma, de forma categórica que “hay diferentes modos de “ser rural” y no es lo mismo ser población rural en zonas predominantemente rurales que serlo en zonas predominantemente urbanas” (p.15), lo que invita, no sólo a superar las visiones dicotómicas entre lo urbano y lo rural, sino también, a ver lo rural como algo diverso y no bajo posicionamientos homogenizantes.

En este sentido es importante hacer ver cómo el mundo contemporáneo ha venido en un proceso acelerado de cambio y transformación, proceso del cual no escapa la población rural, la cual debe tales variaciones a diferentes “factores endógenos y exógenos del sector” (PNUD, 2011. p.28), siendo aquellos que provienen de fuera los que más han marcado tales cambios, al menos así se plantea en el informe de PNUD (2011) quien considera que “en la fase actual de la globalización e intensificación del desarrollo capitalista, los factores exógenos parecen tener mayor impacto en los cambios de la vida del campo” (p.28), pudiéndose plantear, entre otros “el

desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación (...), la diversificación de la estructura productiva, entre otros” (Itzcovich, 2010. p.6), como algunos de dichos factores que propician tal transformación.

En este orden de ideas es importante acotar que a lo largo de la historia y desde el punto de vista productivo, se ha asociado lo rural con lo agropecuario, visión que debe ser superada, no sólo por lo arriba expuesto (y se intenta sustentar en este apartado: la diversidad de ruralidades), sino también porque si algo ha venido sufriendo transformaciones en el ámbito rural es el factor productivo, es más en la actualidad a la hora de ver, analizar y definir lo rural deben “considerarse nuevas actividades productivas de mucho dinamismo. Tal sería el caso de la oferta de recursos naturales del subsuelo, de los servicios turísticos, de servicios ambientales y de la manufactura artesanal” (PNUD, 2011. p.28), lo que lleva a pensar, sólo a partir de este hecho (lo productivo), en la existencia de diversas ruralidades.

Por su parte, y si de lo social se trata, ha habido ciertas transformaciones, las cuales conllevan a establecer diferenciaciones en lo rural también, porque como bien se plantea desde el PNUD (20011) “pueden encontrarse sociedades rurales bien diferenciadas: algunas conservan gran parte de las características más tradicionales (el patriarcalismo, por ejemplo), otras están en procesos de transición hacia sociedades modernas, y otras, definitivamente, entraron en la modernización” (p.29), lo que constata la diversidad de la cual se viene hablando. Es más, debido a tales diversidades la misma Itzcovich en el 2010 y el PNUD plantearon otras maneras de ver lo rural donde el municipio entra en juego como elemento esencial porque “trabajar utilizando a los municipios como unidad de análisis brinda la posibilidad de ver que no es lo mismo ser rural, en zonas predominantemente rurales que ser rural en zonas predominantemente

urbanas” (Itzcovich, 2010. p.15) y donde lo territorial y la distancia a sitios densamente poblados se yerguen como otros factores para establecer el tipo de ruralidad.

Para la primera no se trata de hablar de ruralidad de forma genérica y homogénea, sino de gradientes de ruralidad, mientras que para el segundo (PNUD, 2011) se trata de índices de ruralidad donde se “combina densidad demográfica con distancia de los centros poblados menores a los mayores; [se] adopta como unidad de análisis el municipio como un todo y no solo el tamaño de las aglomeraciones (cabecera, centro poblado y rural disperso en el mismo municipio), y [se] asume la ruralidad como un continuo (se refiere a municipios más o menos rurales, antes que a urbanos y rurales)” (p.31).

Para finalizar es importante decir con Llambi y Pérez (2007) que las diversas ruralidades se caracterizan por una compleja relación entre los recursos naturales, tecnología, y las relaciones sociales inmersas en flujos de mercados que determinan el progreso en términos económicos de las comunidades, entre otros factores.

Establecido lo anterior se da, a continuación, un acercamiento a la educación rural y al maestro rural colombiano, especialmente a aquellos que se desempeñan en los niveles de Básica Secundaria y Media atendiendo a los rasgos propuestos por Zamora (2005), que nos hablan de las particularidades del trabajo de los educadores rurales.

### **4.3 Los maestros y maestras rurales**

En apartados posteriores se realiza una aproximación cuantitativa de los maestros y maestras rurales colombianos, ahora se pretende echar una mirada a las características y especificidad del ejercicio pedagógico de los docentes rurales de acuerdo a diferentes estudios realizados, en especial aquellos realizados por Zamora (2005, 2012). Es de aclarar que estas



características y particularidades se han identificado en maestros y maestras de Preescolar y Básica Primaria y que son, en la actualidad, la única mirada que existe a los docentes rurales, de ahí la importancia del presente estudio al focalizar el trabajo en los maestros rurales de Básica Secundaria y Media.

Importante es también advertir que en los estudios de Zamora, el autor hace una clara diferenciación de dos grandes tipos de rasgos que nos hablan de la especificidad del ejercicio profesional del maestro rural, a saber: unos rasgos de orden profesional y otros de corte más personal.

#### 4.3.1 El lugar de la comunidad en la labor del maestro rural

Cuando nos referimos a la relación de los maestros rurales y la comunidad centramos la mirada en el establecimiento de vínculos bidireccionales entre la escuela, especialmente el maestro, y su entorno o lo extraescolar. Este hallazgo realizado por Zamora (2005) tiene significado en el momento en que el maestro participa en asuntos extraescolares o extracurriculares y las comunidades circundantes de la escuela participan en la vida escolar. Sin embargo, estas relaciones no son iguales y homogéneas en los diferentes sitios o lugares, para ello se han identificado diversos vínculos que se establecen entre el docente y la comunidad, como se muestra en la Tabla 3.

*Tabla 3. Formas de expresarse el fenómeno de la “relación con la comunidad”<sup>5</sup>.*

	PROMOTOR COMUNITARIO	EL AGENTE EDUCATIVO EN SENTIDO LIMITADO	EL AGENTE EDUCATIVO EN SENTIDO AMPLIO	EL MAESTRO COMO CIUDADANO
CARACTERÍSTICAS	Compromiso adquirido por el	Estricta comunicación	Docente responsable	El maestro vive dentro de

<sup>5</sup> Estas características no se dan nítidamente, allí también hay diferencias de grado (Zamora, 2016. Apuntes).

educador frente a las necesidades de las comunidades.	con padres de familia de estudiantes.	del mejoramiento de las condiciones	la comunidad y hace parte de ella.
Intervención en actividades en pro del bienestar de la población. Líder comunal.	Intervención para el mejoramiento de problemas escolares.	educativas y culturales de la comunidad.	Intervención para el mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitantes.
Actividades de mantenimiento, mejoramiento y dotación de la escuela.	Acciones para el bienestar de los estudiantes	para que los niños y niñas asistan a la escuela.	Seguimiento a la comunidad

Fuente: elaboración propia con base en Zamora (2005)

De tal manera, se han registrado cuatro formas de expresarse el fenómeno de la “relación con la comunidad”: el promotor comunitario, el agente educativo en sentido limitado o escolarizado, el agente educativo en sentido amplio, y el maestro como ciudadano. Dichas formas tienen diferencias particulares en el compromiso del maestro con la comunidad, mientras que el maestro como ciudadano y el promotor comunitario son sensibles a todas las necesidades de la comunidad, el maestro como agente educativo se limita a aspectos educativos y/o culturales.

Desde estos términos, las posiciones frente al establecimiento de relaciones fuertes con la comunidad están divididas. En este sentido se manifiesta, por ejemplo, que el maestro debe dedicarse al asunto educativo primordialmente, para lo cual fue contratado, y dejar los otros asuntos comunitarios bajo la responsabilidad de los líderes e incluso al mismo Estado. Por su parte hay quienes piensan que por el solo hecho de ser maestro, es decir, contar con una preparación profesional y relaciones con instancias gubernamentales, es su deber velar por las comunidades y su bienestar, lo cual repercute en el reconocimiento social y el apoyo decidido de los padres hacia la escuela. Es importante decir que sin importar las posiciones de los investigadores, para nosotros es claro que existe una relación forjada entre el maestro y la

comunidad, la cual es, de lejos, el rasgo o característica de mayor peso en la caracterización de la especificidad.

Dentro de este panorama es significativo advertir que a lo largo de la historia y en especial en los últimos cincuenta años se han venido dando eventos que han alterado las relaciones entre los maestros y la comunidad. Por un lado está la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación en los ambientes rurales que permiten el acceso a la información de manera rápida dándose así, una amalgama de costumbres y hábitos superpuestos entre lo rural y lo urbano. Por otra parte encontramos los cambios en las políticas de Estado para atender a la población rural, en especial a la estudiantil, como por ejemplo la conformación de instituciones educativas con todos los niveles de educación lo que obligó a que las escuelas primarias y colegios de Secundaria y Media se fusionaran sin importar que pertenecieran a los ámbitos rurales o urbanos, hecho que generó el descargue de responsabilidades del maestro rural en términos administrativos ya que los recursos financieros y pedagógicos provienen de los centros educativos centrales.

Al mencionar algunas particularidades emergentes que cambian o redireccionan los vínculos creados entre los maestros y la comunidad rural también es imperativo señalar algunas características que propician estas relaciones. En primer lugar, la comunidad como parte integral del territorio próximo al centro educativo lo que permite el vínculo directo y rápido con los padres de familia. En segundo lugar, la distancia entre las veredas y los centros urbanos, especialmente en las más alejadas se crean vínculos fuertes con los docentes, vínculos casi obligados ya que los maestros no pueden desplazarse a diario y deben pernoctar en las comunidades.

Para nuestro caso es muy importante identificar los vínculos presentes entre los maestros rurales de Básica Secundaria y Media con la comunidad donde funciona el centro educativo, teniendo presente que, sin duda, uno de los factores que mayor influencia sobre el vínculo que se crea entre el maestro y la comunidad rural es el tiempo de permanencia o continuidad del docente en una misma institución.

#### **4.3.2 La creatividad y recursividad de los maestros rurales**

Los estudios realizados por Zamora (2005) han encontrado un rasgo característico del trabajo del docente rural y es el de adecuarse y utilizar el contexto como espacio de aprendizaje a pesar de las condiciones precarias de las veredas. En otras palabras, los maestros rurales son creativos y recursivos casi que como estrategia de supervivencia a las condiciones del medio. En este sentido se suscita una discusión frente al hecho de que esta recursividad es una respuesta a la ausencia de recursos didácticos o si, por el contrario, es una habilidad técnico-profesional propia de quien se prepara como agente educativo.

En esta discusión Zamora (2005) ha encontrado posiciones divididas en favor y contra de las dos situaciones dentro de los maestros participantes en el estudio. A pesar de ello y sin importar la posición adoptada, es importante decir que tales características son susceptibles de mejoramiento con formación docente inicial o posgradual adaptada a los medios rurales.

#### **4.3.3 La utilización del contexto como recurso pedagógico y didáctico para el maestro rural**

El contexto rural por sus mismas características tiene una riqueza pedagógica que puede ser aprovechada por los maestros. Pero no es el contexto por el contexto lo que puede ser

aprovechado, ello requiere de un criterio pedagógico afinado para poder escoger aquellos elementos valiosos que dan pertinencia al trabajo con los estudiantes, incluido el componente motivacional para los estudiantes, por cuanto trabajar con elementos y materiales familiares y cercanos al niño resulta mucho más interesante y motivador, que hacerlo con elementos extraños o ajenos para ellos (Zamora, 2005).

En este sentido cuando se hace referencia al criterio pedagógico afinado se pone acento en la condición investigativa previa al buen uso de los materiales del medio por el maestro en dónde sabiendo lo que se piensa hacer y atendiendo a los recursos necesario para llevar a cabo tal o cual actividad, se establezcan las necesidades para su éxito, necesidades que, si se pueden suplir con los recursos del medio, han de ir a buscarse; es por eso que en este sentido en el contexto se pueden encontrar infinidad de materiales a disposición del maestro pero hay que ir a buscarlos utilizando el criterio pedagógico para que sean útiles. De ahí que Zamora (2005) menciona que “el maestro rural, por lo tanto, ha de saber qué es lo que necesita, primero, para salir a buscarlo, después. A esta búsqueda se refieren insistentemente los maestros rurales, en especial los de mayor experiencia” (p. 36).

#### **4.3.4 Los desafíos escolares del maestro rural**

Los estudios de Zamora (2005) han revelado que son varios los desafíos que enfrentan los maestros rurales, entre ellos se podrían mencionar el bajo rendimiento escolar, y unido a ello, la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas.

En primera medida, se hace referencia al fracaso escolar, entendiéndose como aquellos procesos relacionados con la pérdida del año escolar y la deserción escolar. Estos problemas son cotidianos y hacen parte de las preocupaciones constantes de los maestros rurales. En términos

de Zamora (2005) es común que este tema –el fracaso escolar- congregue la atención de los maestros, pero también es común que ellos atribuyan la causa de los problemas de fracaso escolar al bajo rendimiento académico de los estudiantes y al poco compromiso de los padres de familia con la educación de sus hijos, nunca al trabajo del maestro. Este problema se aprecia mejor en aquellas zonas donde no existen recursos financieros y donde las familias no cuentan con suficiencia en muchos de los servicios básicos.

A pesar de estas retóricas afianzadas en los maestros se ha podido evidenciar que en la práctica no sucede lo mismo, es decir, existe la percepción de que los maestros rurales no están lo suficientemente preparados para hacer un adecuado manejo pedagógico de la situación, hasta el punto de que en ciertos medios, los docentes más inexpertos, se puede afirmar que la impotencia es la posición dominante.

Un segundo aspecto, muy unido al interior, sobre los desafíos que enfrentan los maestros rurales tiene que ver con la promoción del rendimiento académico en los primeros grados de enseñanza, especialmente con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas.

Los tres primeros años de vida escolar son todo un reto para los maestros rurales, ya que se piensa que se puede evitar el fracaso escolar si los niños aprenden los rudimentos lectoescriturales y de las matemáticas. Sin embargo, esto no se podría lograr si no existe el apoyo constante de la familia, porque como bien lo constata Zamora (2005), está en el imaginario del docente rural el hecho de que las falencias en estas dimensiones provienen del medio y en muy pocas ocasiones del maestro, lo que les da seguridad, según los mismos, para poder superar esas dificultades, atendiendo a las causas del problema.

### **4.3.5 La educación como respuesta a las necesidades del medio**

En este punto se viene a hablar de la pertinencia de la educación en los ámbitos rurales ya que como lo establece Zamora (2005) solo en el contexto donde está inmersa la escuela se puede hablar de la adecuación pedagógica de los contenidos al ambiente y por tanto solo habrá pertinencia de la educación cuando exista una adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los lugares donde se encuentra la institución educativa.

Tal pertinencia es recurrente en el estudio de Zamora (2005), sin embargo cuando de hablar de los aspectos de dicha pertinencia y cómo se logra el consenso se diluye, es decir, no hay claridad para determinar el cómo se trabaja para adecuar el currículo a las necesidades propias del contexto.

Entonces, ¿qué es lo común dentro de esta divergencia? El mismo Zamora (2016) diría que, en general, el consenso se queda en el postulado general de “la necesidad de adecuación del currículo/plan de estudios, es decir contenidos y formas de enseñanza, a las condiciones y necesidades del contexto, en donde la discusión se arma cuando tratamos de determinar cuáles son esas características y necesidades y aún peor, ¿cuándo procedemos a dicha adecuación...cómo se hace eso?

### **4.3.6 La tolerancia a la frustración**

En los diferentes estudios realizados (Zamora, 2005) se ha encontrado algo particular relacionado con las diferencias significativas entre la repitencia y deserción escolar de los niños de las zonas urbanas y rurales, encontrándose que estas dos variables aumentan en las zonas rurales. Este hecho hace que los maestros que se desempeñan en estos contextos enfrenten de forma personal esta realidad para tomar distancia a posibles frustraciones que se generen, más

bien esta situación es aliciente para continuar con mayor esfuerzo su trabajo, al respecto Zamora (2005) afirma,

Los docentes hablan en términos de “la fortaleza” que se les exige, el “lograr mantener el entusiasmo a pesar de todo”, el “creer en los niños y en sus posibilidades...”, el “no bajar la guardia”, como actitudes necesarias para esta labor docente, y opinan que sólo los buenos maestros llegan a desarrollarla provechosamente, es decir a convertirla en un factor favorable para el trabajo con los niños. (p. 41)

Con todo, no hay que dejar de lado el hecho de que los docentes adquieren tal tolerancia debido, no sólo a los bajos resultados escolares, sino también debido a las limitaciones de materiales, condiciones locativas, al casi nulo respaldo o respuesta por parte de los padres de familia, unido a la escasa atención que reciben de parte de las autoridades locales, lo cual, si no se sabe asumir puede llegar, incluso, a la anulación profesional del maestro en estos ámbitos.

#### **4.3.7 La formación para la permanencia o la migración de las comunidades**

La formación que imparte el maestro rural se debate entre dos escenarios: formar para que los estudiantes se enamoren más del campo y se arraiguen a él, o formar para que puedan emigrar a las ciudades con alguna posibilidad de éxito. Este es un punto de divergencia, no hay consenso al respecto, mientras que algunos maestros, según el estudio de Zamora (2005), apuestan por el primer escenario, muchos lo hacen por el segundo, aun así, sí existe un consenso que se ha forjado por la experiencia que han tenido muchos docentes rurales por su interacción con lo urbano o porque han tenido experiencias laborales en este contexto y es que, sin importar la formación que impartan, existe un atractivo fuerte del ambiente urbano sobre estos niños y



jóvenes que termina por su migración a las ciudades. Otro aspecto importante que influye sobre la migración no surge de la escuela sino del contexto, relacionados con hechos de pobreza, violencia, condiciones de vida y la sensación de desesperanza (Zamora, 2005). Estos dos hechos bien fundamentados serían el alivio para justificar al maestro sobre su papel en la comunidad frente al hecho de la formación para el campo o emigrar a las cabeceras municipales o ciudades<sup>6</sup>.

#### **4.3.8 Los rasgos de personalidad de los maestros rurales**

Los estudios de Zamora (2005) han revelado que existen algunos rasgos de índole personal que caracterizan a los maestros rurales: el maestro rural es hábil, seguro de sí mismo, con buenas relaciones interpersonales, con gran capacidad de comunicación y de temperamento fuerte. El mismo autor plantea que no es extraño que emerja esta categoría para un profesional de la educación que debe afrontar, casi siempre en solitario, las exigencias de la escuela y del medio que la rodea, tomar decisiones, saber moverse en la comunidad, mantener una buena imagen de la educación, de la escuela y de sí mismo, interactuar con la comunidad y con las autoridades locales y regionales, entre muchas otras cosas.

#### **4.3.9 La población estudiantil: los niños y niñas rurales**

Los niños y niñas rurales tienen características especiales según los maestros partícipes de los estudios de Zamora (2005), y tales características, las resume el autor de la siguiente manera:

son más prácticos pero con un lenguaje más limitado, poco hábiles con la abstracción pero muy diestros en solucionar problemas espaciales, más tímidos, poco sociables y con menos condiciones de liderazgo, más independientes en la

---

<sup>6</sup> Esto tiene por telón de fondo un modelo de desarrollo social (modelo de sociedad) que ha prevalecido entre nosotros, según el cual el progreso y el bienestar individual y colectivo solo se logra en los ambientes urbanos (Zamora, 2016. Comentarios).

toma de decisiones (en especial los varones), entre otras tantas afirmaciones. [...]

A pesar de ciertas aseveraciones que hablan de los niños del campo como muy habilidosos y que saben prontamente aplicar lo que aprenden, encontramos en general en los maestros rurales entrevistados una imagen un poco desalentadora acerca del rendimiento esperado en sus alumnos rurales. Detrás de todo esto, según nuestro entender, se halla el hecho de que la lectura y la escritura son códigos abstractos más bien ajenos a los habitantes rurales, incluyendo desde luego a los niños. Este punto tiene interés ante todo porque de la imagen que se tenga de los alumnos, a modo de prejuicio, dependerá en parte la actuación de los educadores frente a ellos. (p. 43)

#### **4.3.10 La vaga sensación de marginalidad de los docentes rurales**

El hallazgo de la vaga sensación de marginalidad se refiere a la que sienten los maestros rurales frente a sus propios colegas urbanos, de los cuales se aprecia una discriminación no declarada por el solo hecho de estar ubicados en zonas diferentes a las urbanas, tal como una jerarquía inferior. Es como si de estas últimas no se recibiera el debido reconocimiento por la ardua tarea, y en no pocos casos la percepción es la de ser objeto de indiferencia por parte de esas mismas autoridades. Tal vez tras este asunto esté aquello que hace parte de nuestra idiosincrasia, y que seguramente explicaría buena parte de nuestras actitudes frente a lo rural y lo campesino: lo subestimamos, velada o abiertamente, pues lo asociamos con atraso, como algo contrario al progreso (Zamora, 2005, p. 44).

Dicha sensación es, por su parte, una especie de apropiación que los mismos maestros rurales hacen de la condición de marginalidad del contexto rural donde desarrollan sus labores

profesionales, lo cual se yergue como algo ‘contagioso’, o al menos así se evidencia en los estudios de Zamora (2005).

#### **4.3.11 La expansión del servicio de la escuela rural**

En la primera mitad del siglo XX la escuela rural alcanzó y se afianzó en la formación primaria de los estudiantes rurales, eso sí, en la universalización hasta el grado tercero, y sólo hasta finalizado dicho siglo, se completa la primaria hasta quinto para la gran mayoría de la población. Sin embargo de la mano de las políticas educativas que, en la transición hacia el siglo XXI, surgieron, el reto de la escuela en ámbitos rurales se yergue al tener que estar dispuesta (tal vez no lista ni preparada) para expandirse hacia abajo con la adopción de los grados de preescolar, y hacia arriba, con la Educación Básica Secundaria y Media.

Sin embargo hoy la realidad marca el hecho de que efectivamente se ha ampliado la escuela rural hacia abajo, complejizando aún más la labor de los docentes (sobre todo aquellos de escuelas multigrado) ya que a los cinco grados ya existentes deben añadir el de transición, con todos los retos necesidades y dificultades que trae consigo. Con todo, es muy raro ver escuelas rurales que ofrezcan (en la actualidad) el servicio de formación en los grados sexto a once (excluyendo el programa posprimaria que, sin embargo, tampoco es que sea muy extendido en el territorio nacional, más aún con las políticas gubernamentales de fortalecer y apoyar las rutas escolares que acercan a los estudiantes a los centros de formación de Básica Secundaria y Media en las instituciones educativas).

#### **4.4 La formación del docente rural colombiano**

Un análisis profundo de la situación de la formación de los docentes rurales en nuestro país desborda los cometidos del presente estudio, sin embargo, y atendiendo a nuestros objetivos, resulta importante realizar un esbozo histórico de dicha formación.

Para la realización de esta reseña tomaremos como base principal lo tratado por Bazante (2006) en su breve historia del currículo y la formación de maestros en Colombia (2006) y por Triana (2012) en su artículo formación de maestros rurales colombianos, 1946-1994; cabe anotar que con la primera referencia abordaremos los inicios de dicha formación y con la segunda autora los años que allí fueron analizados, teniendo como premisa lo establecido por Zamora (2012) cuando en sus estudios afirma que “salvo contadas excepciones, para las instituciones formadoras de educadores en Colombia, el escenario, contexto o componente rural de la educación es invisible (...) [ya que] para muy buena parte de estas instituciones, lo rural como contexto para lo educativo carece de cualquier especificidad, por lo que no tendría mayor sentido introducir ninguna distinción (urbano-rural) con miras a la preparación de las nuevas generaciones de maestros” (p. 33).

#### **4.4.1 Desde la colonia hasta 1945**

En los inicios de este periodo histórico hay que tener presente que la formación de la población estaba a cargo de la Iglesia, ya que lo que se pretendía era cristianizar a los habitantes de las nuevas tierras y mantener en dicha creencia a los españoles y sus hijos provenientes de la península ibérica. Por lo anterior era la iglesia la que, como afirma Bazante (2006), “concedía el permiso a los maestros para ejercer y mantener un control estricto al ejercicio ético y moral” (p.8). A su vez, se inicia la creación de los monasterios para la formación de los sacerdotes rasos,

quienes serán los que se encargarán de la formación de la población y el control de los maestros en general.

Después de las campañas libertadoras se vienen una serie de reformas que intentan regular la enseñanza y con ello la formación de los maestros, toda vez que desde 1870 “se pregona la libertad de enseñanza y la abolición de la esclavitud [junto con] la educación como una de las funciones del estado y una obligación de los padres con sus hijos (Bazante, 2006. p.9).

Hitos importantes son el nacimiento de El Colegio San Bartolomé y el Colegio Nuestra Señora del Rosario y posteriormente el claustro Santo Tomás donde se tenían las carreras de “Derecho, Filosofía, Teología, Medicina, Matemáticas y Ciencias Naturales” (Bazante, 2006. p.9), pero donde la formación de los maestros brilla por su ausencia, entre otras razones, porque muchos de estos profesionales, se dedicarían a tal actividad en estos territorios<sup>7</sup>.

En la medida en que pasa el tiempo y éstos cambian, así mismo la educación se va adaptando a los mismos (y con ella la formación de los docentes), razón por la cual se dan ciertas directrices y movimientos que intentan, precisamente, dicha adaptación, motivo por el cual a continuación resumimos de forma sucinta en la siguiente tabla tales derroteros.

*Tabla 4. Derroteros de la formación docente de 1868 a 1934.*

<b>AÑO</b>	<b>ASPECTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE</b>
1868	Se crea la Universidad Nacional de Bogotá. Se decreta la educación primaria pública. Se amplía la cobertura de escuelas rurales con tres grados de estudio. Se crean los inspectores escolares, quienes inciden en la continuidad de los maestros en sus cargos según el concepto previo del sacerdote de la comunidad. Se afianza la Iglesia en el contenido moral de la educación. Se plantea la formación de un eficaz cuerpo docente para lo cual se contrata la misión pedagógica alemana. La misión dirige las escuelas normales. Se establecen veinte escuelas Normales en Colombia.

<sup>7</sup> “Para 1921, el ejercicio tenía gran incidencia de otros profesionales en la educación, las ciencias sociales en los colegios privados y algunos públicos de las ciudades pequeñas eran dictadas por abogados que oficiaban por horas en los colegios, los médicos hacían lo mismo con las ciencias naturales e higiene, los políticos y escritores en áreas como gramática, escritura y lectura, también filosofía y lógica” (Bazante, 2006. p.15).

1886	A partir de la reforma constitucional de este año, la educación pública es organizada y dirigida en concordancia con la religión católica.
1904	Se acorta la diferencia entre la escuela rural y la escuela urbana donde las urbanas tenían una oferta educativa de seis años (dos de estudios elementales, dos de estudios medios, dos de estudios superiores) <sup>8</sup> , mientras que la rural eran sólo tres años (alcanzando el nivel elemental y uno de estudios medios).
1910	Los maestros hombres se forman en las escuelas normales que cuentan con cuatro años de Secundaria para obtener el título de maestro elemental, otros con cinco años para el título de maestro superior. <sup>9</sup> Los docentes de Secundaria no tenían una formación específica como tampoco los docentes de las normales.
1921	El censo realizado este año, de 882 maestros censados, 242 tenían título de maestro elemental o superior conferido por la normal y 640 no tenían ningún tipo de formación pedagógica, eran maestros empíricos, nombrados por los gobernadores con el aval de la iglesia.
1927	Se establece el bachillerato especializado de tres años.
1932	Se incrementan los cursos de actualización para maestros. Se hace el recambio generacional, salen los maestros viejos y entran los maestros formados con el método escuela nueva. Se crea la facultad de educación anexa a la Universidad Nacional. Se crean especialidades de pedagogía, historia, geografía, química y física, biología, filosofía y letras, matemáticas, lenguas extranjeras. En el Gimnasio Moderno se comienzan a dar cursos de inspectores y directores de colegios.
1934	La escuela Normal de Boyacá obtiene el nivel de Facultad de Educación. En el gobierno de López Pumarejo se crea el Instituto Nacional de Educación Física destinado a la formación de maestros en el área <sup>10</sup> .

Tomado de Triana (2012) y Bazante (2006)

Todo lo antes expuesto deja ver que, si bien hay esfuerzos por la mejora de la formación docente en general, ésta se concentra en la Básica primaria, la cual tampoco hacía ninguna diferenciación entre lo urbano y lo rural.

<sup>8</sup> Por ejemplo para 1938, “una maestra tenía la siguiente formación: hija de campesinos ricos o de familia de pueblo Medianamente pudiente, habría hecho un año o dos en el colegio de Secundaria (...) o sea tenía tres años de escuela rural o seis años, si los había hecho en la escuela urbana y dos años de escuela Secundaria como máximo (...). Condición fundamental para ser nombrada maestra tener buena conducta y profesar la religión católica” (Bazante, 2006. p.12, citando a Helg, 1986. p.53).

<sup>9</sup> “El programa constaba de 16 materias en grupos así. Formación ideológica (religión y moral), cultura general (instrucción cívica, historia, geografía y ciencias naturales), nociones de higiene, lengua materna, contabilidad, dibujo, canto, gimnasia, álgebra y geometría, trabajos manuales, rudimentos de agricultura, pedagogía, teoría y práctica” (Bazante, 2006. p. 15).

<sup>10</sup> En este periodo se dieron posturas críticas frente a la llegada de la escuela a lo rural como la de Jorge Zalamea que escribió: “el pueblo rural no solicita escuela... no la necesita y no la servirá para nada” (Bazante, 2006. p.18, citando a Comisión de Cultura Aldeana del Ministerio de Educación Nacional, 1935)

A su vez, la formación de docentes para la Secundaria aún es precario ya que, no sólo es poca la oferta en este sentido, sino que además no se ha universalizado la formación Secundaria en el territorio –ni se ha hecho del todo aún-, ya que “durante los primeros 75 años del siglo XX, hablar de educación rural en Colombia era equivalente a hablar sólo de su escuela primaria [en la medida que], era del todo excepcional encontrar el nivel de preescolar, o lo que hoy conocemos como Secundaria y Media” (Zamora, 2008. p. 96).

#### **4.4.2 Periodo comprendido entre 1946-1992**

La formación docente en este periodo va a estar influenciada por los procesos de modernización que se van presentando, donde, por demás, “la formación de maestros y maestras para la educación rural, no se definió desde los contextos socioculturales, que le permitieran enfrentar la dinámica y compleja vida tradicional campesina” (Triana, 2012. p.93)

Lo primero que surge en estos tiempos es la segunda hegemonía conservadora (1946-1953), donde se presenta la persecución de aquellos que asumieran una postura ideológica liberal, lo cual conlleva al deterioro de la educación en las partes rurales del territorio, en la medida en que los maestros debían ser seguidores y practicantes de los principios propuestos por dicho partido y donde la idoneidad profesional no era una exigencia Básica para desempeñarse allí. Es más se asumían como premisas fundamentales para la formación docente las siguientes: “(...) enseñar para algo, para cimentar las grandes verdades religiosas, las patrióticas, las sociales. [Que los] futuros maestros aprendan para algo: para vivir una vida puramente cristiana, una vida que conjugue las grandes virtudes de caridad, justicia y solidaridad” (Medrano, 1949. p.37. Citado por Triana, 2012. p.97).

Esta es la época de creación de las escuelas normales, pero donde siguen existiendo precarias bases formativas para el ejercicio de la pedagogía en primaria -ni se diga para la Secundaria- donde la gran mayoría de los docentes no están graduados, lo que pone en condiciones aún más precarias lo referido a los docentes de Secundaria para dicho periodo, como se constata en la siguiente tabla:

*Tabla 5. Porcentaje de docentes no graduados ejerciendo la profesión según el espacio, entre los años 1940-1950.*

AÑO	URBANO	RURAL
1940	54,8	86,8
1941	49,8	86,8
1942	48,3	83,5
1943	49,6	80,3
1944	48,7	82,3
1945	49,2	80,3
1946	47,8	82,0
1947	47,7	87,3
1948	48,4	81,5
1949	50,1	82,0
1950	50,7	81,9

Tomado de Triana (2012. p.98), fuente: ICOLPE, *Personal docente del nivel primario* (Colombia: Serie Estadísticas Básicas, 1971).

Con base en lo anterior, nos encontramos que el porcentaje de docentes ejerciendo la profesión en estos años en el sector rural sin haberse graduado, promediaba el 83%, frente al 51% de las zonas urbanas, lo que da que pensar, más aún si tuviésemos datos que se pudieran confrontar y ver lo referente a la formación de los docentes de Secundaria.

En la segunda mitad del siglo XX aparecen los planes quinquenales de educación en el país, atendiendo a las políticas internacionales que buscaban la modernización y el desarrollo económico y cultural, en estos “las reformas a la educación determinaron la formación docente (...) [donde] se propuso como líneas generales reformar la educación elemental, normalista y Media” (Triana, 2012. p.102).



En 1963 surgen dos decretos que resultarán de vital importancia para el análisis de la formación docente de la época en cuestión, estos son el 1710 y 1955. Con el primero “se adopta el plan de estudios de la educación primaria colombiana– situación que hace indispensable la revisión de los métodos de formación de maestros, vale decir, de la educación normalista, como presupuesto indispensable para el mejoramiento cualitativo de la escuela primaria” (Triana, 2012. p. 103), y con el segundo, cuyo “propósito era de ajustar las características del maestro a las nuevas exigencias planteadas por las reformas que operaban sobre la escuela primaria” (Triana, 2012. p.103), sin embargo sin ninguna referencia a la formación del docente de Básica Secundaria y mucho menos del docente rural para éstos niveles.

Como se ve, la mayoría de reformas referidas a la formación docente en general que realizan, se enfocan a aquellos que se desempeñan o desempeñarán en la primaria, y en muy pocas ocasiones diferenciando entre lo urbano y lo rural. Ejemplo de ello es la una unificación – en 1963- de todas las entidades dedicadas a la formación de maestros denominadas a partir de ahí Escuela Normal.

A partir de 1994 se siguen dando reformas, como ya se dijo referidas a la primaria en general. Dentro de estas se destacan el decreto 080 que “regula la formación de maestros desde las perspectivas temáticas, ideológicas, teóricas y prácticas oficiales” (Triana, 2012. p.105), la adopción del modelo Escuela Nueva -1976- y las reformas a las Escuelas Normales.

Hacia 1960, y con base en algunos informes, en especial de Currie, Le Bret y la Tercera Misión Alemana, se realizan ciertas reformas y exigencias dirigidas a mejorar la preparación de los futuros maestros y de aquellos en servicio que aún no cuentan con un título pedagógico. Una de esas exigencias era -y con fines económicos, hay que decirlo-, el realizar cursos para ascenso en el escalafón, lo que hizo que muchos docentes, sobre todo de zonas rurales, “se vieran

obligados a formarse en áreas de la educación, ya fuera validando la normal, a través de formación de programas de licenciatura a distancia, especialmente las relacionadas con educación Básica primaria, o a través de cursos de profesionalización” (Triana, 2012. p.112).

Como respuesta a esa necesidad –o presión según algunos por ascender- y como manera de abordar la crisis de formación de maestros en las zonas apartadas, empiezan a aparecer de forma masiva “programas a distancia en universidades públicas y privadas” (Triana, 2012. p.112).

Es posible concluir este apartado de la formación docente en este lapso, con las mismas palabras de quien ha sido la base para este análisis, la cual considera que:

un aspecto importante de destacar en la historia de la educación rural colombiana de segunda mitad de siglo XX está justamente relacionada con los maestros, tanto en el ámbito de la formación y capacitación como en el papel protagónico que representaron en el proceso, no de modernización de la educación, como se hubiera querido, sino en la posibilidad de que los formados y titulados, como los carentes de esta situación, aportaron en la construcción, reconstrucción y deconstrucción de espacios tanto físicos como pedagógicos y afectivos, única alternativa de la educación rural a lo largo del período 1946-1994. (Triana, 2012. p.116)

Pero con un énfasis específico, la escuela primaria y con pocas referencias y aportaciones a la formación del docente de Secundaria en general, mucho menos con respecto al docente de Secundaria que desarrolla sus actividades en instituciones rurales.

#### **4.4.3 De 1992 en adelante**

Adoptada la constitución de 1991 en nuestro país nos encontramos con una serie de normativas que regulan la educación en Colombia y que tiene como base principal la Ley

General de 1994 –ley 115-. Dicha ley en su capítulo II dedicado directamente a la formación docente en todos sus niveles, asume como fines:

a) Formar un Educador de la más alta calidad científica y ética, b) Desarrollar la teoría y práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico y d) Preparar Educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”. (M.E.N., 1994. p. 65)

A su vez, en el artículo 112 aclara que la responsabilidad de la formación y actualización de los Educadores, del nivel de pregrado y postgrado, son las Universidades e instituciones de Educación Superior (M.E.N., 1994. 65).

Importante para la profesionalización y actualización de docentes en general –incluyendo Secundaria- es el decreto 709 de 1996 que “se ocupa de la estructuración de los programas de formación, atendiendo a cuatro campos: formación pedagógica, disciplinaria específica, científica investigativa y deontológica y en valores humanos” (Niño y Díaz, 2006. p. 3).

Hito importante por esta época es el Plan Decenal de Educación, que entre otras cosas asume como prioridad, “el mejoramiento de la calidad de la Educación a través de la cualificación de los docentes, Mediante la creación de un Sistema Nacional de Formación de Educadores” (Niño y Díaz, 2006. p. 5).

Así las cosas, se puede evidenciar que en los albores del siglo XXI, si bien se hicieron esfuerzos por discriminar y mejorar la formación docente para los niveles de Secundaria, dichos esfuerzos han sido genéricos y en casi ninguna acción se ve reflejada la necesidad de formar docentes de dicho nivel educativo con énfasis y específicamente para la ruralidad colombiana.

#### 4.4.4 Experiencias recientes de formación docente para lo rural en Colombia

Para este apartado creemos importante iniciar con la siguiente afirmación de Zamora (2008): “Hasta la fecha, el ejercicio de la docencia rural se aprende haciéndolo, pues para las instituciones formadoras de educadores el contexto rural es invisible” (p.104), lo cual dice mucho acerca de la situación de la formación para el ejercicio de la docencia en ámbitos rurales en nuestro país. Sin embargo han existido en Colombia algunas experiencias en este sentido que merecen ser mencionadas en este momento.

Antes que nada debemos tener claro que la formación de docentes para la ruralidad ha estado a cargo (al menos de facto) de las normales superiores las cuales, sin embargo, de alguna manera invisibilizan, también, este ámbito ya que “lo que encontramos indica que la presencia de lo rural en los currículos de estas instituciones es excepcional, tanto en las facultades de educación como en las escuelas normales superiores” (Zamora, 2008. p.104). Aun así, hemos de tener presente que para la formación del docente rural se dieron experiencias significativas como la de

- La Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia)
- La Universidad de Pamplona (Norte de Santander)
- El Centro Universitario de Bienestar Rural —CUBR—, dependiente de FUNDAEC, en el norte del Valle del Cauca;
- La Universidad Mariana (Pasto, Nariño)
- Y los recientes desarrollos de la Universidad Pedagógica Nacional, ante todo con su Centro Regional de Valle de Tenza (en Boyacá). (Zamora, 2008. p.105)

Esta última experiencia (el centro Regional de Valle de Tenza), como afirma Hernández (2014) “reconoce la necesidad de que el país revalúe el concepto de lo rural en lo educativo,

centrada más en la dimensión humana, que sea incluyente y oportuna; no solo capaz de entender la complejidad que se encierra en lo rural, más allá de lo puramente demográfico, sino también como un entramado geográfico, regional, donde confluyen diferentes cosmogonías y saberes” (p.23); para ello se plantean los siguientes objetivos:

- Construir una mirada colectiva que aporte elementos conceptuales que contribuyan a la construcción de sentido en la formación de educadores y como forma de orientar el desarrollo social.
- Indagar acerca de experiencias, prácticas y saberes locales que posibiliten la innovación curricular y el intercambio de conocimientos con las distintas comunidades.
- Generar procesos de comunicación que propicien la participación de las comunidades en procesos de desarrollo local. (Hernández 2014, p. 24, citando a Castaño, 2009. p. 186).

Como se ve, la invisibilización del componente rural en las universidades dedicadas a la formación docente es evidente, no obstante los esfuerzos de algunas entidades como las anteriormente mencionadas.

Ahora bien y para finalizar esta sección nos quedamos con las palabras de Hernández (2014) cuando dice que:

La importancia de formar maestros para el área rural radica en que sean capaces de generar un conocimiento que se integre a lo local, lo regional, lo nacional y lo mundial. Maestros conscientes de que contribuyen a que sus alumnos comprendan el mundo y se comprendan ellos mismos.

Estos maestros pueden tener la capacidad de identificar y desarrollar talentos y potencialidades, y así responder a los intereses y las necesidades de la región, además de fomentar líderes y gestores culturales, y ser capaces de reconocer las alteridades; maestros investigadores y promotores de cambios (Castaño *et al.*, 2007), [por lo que] la preparación del docente para el área rural debe empezar por comprender la importancia de la inclusión de las particularidades propias del habitante del área rural. (p.34)

#### 4.5 Los maestros de educación Básica Secundaria y Media en Colombia

A continuación se presenta una semblanza general de los maestros que se desempeñan en los niveles de Básica Secundaria y Media según la información estadística aportada por el DANE para el año 2014,

*Tabla 6. Docentes de los diferentes niveles educativos en Colombia.*

NIVEL	NUMERO DE DOCENTES	%
PREESCOLAR	54.191	12.58
BÁSICA PRIMARIA	184.435	42.84
BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA	191.892	44.57
TOTAL	430.518	100.00

Para el 2014 la cantidad de docentes en Colombia ascendía a 430.518, de los cuales 191.892 pertenecen a los niveles de Básica Secundaria y Media -Tabla 2-, convirtiéndose en la proporción más alta (44.57%) de docentes que atienden población estudiantil (DANE, 2014). Según el DANE (2015) dentro del total de docentes servicio registrados en el año 2014, las

mujeres presentaron mayor participación respecto a los hombres. A pesar de ello, la distribución por sexo entre los docentes de Básica Secundaria y Media es, a diferencia de lo que ocurre con los otros niveles de educación, bastante equitativa entre hombres y mujeres: (el 48.4%) de los maestros son hombres y el 51.6% son mujeres como se muestra en la siguiente tabla.

*Tabla 7. Porcentaje de hombres y mujeres por nivel educativo.*

NIVEL	% HOMBRES	% MUJERES
PREESCOLAR	4.9	95.1
BÁSICA PRIMARIA	22.2	77.8
BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA	48.4	51.6

Fuente: Boletín Técnico DANE (2015) Educación Formal

Otro aspecto importante de resaltar es la formación de los maestros que laboran en Básica Secundaria y Media. En este sentido, para el 2011, la mayoría de maestros que laboraban en estos niveles eran profesionales, en contraposición, al menos, del 10% cuya formación se limitaba a estudios de bachillerato pedagógico, técnico o tecnólogo, como se observa en la Tabla 4.

*Tabla 8. Porcentaje de maestros según el último título obtenido.*

	BACHILLER PEDAGÓGICO	TÉCNICO O TECNÓLOGO	LICENCIADO O PROFESIONAL	POSGRADO
% MAESTROS DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA	4	5.2	62.8	26

Fuente: Boletín Técnico DANE (2012) Educación Formal

En suma, la mayor cantidad de docentes colombianos orientan los niveles de Educación Básica Secundaria y Media<sup>11</sup>, eso sí teniendo en cuenta que en preescolar, oficialmente, se tiene un solo grado y cinco en primaria, mientras que en Básica Secundaria y Media son seis, eso sin asumir, además los grados 12 y 13 de las normales. En esta población de maestros se podría decir que existe una paridad entre la cantidad de mujeres y hombres, a diferencia de unas décadas atrás donde la educación era casi exclusiva de mujeres, esto debido a que en épocas pasadas la mayoría de la educación estaba copada por la educación primaria principalmente.

#### **4.6 El maestro colombiano, una caracterización cualitativa**

Hacer una caracterización general de los maestros en Colombia es un trabajo bastante arduo y complejo, sin embargo se pretende, en este apartado, hacer un acercamiento a dicha caracterización en las últimas décadas atendiendo a lo que Vasco, Martínez, Vasco y Castro (2007) nos presentan y donde se hace dicho acercamiento a partir de lo que la norma determina es o debe ser el maestro colombiano.

##### **4.6.1 Sucinta caracterización del maestro colombiano en la historia reciente del país**

La caracterización del maestro en Colombia, es lo que Vasco et al (2007) han denominado “el problema de los maestros”, que engloba, entre otros aspectos, “lo relacionado con su práctica, formación y evaluación” (p.25), teniendo como premisa Básica el hecho de que son ellos uno de los elementos fundamentales para poder realizar cualquier cambio educativo estructural, en la medida en que se ha asumido al mismo como “un sujeto históricamente definido como portador y productor de saber (..), sujeto político que hace y coadyuva a construir la historia de su entorno” (Vasco et al, 2007. p.11).

---

<sup>11</sup> Es una tendencia en el DANE el reunir Básica Secundaria y Media para efectos estadísticos.



Así pues, a lo largo de la historia colombiana se ha asumido al maestro de distintas maneras y bajo diversas perspectivas, que a su vez lo asumen como “poeta, sofista, filósofo, retórico, anciano, cura, instructor, político, institución, didacta, ciudadano, higienizador, artista, psicólogo, pedagogo, Estado, científico, policía, sabio, aplicador del currículo, animador, acompañante, investigador, etc.” (Vasco et al, 2007. p.11) y en los últimos tiempos se ha asociado, en términos generales, al servidor público –<sup>12</sup>atendiendo a que la mayoría de ellos laboran en instituciones educativas de carácter estatal-, lo cual lleva consigo bastantes consecuencias.

Así las cosas, y ya asumido el docente como servidor público en la escuela pública, será el maestro, para esta época, el centro de la misma y por tal razón se hace necesario formarlo acorde a los fines, requerimientos y metas del estado, razón por la cual se crean las Normales cuya principal preocupación, no era otra que “la de dotar al maestro de un método particular que le es útil al Estado, particularmente porque es un método para enseñar a los pobres con un solo maestro en un salón, permitiendo el ingreso de centenares de niños” (Vasco et al, 2007. p.14), con unas características propias, particulares y especiales, es decir, una persona virtuosa, de buen comportamiento y forjador de los valores nacionales, independientemente de sus creencias y/o conocimientos pedagógicos.

Para los inicios del siglo XX y gracias a la orden de crear Escuelas Normales en cada departamento del país, “la formación del maestro se orientó hacia la práctica investigativa y la experimentación científica” (Vasco et al, 2007. p.17), siendo un hito importante en el forjamiento de los maestros de la época la creación del Gimnasio Moderno, así como la creación en 1930 de la primera Facultad de Ciencias de la Educación que, junto con las demás

---

<sup>12</sup> Tal acepción del maestro como servidor público inicia desde el siglo XVIII ya que “desde esta época, el maestro y su oficio dejan de pertenecer al espacio o fuero privado, para comenzar a ser públicos. Tanto el maestro como su actividad, la enseñanza, comenzaron a ser de interés social y estatal” (Vasco et al, 2007. p.12).

instituciones formadora de formadores del país, tenían como propósito principal “la preparación de maestros en un alto nivel académico, buscando perfilar en ellos los rasgos de intelectuales formados en un diálogo permanente entre las ciencias y las humanidades (Vasco et al, 2007. p.11).

Así pues en este contexto, y ya para Mediados del siglo en cuestión, se tenía como ideal de maestro a aquella persona abierta, sensible, relacional y entregada. En palabras de Vasco et al (2007): “el cuadro del maestro ideal de los años cuarenta, la imagen de un individuo abierto al mundo de la cultura y de su entorno, sensitivamente sutil para poder intuir a sus pupilos y sujeto de complejas relaciones que iban mucho más allá de su relación con la infancia a su cargo (Vasco et al, 2007. p.19).

Sin embargo, y a pesar del ideal propuesto, la formación del maestro de la época aun distaba mucho de las pretensiones del Estado y las necesidades del país, razón por la cual se intenta dotarle de ciertos elementos que guíen su quehacer pedagógico a través de una minuciosa planificación de la acción educativa por medio del llamado “parcelador” a partir de unos objetivos, contenidos y tiempos previamente establecidos transformando así al maestro en lo que Vasco et Al (2007) llaman administrador del currículo cuya tarea principal no era otra que:

La de ser “facilitadores del aprendizaje”, alrededor de un solo cometido: desarrollar fielmente el currículo prescrito [convirtiéndose así en], un mero ejecutor de las prescripciones de los expertos en educación, [perdiendo] de vista la totalidad y la complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social [no yendo] más allá del inMediatismo que le imponen las condiciones materiales de vida y la urgencia de integrarse a la burocracia educativa: ganarse un salario a cambio de instruir. (Vasco et al, 2007. p.21, citando a Zuluaga, 1988. p.9)

Hacia los años 70 la cobertura educativa en el país avanza de forma ágil, sin embargo eso mismo lleva a una especie de masificación que a su vez redundaba en la disminución del tiempo escolar para el estudiante, el aumento de estudiantes en cada salón y “el nombramiento de docentes de dudosa preparación” (Vasco et al, 2007. p.21).

En última instancia en cuanto a la formación docente y su caracterización es de resaltar que “la fuerza y el legado dinamizador en la formación de éstos del movimiento pedagógico en la Expedición Pedagógica Nacional, hoy es mínimo [ya que sus] dinámicas no han incidido en procesos de formación inicial de maestros” (Vasco et al, 2007. p.24).

#### **4.6.2 El docente colombiano a partir de la Constitución de 1991**

Realizar una caracterización de lo que es o se pretende sea el docente colombiano requiere, necesariamente una mirada a la normatividad que regula su quehacer diario ya que como afirma Vasco (2007), “la legislación nacional y sus orientaciones juegan un papel decisivo que define y determina la “apuesta de país” que se está haciendo desde el ente estatal” (p.34) y determina qué tipo de maestro requiere el país según los cometidos del Estado.

En este sentido son pertinentes las palabras de Philippe Perrenoud (2001), quien afirma que “no se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiende, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera” (Citado por Vasco et al, 2007. p.33), y en consonancia a ello no será el mismo maestro según los propósitos que desde lo educativo se pretenda.

Así las cosas y según la Constitución, el ideal de maestro y al cual tienden todas las acciones gubernamentales y, desde luego, las instituciones formadoras, pasa por tener unos:

maestros analíticos y críticos, intelectuales y humanistas, con prácticas reflexivas sobre su experiencia para favorecer la construcción de nuevos saberes, con capacidad de innovación y negociación. Profesores comprometidos y activos frente a las necesidades de su entorno, (...) debe ser una persona idónea: moral, ética, pedagógica y profesionalmente; que mejore permanentemente el proceso educativo Mediante el aporte de ideas y sugerencias. (...) que cuente con la más alta calidad científica, desarrolle la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del educador y promueva la investigación. (Vasco et al, 2007. p.37).

A su vez se propone el Estado que estos tengan la suficiente y adecuada formación para que la escuela sea un entorno donde la exclusión sea erradicada y siempre se esté articulado con las otras acciones estatales como la salud. Para ello es imperativo que se tenga los profesionales preparados en cada campo o área del conocimiento que la escuela, según las directrices gubernamentales, requiere, lo cual implica que aquellos tópicos que las instituciones formadoras no habían tenido en cuenta, empiecen a desarrollarse como por ejemplo la “gerencia educativa, investigación, organización de redes, emprendimiento empresarial, evaluación y profesionalización” (Vasco et al, 2007. p.44).

Paralelo a lo anterior –una formación de personal idóneo- se desarrolla la denominada profesionalización docente, sobre todo a partir de la emisión del decreto 1278 de 2002, que también permite caracterizar el docente colombiano, ya que este decreto –al menos así se plantea- busca:

que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro

del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. (Vasco et al, 2007. p.47).

Sin embargo, y como se puede constatar, el decreto en cuestión determinó, entre otras cosas, que para ejercer la profesión docente son aceptados aquellos profesionales que no habiendo estudiado pedagogía tuviesen una mínima formación al respecto y, desde luego, los normalistas y licenciados en el ramo.

Como se ve, para ejercer la docencia, si no se es licenciado o normalista, basta con tener acreditado algún tipo de formación pedagógica mínima, lo cual dice bastante de la minusvaloración de la profesión docente, en palabras de Vasco (2007), esto no es más que “menospreciar la formación que adquieren los docentes, y su preparación como un profesional idóneo de la educación [ya que] (...) se indica que cualquier profesional puede desempeñarse como su naturaleza y razón de ser profesional (...) [afirmando con ello que para la norma] es lo mismo construir conceptos, que la enseñanza de esos conceptos (Vasco et al, 2007. p.48).

Más allá de la discusión de la pertinencia o no de que otros profesionales se vinculen a la docencia con la formación pedagógica mínima, está el hecho de que, al parecer quienes se forman en las facultades de educación y/o en las normales, no egresan de sus universidades con las bases suficientes para el ejercicio de la docencia, de donde se desprende el hecho de que se haga la verdadera formación en la práctica, es decir en el campo, durante sus primeros años de ejercicio magisterial, por eso “la formación en servicio, de perfeccionamiento y actualización es fundamental, pero no entendida como el remedio para compensar los errores de la formación inicial o para evitar el impacto negativo de la socialización profesional” (Vasco et al, 2007. p.62).

Así pues el problema de la profesionalización docente lleva implícitos distintos problemas y perspectivas, tanto así que en muchas ocasiones se habla de la docencia como vocación de ahí que se planteen en este sentido diversos cuestionamientos sobre el rol del maestro: “¿es el de un sacerdote (porque es una actividad que se realiza por vocación), o el de un obrero, o el de un profesional? Pero, ¿qué tipo de profesional?” (Vasco et al, 2007. p.65), con todo es claro el consenso de que “la enseñanza debería considerarse como una profesión y que los docentes deberían profesionalizarse cada vez más” (Vasco et al, 2007. p.65).

Dicha profesionalización, sin entrar en la discusión de la terminología propiamente hablando, implica que el docente como profesional sabe, conoce y comprende qué es lo mejor en su campo de acción, es decir profesa lo que sabe y “está en la capacidad de desempeñarse como profesional de alta responsabilidad que le proporciona su saber, sus conocimientos, sus habilidades, destrezas y competencias” (Vasco et al, 2007. p.62) en todo su desempeño.

El docente como profesional, además de lo anterior, se sabe responsable de la sociedad en la cual se desenvuelve, es partícipe y promotor de la democracia, razón por la cual requiere de “conocimientos, habilidades, destrezas y competencias ético-políticas que le permitan emprender acciones socialmente adecuadas y eficaces para mejorar las condiciones de su ejercicio profesional” (Vasco et al, 2007. p.73).

#### **4.6.3 Otra forma de caracterizar al docente colombiano**

Como complemento a la caracterización arriba expuesta, se presenta ahora una caracterización más cualitativa atendiendo a los postulados de Vasco et al (2007), el cual inicia por determinar que el docente como:

“artífice de sujetos”, ha sido mirado, narrado y leído durante su historia por el Estado, por la sociedad y hasta por el mismo, como: un sujeto carente, débil intelectualmente, con formación deficiente, y con poca o ninguna decisión sobre su acción pedagógica tanto en su quehacer diario, como en el aula. (p.29)

Sin embargo, dicha descripción resulta cuando menos denigrante toda vez que así mismo, y en términos generales, el maestro, históricamente, también ha sido visto como un líder comunitario, promotor de la comunidad, abierto a la sociedad, modelo de persona, profesional incansable y cultivador del saber, razón por la cual “el maestro cumplirá un papel decisivo en la producción, reproducción y acumulación de conocimiento (...) [teniendo claro que su] reto va más allá, producir conocimiento en la era del conocimiento” (Vasco et al, 2007. p. 30).

A su vez el docente colombiano se entiende, también, como aquel que ha de formar a una nueva generación de adolescentes y jóvenes, muy distintos a su propia generación debido a los vertiginosos cambios acaecidos en los últimos tiempos, jalonados, sobre todo, por las nuevas tecnologías de la comunicación razón por la cual son válidas las preguntas planteadas por Vasco et al (2007), referidas a su propia formación: “¿Las instituciones formadoras de docentes, están educando a los futuros profesores para que interactúen con estos “nuevos niños y adolescentes” o estas instituciones siguen recurriendo a métodos y discursos que algunos llaman agotados?” (p. 31).

Así pues, en una sociedad cambiada y cambiante, es menester que el docente colombiano contemporáneo sea otro, y mucho más aún si del docente rural se trata, en la medida en que es una sociedad, como ya se constató más arriba, muchas veces ignorada, algunas veces incomprendida y casi siempre minusvalorada. Así las cosas, el docente que se sabe interpelado por la otredad del mundo actual ha de interrogarse “mínimamente por la escuela, por la infancia

y por el conocimiento, [ya que] si es otra la escuela, si son otros los niños, si es otro el conocimiento, es necesario también que el maestro sea otro” (Vasco et al, 2007. p.32).

A su vez, la necesidad de que el docente actual sea otro se refuerza cuando se asume que lo que pretende con su actuar , con su accionar profesional es, precisamente, mejorar el nivel educativo de la población a la cual se debe y de la sociedad en la cual se desenvuelve y con más razón si desarrolla su actividad pedagógica en la Básica Secundaria ya que dicho nivel “de enseñanza es simultáneamente una de las claves para mejorar el nivel educativo de la población y la capacidad productiva de la sociedad” (Vasco et al, 2007. p.31).

Todo lo anterior lleva, necesariamente, a reflexionar sobre la práctica docente y cómo ésta está siendo asumida desde los mismos claustros formadores, porque como dice Vasco (1994), “el maestro en formación aprende, no de las formas de enseñanza que le enseñaron desde planteamientos teóricos, sino las formas que más o menos inconscientemente utilizaron sus maestros” (p.35).

En resumidas cuentas, y para finalizar este apartado, el docente colombiano actual es, y deberá ser, desde su misma formación inicial y a lo largo de su formación permanente, ya sea ésta teórica o práctica, “un docente comprometido con sólidos valores (no neutro), abierto, con competencias polivalentes; con la capacidad de partir de la práctica en el aula, institucional, comunitaria, social y de identificar, explicitar, poner en cuestión y debatir tanto sus principales supuestos, rutinas y estereotipos” (vasco et al, 2007. p.62).

#### **4.7 Los docentes de la educación Básica Secundaria y Media rural en Colombia**

Colombia presenta territorios urbanos y rurales en toda la geografía nacional. Los maestros están distribuidos en estos espacios de acuerdo a las instituciones educativas existentes.



Una mayoría de maestros y maestras están en las zonas urbanas, sin embargo de la totalidad de docentes colombianos existe una cantidad significativa que desarrolla su trabajo en las zonas rurales.

Para el caso de Básica Secundaria, Según el DANE (2015), de 136.062 maestros a nivel nacional solo el 22.84% de ellos se desempeñan en el sector rural, es decir, 31.077 maestros y maestras. De la misma forma, para la educación Media hay en total 55.830 docentes en todo el territorio nacional, de los cuales 9.583 laboran en las regiones rurales, llegando al 17.16%.

Esta proporción se puede explicar por el hecho de que hasta hace unas décadas la escuela de Básica Primaria era la única que llevaba educación a las zonas rurales y fue hasta los años noventa al conformar las instituciones educativas con todos los niveles de educación –Preescolar, Primaria, Secundaria y Media- que se logró un avance en la atención de la población que necesitaba acceder a la educación Secundaria y Media en todo el país, incluido el sector rural.

*Tabla 9. Número de maestros de Básica Secundaria y Media que se desempeñan en zonas urbanas y zonas rurales de Colombia.*

	<b>BÁSICA SECUNDARIA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>ZONA URBANA</b>	104985 (77,15%)	46247 (82,83%)	151232 (78,81%)
<b>ZONA RURAL</b>	31077 (22,84%)	9583 (17,16%)	40660 (21,18%)
<b>TOTAL</b>	136062 (100%)	55830 (100%)	191892 (100%)

Fuente: DANE (2014) docentes nivel educativo por Secretarías de Educación.

De manera tal, los maestros y maestras de Básica Secundaria y Media que trabajan en contextos rurales corresponden a una minoría entre el total de docentes colombianos. A pesar de ello es importante reconocer que estos profesores se rigen laboralmente por los estatutos

docentes vigentes –Decreto 2277 de 1979 y 1278 de 2002-, al igual que el resto de docentes que laboran en espacios urbanos. Tendiendo en cuenta las necesidades de la población juvenil rural – y en parte adulta- y por la imposibilidad de tener instituciones educativas en todos los territorios rurales, el Estado ha propiciado la generación de diversos programas en orden a atender dicha población para que necesitan terminar el bachillerato; en este sentido se destacan los programas SAT, CAFAM, TeleSecundaria, entre otros.

#### 4.8 Esbozo de la realidad de la educación rural en el departamento de Cundinamarca

En el departamento de Cundinamarca hay 4.694 docentes con asignación académica en el nivel de Básica Secundaria, de los cuales 2.014 están en las zonas rurales (DANE, 2014). Para la Educación Media la relación es similar, es decir se encuentran menos número de docentes en las zonas rurales que en las urbanas, para el caso, hay 2.078 docentes en total de los cuales 797 están en los ámbitos rurales (DANE, 2014).

*Tabla 10. Maestros de Básica Secundaria y Media que se desempeñan en zonas urbanas y rurales del departamento de Cundinamarca.*

	BÁSICA SECUNDARIA	MEDIA	TOTAL
ZONA URBANA	2680 (57,09%)	1281 (61,64%)	3961 (58,49%)
ZONA RURAL	2014 (42,9%)	797 (38,35%)	2811 (41,5%)
TOTAL	4694 (100%)	2078 (100%)	6772 (100%)

Fuente: DANE (2014) docentes nivel educativo por Secretarías de Educación.

Por otra parte, llama la atención que el departamento de Cundinamarca se propuso, en el Plan Decenal 2002-2012, garantizar la cobertura total del servicio educativo a la población en edad escolar, en los niveles de preescolar, Básica Secundaria y Media, y en condiciones de

favorabilidad para los estudiantes de los estratos 1, 2 y 3 del Sisbén. También buscó lograr el 100% de cobertura con equidad y calidad para los sectores urbano y rural (Gobernación de Cundinamarca, 2014). En este sentido, según los datos del SIMAT, se observó, entre los años 2003 y 2012, un aumento de matrícula en los municipios de Facatativá, Mosquera y Soacha, como se nota en la Tabla 2.

*Tabla 11. Matrícula oficial del Departamento de Cundinamarca 2003 – 2012.*

ENTIDAD TERRITORIAL CERTIFICADA	MATRÍCULA OFICIAL	
	2003	2012
Chía	14297	14198
Facatativá	18985	21614
Fusagasugá	20731	19584
Girardot	14763	13781
Mosquera	7455	14345
Soacha	51030	91714
Zipaquirá	17297	16776
Cundinamarca –municipios no certificados-	277661	259209
Total departamento	422219	451221

Fuente: SIMAT, Matrícula municipios certificados Ministerio de Educación Nacional.

A pesar de ello se nota que el aumento de matrícula sucedió en municipios donde la concentración urbana es alta; caso contrario sucede en los municipios no certificados en educación, es decir aquellos con menos de 100.00 habitantes y que tienen una población campesina elevada. En estos municipios la matrícula descendió considerablemente, alrededor del 6.64%.

#### 4.9 Las particularidades de la educación rural en el municipio de Anolaima

##### Cundinamarca

El municipio de Anolaima hace parte del departamento de Cundinamarca, y dentro de éste pertenece a la provincia del Tequendama. Para el año 2012, según el Plan de Desarrollo Municipal, el municipio de Anolaima contaba con una población de 12.311 habitantes, de los cuales el 70.1% pertenece a población rural, es decir 8.630 habitantes y el restante 29,9% pertenece a la zona urbana del municipio (Plan de Desarrollo Municipal, 2012).

Este municipio cuenta con cuatro instituciones educativas, dos instituciones urbanas que tienen a su cargo 13 escuelas rurales, y dos instituciones educativas rurales con diecisiete sedes, como se muestra en la siguiente tabla.

*Tabla 12. Sedes urbanas y rurales de las instituciones educativas del municipio de Anolaima con número de estudiantes.*

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	SEDES URBANAS	SEDES RURALES	ESTUDIANTES EN SEDES RURALES	ESTUDIANTES EN SEDES URBANAS
IED INSTITUTO TÉCNICO OLGA SANTAMARIA	3	6	143 (10,37%)	972 (52,97%)
IED CARLOS GIRALDO	2	7	191 (13,85%)	863 (47,02%)
IED LA FLORIDA	0	8	659 (47,82%)	0
IED HUGO ENCISO	0	9	385 (27,93%)	0

			1378	1835
TOTAL	5	30	(100%)	(100%)

Fuente: Construcción propia con base en el Plan de desarrollo municipal 2012 del Municipio de Anolaima, Cundinamarca.

De acuerdo a los datos observados en la Tabla 12, para el año 2012 las instituciones educativas atendían a 3.213 estudiantes, de los cuales 1.835 cursan sus estudios en el área urbana y 1.378 lo hacen en lo rural. De este modo, se evidencia que, aunque la mayoría de la población total del municipio es rural y existen más escuelas en este espacio<sup>13</sup>, no ocurre lo mismo con la población estudiantil, ya que el 42,88% de niños, niñas y jóvenes son estudiantes en instituciones educativas rurales, en comparación con el 57,11% de estudiantes en la zona urbana.

Algo similar ocurre con los docentes de Básica Secundaria y Media en el municipio de Anolaima. Del total de maestros que se desempeñan en estos niveles solo el 37.9% lo hace en las sedes rurales en contraste con el 62.1% que lo realizan en las sedes urbanas.

*Tabla 13. Maestros de Básica Secundaria y Media que se desempeñan en zonas urbanas y rurales del municipio de Anolaima, Cundinamarca.*

	BÁSICA SECUNDARIA	MEDIA	TOTAL
ZONA URBANA	30 (63,82%)	11 (57,89%)	41 (62,12%)
ZONA RURAL	17 (36,17%)	8 (42,1%)	25 (37,87%)
TOTAL	47 (100%)	19 (100%)	66 (100%)

Fuente: DANE (2014) docentes nivel educativo por Secretarías de Educación.

<sup>13</sup> Esto sucede en muy buena parte del país (excepto en las grandes ciudades), pues las sedes rurales concentran muy poca población escolar (más o menos dispersa), mientras que la matrícula en las sedes urbanas se cuenta casi siempre por cientos (Zamora, 2016. Comentarios)

De esta forma, se puede decir que la educación en los niveles de Secundaria y Media se concentra en el área urbana, ya que allí se encuentra el mayor número de docentes y estudiantes. Al concentrarse en el centro urbano la población estudiantil y los maestros es posible determinar que, en cierta medida, la oferta en las zonas rurales no es amplia frente a la Básica Secundaria y la Media, y a su vez que los padres y estudiantes campesinos prefieren desplazarse de sus comunidades para acceder a la oferta de educación brindada en los centros urbanos.

## 5. Hallazgos

Realizadas las respectivas entrevistas se pasa, a continuación, a presentar los hallazgos de las mismas, haciendo hincapié en que, dichos hallazgos, se entregan sin ningún tipo de interpretación, la cual se hará posteriormente.

Como previamente se dijo, se realizó una entrevista semiestructurada que buscaba constatar si existe una relación entre la formación docente y la especificidad del trabajo de los educadores rurales de los niveles de Básica y Media, describir dichos rasgos, si aparecen, y determinar si la formación docente recibida por los maestros favorece dicha especificidad en su práctica pedagógica.

Para ello se entrevistaron cuatro maestros, uno por cada área fundamental desarrollada en la Institución Educativa Departamental la Florida, donde se desarrolla la investigación.

En este orden de ideas, se estructuraron cuatro aspectos por los cuales indagar. Dichos aspectos fueron: lo rural, la educación rural en general (particularizando en cuanto a los estudiantes en dicha educación, así como en las instituciones rurales específicamente); la formación de maestros rurales y la del maestro rural como tal. Esas cuestiones fueron indagadas a partir de trece preguntas de las cuales se pueden extraer los siguientes resultados.

### 5.1 Lo rural

Para indagar sobre el concepto que tienen los docentes sobre lo rural, se inicia con la pregunta introductoria que reza: ¿Para usted qué es lo rural? ¿A qué se hace referencia con dicho término? Una gran parte de las respuestas dadas llevan determinar que los profesores y profesoras consideran lo rural como:

- Aquel espacio donde el comercio y la industria son pocos, lugares distantes de las ciudades o aledaños al casco urbano; piensan que son espacios donde faltan condiciones para el aprendizaje y la población es poca y es muy rico en naturaleza.
- El ámbito donde sus pobladores, los campesinos, desarrollan sus acciones productivas Básicamente en oficios agrícolas. Lugares donde su principal característica es la tranquilidad y sus gentes son humildes y donde hay más y mejores relaciones comunitarias.
- Es lo opuesto a lo urbano.

En síntesis, los docentes asumen lo rural como un espacio geográfico opuesto a lo urbano donde se tienen cierta precariedad material y sus habitantes se dedican Básicamente a actividades agropecuarias, es además un espacio propicio para vivir tranquilos y salir de los problemas de la ciudad.

## **5.2 La educación rural**

El segundo aspecto indagado es lo referente a la educación rural en general. Para ello se plantearon las siguientes preguntas: como bien sabemos usted es docente de una zona rural ¿considera que existe una educación rural propiamente dicha?

Dos de los participantes consideraron que tal educación sí existe, mientras que los dos restantes asumen que una educación rural en Colombia no existe porque “en Colombia, es una educación más globalizada, de hecho si vamos a los estándares, a los lineamientos de cada área, a los derechos básicos de aprendizaje, todos están estandarizados. La educación es global, es medida con la misma vara”.



Luego se pregunta por la especificidad de dicha educación en caso de existir, con la siguiente pregunta: ¿considera que existe alguna diferencia entre la educación en el ámbito rural y la educación en el ámbito urbano? ¿Podría describirla?

Los que afirmaron su existencia ven que la diferenciación de dicha educación con la urbana está, básicamente, en la accesibilidad y recursos que se tienen en lo urbano, frente a las precariedades de los colegios rurales, los cuales no cuentan con salones especializados, internet, bibliotecas, etc.

A su vez consideran que este tipo de educación debe ser “adaptada al contexto, aunque los estándares sean los mismos”.

Y por último ven que los resultados en la educación en ámbitos rurales tiende a ser de un nivel más bajo que la que se desarrolla en ámbitos urbanos, precisamente por lo antes dicho.

En este mismo aspecto se realiza una tercera pregunta enfocada a establecer si se ven diferencias específicas entre los estudiantes de zonas rurales frente a los estudiantes que desarrollan su actividad académica en zonas urbanas, a través del siguiente interrogante ¿Considera usted que hay diferencias claras y marcadas entre los estudiantes campesinos de aquellos que viven en la ciudad? ¿Cuáles serían?

Los entrevistados coincidieron todos ellos en que sí existen diferencias entre dichos estudiantes. La mayoría considera que dicha diferenciación se basa a la personalidad y actitudes, porque, según ellos, en los estudiantes rurales se vive y siente más el respeto, son más humildes y sencillos pero a su vez se notan un tanto cohibidos “frente a lo que pueden indagar del mundo exterior” dijo alguna maestra.

Ven ellos que dichos estudiantes, los de ámbitos rurales, tienen un mayor sentido de pertenencia por su institución y su comunidad, incluso se ve más cultura en el sentido del respeto por las normas, y son más accesibles y manejables por lo cual hay más disciplina.

Se resalta en todos los entrevistados el hecho de que consideren que en los espacios rurales los problemas “citadinos”, como ellos mismos dijeron, son más bien pocos, por no decir casi inexistentes, y son los problemas de drogadicción, prostitución y pandillismo.

Ven que los núcleos familiares son más estables pero con un bajo nivel de formación académica, pero que hacen todo con mucho amor.

Socioeconómicamente consideran que tienen menos posibilidades estos estudiantes y no se ve en ellos que los deseos de continuar sus estudios superiores, eso sí, dicen los entrevistados, son más felices dichos estudiantes.

Se aborda ahora, dentro del aspecto de la educación rural, lo institucional, es decir lo referente a las posibles características de las instituciones que en nuestro país consideradas como rurales, a partir de la siguiente pregunta: ¿Atendiendo a su experiencia, considera usted que existe alguna diferencia entre las instituciones educativas que prestan sus servicios en ámbitos rurales de aquellas que lo hacen en ámbitos urbanos? De ser así ¿Cuáles?

Las diferencias que encuentran los docentes indagados a nivel institucional se direccionan por el aspecto espacial y las precariedades materiales. Consideran que una de las diferencias que se pueden dar es el hecho de que en las instituciones rurales se tengan más espacios, más zonas de recreación para los estudiantes, sin embargo, se da también el hecho de que los acondicionamientos físicos y el mobiliario no es el suficiente y necesario para el desarrollo de las actividades pedagógicas, ya que son instituciones “que carecen de ciertos recursos”.

Las instituciones de ámbitos rurales tienen como característica, según ellos, su entorno natural, el estar rodeado de naturaleza, el tener pocos estudiantes frente al hacinamiento de las instituciones urbanas, además de ser instituciones cuyas expectativas de proyección estudiantil, son más bajas que las de aquellas que se encuentran en ámbitos urbanos.

Resulta interesante la diferenciación que hace un docente en el sentido de que hay instituciones ubicadas en los denominados cascos urbanos, es decir en poblaciones pequeñas y alejadas, pero que por estar en el “pueblo” son consideradas urbanas. Sin embargo estas instituciones no pueden o deben equipararse a aquellos colegios ubicados en las grandes urbes, las cuales si serían de pleno urbanas, entre otras razones, según el entrevistado, porque las ubicadas en poblaciones pequeñas tienen muchas carencias materiales frente a aquellas de las grandes ciudades.

### **5.3 Formación del docente rural**

Hechas las preguntas sobre la educación general y algunas de sus particularidades, se trata ahora el tema de la formación del docente que ejerce su labor en ámbitos rurales a partir de seis preguntas, iniciando por la siguiente: ¿En su universidad, donde hizo el pregrado, tuvo alguna formación específica para lo rural?

La respuesta a dicha cuestión fue unánime y categórica: NO se recibió ninguna formación específica para lo rural en las universidades donde hicieron el pregrado los docentes indagados. Consideran que toda su formación “fue enfocada a la formación científica”, Básicamente.

Siguiendo en este aspecto, a continuación se plantea a los entrevistados la siguiente pregunta ¿Al menos en algunas asignaturas vistas dentro del currículo por usted estudiado en la universidad se abordó, pedagógicamente, el tema de lo rural? siendo, igual que en la anterior,

unánime la respuesta, ninguna asignatura, crédito o seminario en la universidad aborda la cuestión de la educación rural. En este sentido es importante lo que un docente afirma: “cuando se hace una licenciatura, a uno no lo preparan de verdad para enfrentarse a lo que uno se encuentra en una institución educativa, pues si no lo preparan a uno para lo urbano menos para lo rural”. Así las cosas los acercamientos para lo rural lo hacen quienes ya están viviendo esa experiencia, es decir, los compañeros docentes que se desenvuelven en dichos ámbitos. En palabras del profesor: “a uno lo preparan más los que ya están viviendo eso de lo rural que le dicen a uno cómo es eso de lo rural”.

La tercera pregunta en este aspecto dice: ¿Podría decirse que el docente rural se forma en la práctica? ¿Cómo es esa formación en la práctica? Los docentes consideran que la formación real para lo rural, se hace es en la práctica, en las experiencias ya en el campo de acción, lo cual implica que el docente se contextualice y adapte al medio en el cual desarrolla su acción pedagógica. Sin embargo consideran que es importante y necesario realizar una preparación del docente en servicio y más si se trata de maestros o maestras que viven y actúan en ámbitos rurales.

Se insiste en que quienes experimentan la educación en ámbitos rurales, “deben ser maestros por convicción y no por accidente”, ya que el medio reclama entrega total.

Por último se pregunta: Según su experiencia actual ¿considera que dentro de la formación docente debería haber un espacio para preparar a los docentes para el ejercicio pedagógico en ámbitos rurales? Si es así, ¿dicha formación se haría durante el pregrado o posterior al mismo? y ¿de qué se ocuparía o debería ocuparse dicha formación?

Se presenta, como en muchas de las cuestiones anteriores, cierta unanimidad al determinar los entrevistados que es imprescindible que haya una formación para lo rural en el

pregrado, y no en un momento puntual, sino “durante toda la carrera” dice una docente, ello para “que conozca los pormenores de la vida de campo, y pueda ser contextualizado”.

Algunos docentes creen que es necesario que, al menos, hubiese seminarios o asignaturas referentes a la cuestión rural y la parte educativa en dicho ámbito “para que los estudiantes, de pregrado, sepan las condiciones a las cuales se van a enfrentar, que son difíciles, unos más que otros”.

Uno de los entrevistados afirma que la universidad debe “prepararlo a uno para ser docente (...), es decir, a uno no lo deberían preparar para ser un docente rural o urbano, porque a veces creo yo es peor en una situación urbana por la indisciplina, pero en lo rural hace falta lo que hay en lo urbano”.

Considera el anterior que dicha formación debería ser, antes que teórica, práctica, “yendo al centro de labor, al centro de trabajo, que se empiece desde el primer semestre hasta el último semestre para que se ponga en los zapatos del maestro, que lo preparen para ser competente como docente”.

#### **5.4 El maestro rural**

Para concluir se indaga ya directamente por los maestros que ejercen su labor en ámbitos rurales a través de la siguiente pregunta: ¿Cree usted que el maestro de Básica Secundaria y Media rural tiene algunas características diferenciales de aquel que ejerce su función en ámbitos urbanos? ¿Podría describirlas?

En este sentido tres de los entrevistados coincidieron en afirmar que existen y existirán ciertas diferencias de un maestro rural frente a aquellos que ejercen su labor en ámbitos urbanos. Dichas diferencias se resumen en los siguientes aspectos:

- Debe ser “todo terreno”, de forma que esté dispuesto a asumir todo lo que en lo rural se vive, condiciones económicas, condiciones sociales particulares, los aspectos formativos de las familias.
- Debe ser un docente con verdadera vocación, es decir que quiera, ame y luche por lo que es como maestro, ya que si no lo hace lo que pasa es que le “pone peros a todo”, dijo una maestra “a la distancia, a la idiosincrasia, al agua, a la comida, al horario, etc.”
- Un docente que se contextualiza, y esto fue recurrente en los tres que afirmaron la existencia de dichas características diferenciadoras, por lo cual el docente debe ser, como el espacio donde se desenvuelve, humilde; debe “entender el lugar al cual llegó”, “ubicándose en la realidad del mundo, no en la mía”, dijo una entrevistada, lo que implica, necesariamente, adaptarse a las condiciones socioeconómicas del entorno y lo que brinda la institución” afirmó otro docente.
- Debe ser un docente muy flexible, teniendo en cuenta las características de los estudiantes y sus posibilidades.
- Debe ser un orientador de tiempo completo, dispuesto a ser amigo de los estudiantes aprovechando que en estas instituciones y lugares “hay espacios para la integración”.
- Asumen que el docente es un “personaje público”, razón por la cual ha de ser un referente para la comunidad.
- El docente rural debe integrarse en las comunidades, asumir sus costumbres, al punto, que como dice uno de los entrevistados, “terminamos siendo muy similares a esas personas”.
- Diferencia al docente rural el hecho de vivir menos el estrés propio de aquellos que laboran en instituciones ubicadas en ámbitos urbanos.

Ahora bien, como previamente se dijo, sólo una docente de las entrevistadas dijo que no había diferencia, aclarando que ella sólo lleva un mes como profesora en la institución donde se desarrolló la investigación. Según la misma no existen diferencias “ya que cada uno ha sido educado con ciertos conocimientos de acuerdo al plan de estudios de donde hicimos el pregrado, y creo que cada uno tiene la capacidad y tenemos los conocimientos para ejercer la labor” sea en ámbitos urbanos o ámbitos rurales.

Se continúa con la siguiente pregunta: Habiendo ya experimentado el laborar en una institución rural, ¿cómo ha hecho usted para adaptar su quehacer y adaptarse a sí mismo a este tipo de instituciones?

Consideran importante los docentes que la adaptación al contexto es imprescindible, como se dijo antes, asumiendo muchas de sus costumbres y comprendiendo su idiosincrasia, porque “es uno el que se adapta al medio y no el medio a uno”. En cuanto a lo educativo es necesario adaptar las cuestiones pedagógicas a estos ámbitos, lo que requiere que se conozca el medio, utilizar lo que se tiene a la mano.

En orden a sintetizar todo lo antes elaborado, es importante visualizar cada aspecto con cada pregunta y sus respectivas respuestas, para ello se elaboró la siguiente matriz:

*Tabla 14. Síntesis de los hallazgos.*

<b>Aspecto</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>
<b>Lo rural</b>	¿Para usted que es lo rural? ¿A qué se hace referencia con dicho término? Encontrándose que las respuestas de los indagados consideran lo rural como:	Se resumen las respuestas en: Espacio donde el comercio y la industria son pocos. Lugares distantes de las ciudades o aledaños al casco urbano. Espacios donde faltan condiciones para el aprendizaje. Lugares con poca población. Ámbito donde sus pobladores, los campesinos, desarrollan sus acciones productivas Básicamente en oficios agrícolas.

		Lugares tranquilos con gentes humildes, donde hay mejores relaciones comunitarias. Es lo opuesto a lo urbano.
	¿Considera que existe una educación rural propiamente dicha?	Sí existe, dicen unos, otros que no. No existe porque en Colombia es una educación globalizada, por los estándares, los derechos básicos de aprendizaje y “es medida con la misma vara”.
	¿Considera que existe alguna diferencia entre la educación en el ámbito rural y la educación en el ámbito urbano? ¿Podría describirla?	Ven dicha diferenciación en la accesibilidad y recursos que se tienen en lo urbano frente a las precariedades de los colegios rurales. Debe ser “adaptada al contexto”, aunque los estándares sean los mismos”. Tiende a ser de un nivel más bajo que la que se desarrolla en ámbitos urbanos, precisamente por las precariedades.
<b>La educación rural</b>	Pregunta enfocada a establecer si se ven diferencias específicas entre los estudiantes de zonas rurales frente a los estudiantes que desarrollan su actividad académica en zonas urbanas ¿Considera usted que hay diferencias claras y marcadas entre los estudiantes campesinos de aquellos que viven en la ciudad? ¿Cuáles serían?	Sí existen diferencias entre dichos estudiantes. Por la personalidad y actitudes, porque con los estudiantes rurales se vive y siente más el respeto, son más humildes y sencillos. Tienen un mayor sentido de pertenencia por su institución y su comunidad, son más accesible y manejables por lo cual hay más disciplina. En ellos no se evidencian los problemas “ciudadinos”, problemas de drogadicción, prostitución o pandillismo. Los núcleos familiares son más estables pero con un bajo nivel de formación académica. Tienen menos posibilidades y son más felices dichos estudiantes
	Se aborda ahora, dentro del aspecto de la educación rural, lo institucional ¿Atendiendo a su experiencia, considera usted que existe alguna diferencia entre las instituciones educativas que prestan sus servicios en ámbitos rurales de aquellas que lo hacen en ámbitos urbanos? De ser así ¿Cuáles?	En las instituciones rurales se tienen más espacios, más zonas de recreación para los estudiantes. Los acondicionamientos físicos y el mobiliario no es el suficiente y necesario para el desarrollo de las actividades pedagógicas.. Son instituciones rodeadas de naturaleza, tienen pocos estudiantes
<b>Formación del docente</b>	¿En su universidad, donde hizo el pregrado, tuvo alguna formación específica para lo rural?	NO se recibió ninguna formación específica para lo rural en las universidades donde hicieron el pregrado los docentes indagados.



<b>rural</b>	¿Al menos en algunas asignaturas vistas dentro del currículo por usted estudiado en la universidad se abordó, pedagógicamente, el tema de lo rural?	En ninguna asignatura, crédito o seminario en la universidad se abordó la cuestión de la educación rural.
	¿Podría decirse que el docente rural se forma en la práctica? ¿Cómo es esa formación en la práctica?	La formación real para lo rural, se hace es en la práctica, en las experiencias ya en el campo de acción. Es importante y necesario realizar una preparación del docente en servicio y más si se trata de maestros o maestras que viven y actúan en ámbitos rurales.
	¿Considera que dentro de la formación docente debería haber un espacio para preparar a los docentes para el ejercicio pedagógico en ámbitos rurales? Si es así, ¿dicha formación se haría durante el pregrado o posterior al mismo? y ¿de qué se ocuparía o debería ocuparse dicha formación?	Es imprescindible que haya una formación para lo rural en el pregrado, y no en un momento puntual, sino “durante toda la carrera”. Es necesario que, al menos, hubiese seminarios o asignaturas referentes a la cuestión rural y la parte educativa en dicho ámbito. Consideran que dicha formación debería ser, antes que teórica, práctica.
<b>El maestro rural</b>	¿Cree usted que el maestro de Básica Secundaria y Media tiene algunas características diferenciales de aquel que ejerce su función en ámbitos urbanos? ¿Podría describirlas?	Dichas diferencias se resumen en los siguientes aspectos: Debe ser “todo terreno”, de forma que esté dispuesto a asumir todo lo que en lo rural se vive, condiciones económicas, condiciones sociales particulares, los aspectos formativos de las familias. Debe ser un docente con verdadera vocación. Un docente que se contextualiza, debe ser humilde. Debe ser un docente muy flexible. Debe ser un orientador de tiempo completo. Es un “personaje público”, razón por la cual ha de ser un referente para la comunidad. El docente rural debe integrarse en las comunidades. Vive con menos estrés.
	Habiendo ya experimentado el laborar en una institución rural, ¿cómo ha hecho usted para adaptar su quehacer y adaptarse a sí mismo a este tipo de instituciones?	La adaptación al contexto es imprescindible. En cuanto a lo educativo es necesario adaptar las cuestiones pedagógicas a estos ámbitos, lo que requiere que se conozca el medio, utilizar lo que se tiene a la mano.



## **6. Análisis de los resultados, conclusiones y aportes finales**

Teniendo como base todo el bagaje conceptual previamente establecido, se realiza a continuación el análisis de los resultados en orden a establecer si efectivamente existen esas particularidades de los docentes rurales y de su ejercicio profesional en la Básica y la Media, como sí existen, según los estudios de Zamora (2005) en los profesores y profesoras de primaria, y hasta dónde se han preparado, desde su pregrado, los docentes para la ruralidad. Sin embargo, partimos de las concepciones que los docentes tienen acerca de lo que es la ruralidad y la educación rural en general.

### **6.1 Análisis de los resultados**

#### **6.1.1 Lo rural**

Las entrevistas dan como resultado que los docentes involucrados en la investigación, de alguna manera siguen usando concepciones rurales que se vienen dando desde el siglo XIX, donde es la densidad de población la que determina cuándo un sector es considerado urbano y cuándo rural, toda vez que afirman que lo rural son aquellas zonas donde hay poca gente<sup>14</sup> y donde, por demás, predomina la falta de servicios públicos esenciales, existen mayores índices de morbilidad y se dan las mayores necesidades insatisfechas para las personas, ya sea por las distancias que hay que recorrer para tener lo básico, o por la falta de medios económicos para acceder a lo primordial.

A su vez es posible establecer que los docentes, en consonancia con una gran parte de la población y de los mismos estamentos gubernamentales, toman lo rural desde una visión dicotómica, donde es lo urbano, en contraposición a lo rural, el ideal de “desarrollo” al cual se

---

<sup>14</sup> Lo que técnicamente hablando se denomina baja densidad de población.

debe tender, en la medida en que asumen, según sus propias palabras, lo rural como lo contrario a lo urbano, siendo el ámbito rural caracterizado por su falta de recursos tecnológicos y mercantiles y las zonas urbanas donde es posible contar con todos los recursos necesarios para el desarrollo de diversas actividades, entre ellas la educativa. También se vislumbra tal dicotomía cuando asumen lo urbano como un espacio donde la interacción entre las personas se caracteriza por el impersonalismo, frente al conservadurismo y sentido comunitario del ámbito rural.

Lo antes expuesto permite establecer que en el ideario de los docentes partícipes de esta investigación se sigue presentando la dicotomía originaria, porque al fin y al cabo, como dicen Castro y Reboratti, (2008) “cuando se lo define (lo rural), las más de las veces se lo hace caracterizando a lo rural en referencia directa a lo urbano” (p.3).

Como ya se dijo, los docentes entrevistados definen lo rural a partir de la cantidad de población que allí habita o según criterios territoriales, como también lo hace el DANE en nuestro país, institución que considera que la ruralidad corresponde a los espacios y poblaciones ubicados fuera de las cabeceras municipales y teniendo en cuenta la densidad poblacional.

Aparece de forma somera en los docentes partícipes de la investigación, la diversidad de ruralidades, es decir, la concepción según la cual se determina que no todos los contextos rurales son iguales, que en palabras de Zamora (2005) pueden definirse como una diversidad de realidades socioeconómicas y culturales que marcan una diferencia esencial, un espíritu muy distinto –no necesariamente mejor- de una región a otra; o como lo plantea, también, el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) e Itzcovich (2010), toda vez que, según los mismos docentes, la ruralidad no es una sola, sino que por el contrario pueden identificarse diversas formas de ruralidad en un mismo territorio, y más aún si se habla a nivel nacional.

En este sentido los docentes tienen claro, a su entender, que no se puede hablar de un solo tipo de ruralidad en el país en la medida en que, según ellos, “no es igual un campesino del interior del país a aquel de la costa, piensan y sienten diferente en muchas cosas”. A su vez, es posible encontrar diversidad de ruralidades dentro de un mismo departamento o zona, porque “no tienen una visión idéntica del mundo los habitantes, por ejemplo, de la alta montaña (personas que viven en clima frío) a aquellos que viven en zonas de clima cálido”.

A su vez, y como en el caso de la diversidad de ruralidades, también es muy incipiente y apenas se deja ver el que los docentes asuman que se dé una gradualidad entre lo urbano y lo rural, algo que se viene sustentando en la actualidad, completándose además con el hecho de que no se evidencia en los profesores el asumir que exista cierta interdependencia e integralidad entre lo urbano y lo rural, como sí lo plantean las Naciones Unidas en su texto Colombia Rural Razones para la esperanza (2011).

Es importante acotar que los docentes ya no asocian lo rural a lo agrícola únicamente ya que, según ellos, lo rural implica otras actividades, otras formas de ser que complejizan la definición de lo rural.

Por su parte y para finalizar es importante aclarar que las anteriores nociones tienen interés en tanto ese término no hace otra cosa que calificar a la educación, cuando tratamos de la Educación Rural; es decir, según se entienda lo rural, la propia educación allí desarrollada, tendrá sus matices y sentidos derivados de tal noción como se verá a continuación.

### **6.1.2 La educación rural**

La exploración y análisis de este aspecto partiendo de forma general con una definición de la misma y luego a partir de la posible existencia y especificidad, teniendo como base el

análisis de las instituciones educativas rurales y las características de los estudiantes que allí se forman.

Como se expuso anteriormente, no resulta fácil definir lo rural, por lo cual el aspecto educativo en dicho ámbito no se escapa a tal problemática. Cabe recordar que aún hoy no hay consenso frente al reconocimiento de algo con identidad propia llamado Educación Rural. En la literatura, en general y sea de manera tácita o explícita, tal categoría apenas se reconoce como aquella educación que se da en las zonas rurales, es decir no se define solo se sitúa. En otros casos se la identifica con ciertos modelos educativos. Y solo pocos autores hacen una defensa de la existencia (y de la necesidad) de la educación rural.

En cuanto a los hallazgos resulta interesante que dos de los entrevistados, en principio, no encontraban ninguna diferenciación entre una educación urbana de la rural, ya que, según ellos, la educación es toda la misma, pensamiento que por demás, subyace en muchos otros sectores, en la medida en que para estos la educación ha de ser una sola. Ahora bien, al analizar las respuestas de dichos docentes, se tiene que dicha posición se debe, entre otras razones a que asociaban educación con diseño curricular o planes de estudio más específicamente. Colocado en palabras de los docentes, se tiene que, según estos, no hay una educación rural propia y específica en la medida en que “en Colombia, la educación es globalizada, de hecho si vamos a los estándares, a los lineamientos de cada área, a los derechos básicos de aprendizaje, todos están estandarizados. La educación es global, es medida con la misma vara”.

Con todo, los demás entrevistados consideran que sí existe dicha educación y tal existencia se debe a que hay ciertas diferencias marcadas por diversos factores como el cultural, espacial, económico pedagógico y/o social. Ahora bien, aún nos queda la pregunta planteada Zamora (2010) sobre ¿qué es lo rural de la educación rural?, razón por la cual se hace la

indagación sobre dichas diferenciaciones o especificidades a través de las preguntas posteriores sobre las instituciones rurales y los estudiantes de las mismas.

Es particularmente llamativo que, así como se define a veces lo rural desde las precariedades, así mismo se asuma la educación rural, en la medida en que los docentes entrevistados establecen que existe una educación rural y ésta es distinta a la desarrollada en ámbitos urbanos, por su precariedad, por la falta de recursos frente a las posibilidades que se tienen en las ciudades o grandes poblados.

Así mismo, y resulta importante acotar, el hecho de que los maestros consideren que la educación en ámbitos rurales debe ser contextualizada, adaptada a su entorno, porque es indispensable, en palabras de dichos docentes, que “uno se adapte y aproveche lo poco que se tiene para el desarrollo del proceso formativo”, es decir los mismos docentes siguen viendo lo rural y la educación en dichos ámbitos bajo la perspectiva de la precariedad, vislumbrándose, en algunos momentos también las posibilidades que del mismo entorno se pueden aprovechar como se verá.

En consonancia con lo anterior, ven los docentes que la educación en estas zonas se caracteriza también por el hecho de que se tengan expectativas de vida distintas a la de quienes se educan en ámbitos urbanos ya sea 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.

Se encuentra, también, un posicionamiento algo pesimista frente a las posibilidades de los estudiantes de las zonas rurales, y que los docentes consideran un factor diferenciador de la educación rural, y es el hecho de que estos estudiantes alcancen un rendimiento escolar menor

que en las zonas urbanas. Dicho factor viene asociado, no a la falta de capacidades, sino a la falta de recursos y de perspectivas en los mismos estudiantes.

Seguidamente se aborda el tema de las instituciones educativas que ofrecen los servicios educativos en ámbitos rurales, para establecer si esas instituciones poseen ciertas características que puedan aportar algo para determinar la existencia o no de una educación rural. En este sentido se hizo recurrente la falta de recursos en dichos colegios, es decir, si se analiza la educación en general y la rural en particular, se tiene que las instituciones educativas que ofrecen sus servicios en ámbitos rurales, se caracterizan por no contar con los recursos suficientes y necesarios para desarrollar su labor.

Eso sí consideran que la educación en ámbitos rurales y sus instituciones tienen a su haber factores positivos, como el contar con un entorno favorable para el aprendizaje, ya sea por la amplitud de sus espacios o por la tranquilidad del ambiente, unido al hecho de tener muchos menos estudiantes que en instituciones urbanas.

### **6.1.3 El maestro rural: caracterización y quehacer pedagógico**

Abordamos ahora una de las cuestiones fundamentales del presente estudio ¿existen rasgos diferenciadores que identifiquen al ser y al quehacer del docente rural de Básica Secundaria y Media? En este sentido se orientó la entrevista ya antes reseñada y que ahora se analiza.

Antes que nada es importante decir que analizadas las respuestas obtenidas, muchas de las mismas y con ello de los sentires de los docentes partícipes de la investigación, coinciden, en parte, con los hallazgos de Zamora (2005) en los estudios realizados con los docentes de



Preescolar y Primaria, apareciendo, desde luego, algunos aspectos novedosos frente a la caracterización de los rasgos del docente rural y su quehacer pedagógico en dichos ámbitos.

Se parte, en esta sección, de los aspectos que describen y determinan las características, que según los entrevistados tienen los docentes que desarrollan su labor pedagógica en zonas rurales del país, para luego detenernos en los aspectos pedagógicos y didácticos, finalizando con la relación de dichos maestros con otros actores.

### **6.1.3.1 Caracterización del maestro rural de Básica Secundaria y Media**

Según los docentes partícipes de la investigación, un maestro o maestra que desempeñe su labor pedagógica en ámbitos rurales debe ser muy seguro, capaz de tener excelentes relaciones interpersonales, con buena comunicación y un temperamento acorde a las circunstancias, es decir fuerte de carácter y firme en sus posiciones ya que, según ellos, muchas veces “el campesino es una persona recia y con bastante carácter”, lo cual reclama comprensión, conocimiento y apropiación de dichas características.

Lo antes expuesto no dista mucho de lo que ya Zamora (2005) había hallado en los docentes de Preescolar y Primaria, ya que según éste, dichos “profesores y profesoras son hábiles, seguros de sí mismos, con buenas relaciones interpersonales, con gran capacidad de comunicación y de temperamento fuerte” (p. 42).

Ahora bien, estas características deben ser una constante en los docentes de Básica Secundaria y Media ya que los estudiantes con los cuales desarrollan su labor pedagógica tienen otras edades, otros intereses y desde luego un poco más de criterio para asumir ciertas situaciones, lo cual exige, precisamente de los maestros, seguridad, capacidad comunicativa y un temperamento que ayude a forjar y formar a dichos estudiantes, teniendo en cuenta, además, que

la labor de los maestros y maestras rurales de Preescolar / Primaria implica una notable relación con las familias, por la edad de los niños. En cambio, con los estudiantes de Básica Secundaria y Media el asunto es distinto: las familias ya no están tan pendientes, ya no aparecen mucho por el colegio.

En otro sentido se tiene que los docentes de Básica Secundaria y Media han de ser personas con gran capacidad de trabajo en equipo toda vez que, y contrario a lo que ocurre con muchos de los docentes de primaria de zonas rurales, están acompañados de otros docentes los cuales han de servir de apoyo para afrontar los retos que la educación rural demanda y más aun sabiendo que en muchas ocasiones “son los compañeros los que pueden proporcionar algunos elementos didácticos y pedagógicos necesarios para avanzar en el proceso de formación de los muchachos” como afirma un docente.

El docente de Básica Secundaria y Media que realiza su labor en ámbitos rurales es alguien abierto a la tecnología y en constante actualización ya que, si bien se tienen ciertas precariedades en las instituciones, los estudiantes de estos niveles ya tienen acceso a bastantes medios tecnológicos, “tanto así que en muchas ocasiones y para evitar encontrones con ellos, debemos usar el celular que tanto les gusta para realizar ciertas actividades de clase”, razón por la cual es importante que el docente evite realizar constantemente prácticas pedagógicas tradicionales.

El maestro o la maestra rural de Básica Secundaria y Media requiere ser muy tolerante, comprensivo y atento a las circunstancias y vivencias de los estudiantes, ya que es una etapa de cambios para ellos y de la cual dependerá, en gran medida, su desarrollo académico posterior porque, y como ellos mismos lo dicen, “muchos de los estudiantes vienen de las veredas, donde han estado por cinco años sólo con unos cuantos compañeritos; ahora vienen a encontrarse con

más de doscientos de ellos, vienen de estar con una sola maestra, ahora deben tener hasta ocho profesores, además están en pleno cambio de etapa psicológica lo que hace que tengan ciertas dificultades de adaptación”.

Estos docentes han de tener una alta tolerancia a la frustración, como también lo planteó Zamora (2005) en su estudio. Sin embargo en este nivel dicha tolerancia varía un poco toda vez que la frustración viene más por el hecho de que los estudiantes de Media no tengan una proyección amplia y se queden en ciertas posiciones “facilistas”, donde se conforman con permanecer en sus sitios originarios sin ir más allá.

Sin embargo, y ellos mismos lo afirman, si bien los docentes rurales de Básica Secundaria y Media se enfrentan a situaciones particulares que llevan a tener cierta frustración por diferentes situaciones, esas mismas situaciones dificultosas se pueden volver un factor de fortaleza, un medio para esforzarse más y buscar el crecimiento de esos estudiantes que empiezan a vislumbrar más su futuro y a proyectar su vida.

En este sentido, afirman los docentes, deben estar preparados para ser unos constantes promotores de vida en los estudiantes, unos continuos motivadores en orden a que los estudiantes puedan proyectarse y progresar, lo cual implica resistencia y, como se plantea en este apartado, cierto nivel de tolerancia a la frustración en la medida en que es triste y lamentable que “muchas de nuestras estudiantes solo terminan el bachillerato en espera de encontrar pareja y procrear”.

Así pues una característica especial del docente rural es la de ser un motivador constante ya se tiene la convicción de las capacidades que tienen los estudiantes de Secundaria y Media de los ámbitos rurales, pero también tienen la certeza de que dichas capacidades requieren contar con un continuo apoyo y motivación por parte de los maestros y maestras, en orden a que los estudiantes puedan proyectarse y logren desarrollarlas, lo cual implica, como ellos mismos lo

dicen, un compromiso que va más allá de dictar las clases que les corresponde y cumplir con los horarios que se les asignan.

### **6.1.3.2 El maestro rural y su quehacer pedagógico**

Para este apartado hay que decir que lo hallado en las entrevistas y lo dicho por los docentes concuerda bastante con los hallazgos de Zamora (2005) en los docentes de Preescolar y Primaria. Sin embargo existen matices que son importantes a la hora de establecer la caracterización del quehacer pedagógico de los maestros y maestras de Básica Secundaria y Media.

Según lo establecido los docentes han de ser “todo terreno”, es decir han de adecuarse y utilizar el contexto rural como un espacio pedagógico y didáctico, lo cual implica que se desarrolle mucho más la creatividad en ellos como expertos en pedagogía y didáctica.

Dicha capacidad creativa y recursividad se ve reforzada por el hecho de que es un común denominador en ámbitos rurales la falta de recursos como ya se ha dicho, lo que implica que el docente se vea forzado a imaginar nuevas formas de realizar su proceso formativo con los estudiantes. Parafraseando a Zamora (2005) podría decirse que los maestros rurales son creativos y recursivos casi que como estrategia de supervivencia frente a las condiciones del medio, con la discusión que se suscita al respecto en cuanto queda el interrogante de si esa recursividad es una respuesta a la ausencia de recursos didácticos o si es una habilidad técnico-profesional propia de quien se prepara como agente educativo.

En respuesta a lo anterior, los docentes entrevistados afirman casi unánimemente que el docente rural ha de ser un profesor o profesora que “se contextualiza”. Ahora bien, dicha contextualización no se asume como lo comprende Zamora (2005), es decir, como el espacio

pedagógico aprovechable para la formación de los estudiantes, o sea, no se asume dicha adaptación pedagógica al contexto como forma de apropiarse de la riqueza de los ambientes rurales para ser aprovechados en los ámbitos educativos, sino que se asume dicha contextualización pensando más en las necesidades que dichas zonas tienen y que deben ser tenidas en cuenta, en orden a desarrollar de forma eficiente y eficaz el proceso de formación educativa en los individuos involucrados.

Así pues, los docentes partícipes en esta investigación lo asumen más como el entender el contexto en el que se vive, analizar y ver las situaciones particulares, adaptándose “a las condiciones socioeconómicas del entorno y lo que brinda la institución” (en palabras de algunos entrevistados).

En conclusión, se asume el contexto por el contexto, ya que no se evidencia lo que Zamora (2005) denominaría “el criterio pedagógico afinado”, donde a partir de una investigación propia del entorno y conocimiento del mismo, se valen de los recursos del medio para aprovecharlos en el proceso pedagógico, sino que se toman cuando se requiere pero sin una reflexión previa y una sistematización de lo que se tiene, para ser aplicado a la labor pedagógica.

Académicamente hablando, los docentes partícipes del estudio ven con cierta claridad, según su parecer, que se da cierto nivel académico menor de los estudiantes en ámbitos rurales, frente al rendimiento en los ámbitos urbanos. Este bajo rendimiento es asumido como un reto por los docentes, razón por la cual, según las palabras de los indagados, se “debe ser un docente muy flexible, teniendo en cuenta las características de los estudiantes y sus posibilidades”.

Esta situación hace que se deba tener en cuenta lo antes expuesto para evitar, precisamente, la pérdida de año en muchos o la deserción en otros. Con todo, al analizar las conversaciones se tiene que en casi todos los entrevistados, dichas situaciones se presentan,

según ellos mismos, por “culpa” de los mismos estudiantes o por situaciones particulares de los padres de familia, con lo cual se hace recurrente lo que el mismo Zamora en 2005 evidenció, ya que es común que los maestros y maestras atribuyan la causa de los problemas de fracaso escolar al bajo rendimiento académico de los estudiantes y al poco compromiso de los padres de familia con la educación de sus hijos, mas nunca al trabajo del maestro.

Ahora bien, más arriba se puede analizar el hecho de que es importante la contextualización para un desarrollo pedagógico eficaz, sin embargo, y hablando del currículo específicamente, se encuentra que los mismos docentes ven que dicho currículo es el mismo que se maneja desde el MEN para todo el país, y donde los estándares curriculares son el eje para su desarrollo, lo cual deja en claro que si bien se habla de la importancia de la contextualización, cuando de adaptar el currículo a los ambientes rurales se trata, todo se queda en retórica porque como constatamos también, ninguno de los indagados evidenció que exista un ejercicio investigativo que permita ver las necesidades pedagógicas del medio en orden a adaptar el currículo y hacerlo más cercano a la población a la cual va dirigida toda la formación.

Así las cosas, si bien existe consenso sobre la necesidad de adaptación del currículo a las características y necesidades propias de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes rurales, no se tiene claro, por parte de los docentes, sobre cuáles son esas características ni cómo realizar dicha adaptación. Es más, no se tiene claro cómo ni quien determina las características particulares de las que hemos hablado ni cuáles son esas necesidades del medio que reclaman una atención especial en dichos currículos.

Por último tenemos que es evidente algo que el mismo Zamora (2005) constató en su estudio, el dilema de formar al estudiante para su permanencia en el medio, o para su migración a la ciudad. Este dilema es más marcado en la Básica Secundaria y sobre todo en la Media, ya

que es el momento en el cual muchos de los estudiantes deben ir asumiendo una posición frente a su futuro y es el tiempo de tomar decisiones; entonces la cuestión, según los mismos profesores es, “formar para que los estudiantes se enamoren más del campo y se arraiguen a él, o formar para que puedan emigrar a las ciudades con alguna posibilidad de éxito”.

Para nadie es un secreto el atractivo que los ámbitos urbanos tienen para los jóvenes, es decir, la ciudad llama, diría un maestro, y llama por todas las posibilidades que brinda, ya sea en recursos, en formación, en lo económico, de ahí que ese formar para la permanencia resulta cada vez más complejo.

Afirman los docentes que lo ideal es que el estudiante tenga la oportunidad de continuar sus estudios superiores en el mismo contexto, o sea, en la zona de residencia. Sin embargo esto es algo que poco se presenta, ya sea porque no existen instituciones de formación superior allí o porque los programas ofrecidos no son acordes a las expectativas y necesidades de los estudiantes.

Por lo anterior coinciden muchos docentes en que se debe formar para que el estudiante se proyecte, continúe sus estudios, crezca académica y profesionalmente, siempre con un sentido de pertenencia hacia su tierra, hacia su familia y su comunidad, lo cual implica que se les “abran los ojos” frente a las posibilidades de futuro formativo en la ciudad, pero siempre pensando en retribuir a su pueblo o vereda, de forma que vuelva a ofrecer sus servicios ya como profesional en sus propias zonas.

### **6.1.3.3 La relación del docente rural con su entorno**

En este punto se analiza cuál es la relación que el maestro de Básica y Media tiene con la comunidad y con el tipo de estudiantes que acompaña en su proceso formativo.

En cuanto a la relación del docente con la comunidad, las entrevistas dejan claro que los maestros sujetos de esta investigación no se ven en ningún momento como líderes que promueven de forma directa a la comunidad, ni como agentes educativos en sentido amplio como lo plantea Zamora (2005), ni tampoco como ciudadano que vive en su sitio de trabajo, toda vez que se limitan, y así lo determinan ellos mismos, a resolver los problemas que se dan dentro de la institución educativa, sin involucrarse más allá de los muros de la misma.

Las razones Básicas para esto son, como ya se planteó, que los docentes no viven en la misma vereda, son aquellos de los que se desplazan desde la capital de la república o desde el casco urbano de Anolaima hacia su sitio de trabajo. Además, es posible que se dé el que los docentes entrevistados tengan lo que algunos denominan mentalidad urbana, ya sea por su procedencia y/o formación y por tal razón tiendan a evadir el rol de líder comunitario en las zonas donde desarrollan su labor.

Podría decirse que el estudio arroja como propio de los docentes de Básica Secundaria y Media, una relación con la comunidad en la acepción dos que plantea Zamora (2005), es decir Básicamente como agente educativo en sentido limitado, ya que se dan relaciones con la comunidad a partir de los aspectos que atañen a la escuela como son el rendimiento escolar, la colaboración de los padres en dicha formación y los deberes de los niños para con su formación académica.

Así pues, es posible afirmar que la relación del docente de Básica Secundaria y Media con la comunidad es bastante limitada, reduciéndose estrictamente a lo que la labor pedagógica exige y reclama.

En segunda instancia y en cuanto a la relación de los docentes con los adolescentes y jóvenes rurales consideran los maestros que esos estudiantes son más respetuosos, humildes y



sencillos; tienen un mayor sentido de pertenencia por su institución y su comunidad, son más accesibles y manejables por lo cual hay más disciplina, no presentan mayores problemas de drogadicción, prostitución o pandillismo, son más prácticos, más tímidos, con menos condiciones de liderazgo.

Dichas características, según los mismos docentes, facilitan, en cierta medida, la formación de tales personas, con las limitantes que ya antes se mencionaron pero con el agrado de trabajar con personas humildes y agradecidas.

#### **5.1.4 Formación del docente rural**

La entrevista realizada a los docentes nos lleva ahora a preguntar por su formación, y específicamente, por su formación como docentes que desarrollan su accionar en ámbitos rurales.

En este sentido resulta preocupante evidenciar que ninguno de los profesores y profesoras indagados tenga formación para el ejercicio de su profesión en lo rural, como se constata en las entrevistas realizadas, lo cual va en contravía de lo que desde el decreto 1278 y la profesionalización docente se viene pregonando, toda vez que dicho decreto y las políticas educativas concernientes a la formación docente, en teoría pretenden, precisamente, que dicha profesión sea desarrollada por docentes idóneos a partir de su propia formación, siempre en busca de calidad educativa.

Si bien los maestros partícipes de esta investigación se consideran profesionales de la educación, con las competencias necesarias para el desempeño en cada una de sus áreas, ellos mismos evidencian que no se han formado para ejercer esa función en ámbitos específicos como lo rural, ámbito que, como ya se dijo, tiene sus propias particularidades y donde la educación, a

su vez, tiene sus propias exigencias “y es cuando uno hace una generalización de lo pedagógico y su práctica sin tener en cuenta tales diferencias y necesidades particulares”, dijo un docente.

Ahora bien, si desde las mismas políticas educativas a nivel nacional se exige que los profesionales de la educación sean preparados en cada campo o área del conocimiento en orden a ejercer de forma idónea la función docente, por extensión los docentes que han de desarrollar su labor en ámbitos rurales deberían prepararse y formarse para tal ámbito, sin embargo los mismos docentes hacen ver que ni siquiera tuvieron una asignatura o seminario que les enfocase su formación para dicho espacio ya que, según ellos mismos dicen, “pues si no lo preparan a uno para lo urbano menos para lo rural”.

En conclusión, se hace evidente que la formación del docente rural en Básica Secundaria y Media se hace a través de la experiencia, es decir a lo largo de sus prácticas en el campo, en cada institución rural donde desempeñan su labor, lo cual exige de ellos ser muy “analíticos y críticos, intelectuales y humanistas, con prácticas reflexivas sobre su experiencia” (Vasco et al 2007, p.37), lo que implica mucho compromiso y contextualización, como ellos mismos lo plantean.

En otro aspecto objeto de análisis, cuando se indaga por la formación del docente para el desempeño de su función en ámbitos rurales, si bien los docentes reconocen que no han sido formados para ello, son conscientes de la importancia que tendría el haber tenido algún tipo de formación en este sentido. Por eso ven como indispensable que se pueda dar algún tipo de formación continua para el ejercicio de la docencia en ambientes rurales, especialmente a aquellos que desarrollan su labor en dichos ámbitos.

Por su parte las entrevistas dejan ver que si bien no tuvieron formación para el ejercicio de la docencia en lo rural, les preocupa aún más el hecho de que tampoco en la práctica y ejercicio de su labor existan planes, proyectos o programas que les aporten algo para dicho

ejercicio. Ellos, al preguntárseles si han tenido dentro de su formación continua acercamiento a la cuestión rural y lo educativo en dicho ámbito, categóricamente responden que no.

## **6.2 Conclusiones**

Para realizar este apartado hay que tener presente que nuestro estudio pretendía contrastar la relación entre la formación docente y la especificidad del trabajo de los educadores rurales de los niveles de Básica Secundaria y Media, buscando distinguir y categorizar los rasgos específicos de la práctica de los docentes rurales en dichos niveles y explorando si la formación de los docentes involucrados en el proceso investigativo favorecía dicha especificidad.

Pues bien, habiendo presentado los resultados y hecho el análisis de los mismos a la luz y con el soporte de todo el acervo teórico arriba expuesto, es posible extraer las siguientes conclusiones de este trabajo investigativo:

1° Es posible determinar ciertas características especiales que identifican y diferencian a los docentes y su labor pedagógica en ámbitos rurales, de aquellos que lo hacen en zonas urbanas.

2° Dichas características existen y son evidentes en tales docentes, pero son más marcadas y muchos más afianzadas en los docentes de primaria en vista de la cercanía de estos últimos con la comunidad por el hecho de estar, en una gran parte, solos o solas en sus sedes y vivir en sus sitios de trabajo.

3° Esa relación con la comunidad, que en los estudios de Zamora (2005) con los docentes de Preescolar y Primaria era bastante importante e influyente, se ve un tanto diluida en los docentes de Básica Secundaria y Media, entre otras razones por el hecho de no pernoctar en la zona donde

ejercen su labor pedagógica, y estar desplazándose diariamente de los cascos urbanos a su sitio de labores en la zona rural y porque el contexto veredal es bien distinto al de una institución rural como la que se analizó en este estudio.

4° Se tiene claro por parte de los docentes de Básica Secundaria y Media que el contexto es una oportunidad para ser aprovechada pedagógicamente y que demanda de ellos mucho profesionalismo, entrega y disposición para aprovechar la riqueza del mismo y subsanar las deficiencias que puedan presentarse, lo cual reclama mucha imaginación, recursividad y entrega por parte de los profesores y profesoras que desarrollan la labor pedagógica en zonas rurales.

5° Es importante que el docente rural de Secundaria y Media sea un constante motivador y debe estar atento a todas las circunstancias que rodean al estudiante ya que estos están próximos a salir de sus estudios de bachillerato y demandan abrirles nuevas expectativas en orden a que proyecten su vida y puedan continuar sus estudios superiores, eso sí, siempre con la perspectiva de estar y volver, si es el caso, a sus sitios de origen.

6° Es claro que la mayoría de los docentes partícipes de la investigación creen en la especificidad y diferenciación de la educación rural, lo cual exige que exista una formación para la misma.

7° Las universidades, en los programas de pregrado, no forman para el ejercicio de la docencia en ámbitos rurales, lo cual implica un desconocimiento de la especificidad de la educación rural y un alto grado de homogenización en la formación de los docentes en el país asumiendo la educación como un proceso igual para todos y sin distinción alguna.

8° Los docentes sienten que la formación para el ejercicio pedagógico en zonas rurales sólo se da en la práctica, es decir, ante la falta de formación en este sentido, el único acercamiento a la misma y la única manera de abordarla, reflexionarla y desarrollarla es en el sitio de trabajo.

9° Se concluye también que los docentes ven como algo necesario el que las universidades piensen y reflexionen la educación rural, y desde dicha reflexión se proponga algún tipo de acercamiento formativo ya que muchos de los egresados tendrán que realizar su profesión en ámbitos rurales.

10° Por su parte es muy dicente el hecho de que aparte de no tener una formación para el ejercicio de la profesión docente en zonas rurales, tampoco existan programas de formación continua que permitan conocer, reflexionar y desarrollar el ejercicio docente en lo rural.

Por todo lo anterior (hablando de la formación docente) es válido preguntarse, junto con Vasco et al (2007), hasta dónde “las instituciones formadoras de docentes, están educando a los futuros profesores para que interactúen con estos “nuevos niños y adolescentes” (p. 31) y por extensión para enfrentarse a ámbitos tan particularmente necesitados de una formación acorde a sus propios contextos como la rural.

### **6.3 Consideraciones finales y recomendaciones**

Uno de los propósitos del presente proyecto investigativo era, precisamente, dar una serie de recomendaciones en torno a la formación de los maestros para su desempeño rural. De ahí que las siguientes consideraciones finales pretendan dar respuesta a tal propósito partiendo de ciertas reflexiones y mostrando algunas preocupaciones frente a la formación del docente rural.

- Antes que nada preocupa el hecho de que la estandarización educativa en nuestro país llegue a un nivel tal de homogenización que se desconoce, en especial en Básica Secundaria y Media, la especificidad de la educación en ámbitos rurales que, como se pudo ver, tiene sus propias características y demandas, teniendo presente que dicha especificidad no es algo accesorio, sino algo primordial para el ejercicio profesional.

- Es notorio el hecho de que, desde la homogenización antes mencionada, se prolongue la misma a la formación docente ya que las universidades asumen dicha formación para el ejercicio pedagógico como una, sin detenerse a reflexionar sobre la especificidad de cada una de ellas, olvidándose que quien sale del claustro posiblemente, y siguiendo los parámetros de los concursos de méritos actuales, muchos de los egresados harán su práctica en ámbitos muy distintos al urbano.
- Preocupa, a su vez, el que tampoco existan desde las diversas instancias gubernamentales programas de formación continua para el ejercicio de la docencia en lo rural, quedándose el docente sólo con lo que, desde la misma práctica in situ, pueda lograr.
- Hay que reconocer los pocos esfuerzos dados por algunas entidades universitarias que visibilizan lo rural y sus necesidades y exigencias, como por ejemplo esta maestría y ésta línea de investigación, así como los esfuerzos hechos en el currículo de nuestra universidad con algún seminario que reflexiona sobre lo rural y la educación en dichas zonas y sus programas en el Valle de Tenza. Mencionar a su vez lo que desarrolla la Universidad Católica de Oriente en Antioquia, quienes también aportan desde sus investigaciones y publicaciones a la educación rural.
- En otro sentido y sí como recomendación, es necesario seguir indagando sobre la formación docente en lo que respecta a lo rural, ya que este estudio, exploratorio por demás, apenas y deja vislumbrar la problemática subyacente al respecto, de ahí que sería interesante realizar un estudio pormenorizado y comparativo sobre los distintos currículos de las distintas universidades que tienen facultad de educación y poder constatar lo aquí expuesto, o en su defecto desmentirlo, realizando otros estudios en otras zonas y otros ambientes rurales para determinar si lo que aquí expuesto se replica o no.

- Así mismo sería importante realizar un estudio histórico y actual sobre los programas de formación continua a los docentes y cuántos de estos han estado o están dirigidos a formar para el ejercicio pedagógico en ámbitos rurales ya que, como diría Vasco et al (2007) “la formación en servicio, de perfeccionamiento y actualización es fundamental [teniendo claro que este no es], el remedio para compensar los errores de la formación inicial” (p.62).
- En última instancia qué grato sería poder hacer un estudio exhaustivo y amplio sobre la caracterización del docente de Básica Secundaria y Media como hizo Zamora (2005) con los de Preescolar y Primaria, en orden a corroborar mucho de lo aquí determinado que, como ya planteamos, es un pequeño esbozo de lo que podría encontrarse al hacerse una investigación amplia y profunda. Es más, sabiendo que en Colombia existen unos pocos programas de Básica Secundaria y Media de corte agropecuario, explorar en esos centros cómo se entiende y asume lo rural en la formación.
- Importante sería también debatir, no la existencia o no de una formación docente para lo rural, cosa que ya se sabe no se da, sino relacionar tal situación con lo que está a la base de tal ausencia formativa a saber:

1º No se ha hecho la pregunta desde las instituciones formadoras acerca de si el contexto rural representa o implica alguna exigencia particular para el ejercicio docente, y desde luego, si tal pregunta no se formula, mal podríamos esperar que se diseñe u ofrezca algún tipo de cualificación específica.

2º Sí se ha hecho la pregunta, pero la respuesta es que **no hay nada específico** del contexto rural que merezca unas consideraciones en materia formativa. Por lo tanto, tampoco pasa nada, lo cual

devela, en cierta forma, aquella visión desvalorizada de lo rural y lo campesino que hace que no merezca pensar mucho la cosa.*Z*



## Referencias

- Bazante, G. (2006). Breve historia del y la formación de maestros en Colombia. *Praxis pedagógica*. (7). p.6-21.
- Blume, R. (2004). Território e ruralidade: a desmistificação do fim do rural. *Dissertação de Mestrado*. Alegre : UFRGS – PGDR.
- 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.
- Chaves, M. et al. (1959). Educación y estructura social en Nariño. En *Educación y sociedad en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D.C. p. 18- 24
- Departamento Nacional de Planeación (2014). Plan de Desarrollo 2014-2018. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>.
- Departamento Nacional de Estadística (2014). Misión para la transformación del campo. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Economicos/2015ago6%20Documento%20de%20Ruralidad%20-%20DDRS-MTC.pdf>.
- 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).
- 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-gocmez-i-c-s-chile.pdf>.

- Guhl, E. et al. (1956). La educación rural en Caldas. p. 25-35, en Educación y sociedad en Colombia editado por Gonzalo Cataño. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. (2017). Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. Revista colombiana de educación, (26).
- Hernández, R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. Actualidades Pedagógicas (63), 15-38.
- Itzcovich, G. (2010). Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación. Buenos Aires, Argentina: IIPE – UNESCO.
- Ley 115. Diario Oficial del Ministerio de Educación de Colombia, N°. 41.214, Bogotá D.C. Colombia, 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.
- López, R. y Desaluriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. Margen (61), 68-87.
- Llambi, L y Pérez, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Cuadernos de Desarrollo Rural 4, (59).
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). Revista IIPSI. Facultad de Psicología. Vol. 9 (1) 123 – 146.
- Ministerio de Educación colombiano (2015). Manual para la Formulación y ejecución de Planes de Educación Rural. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-329722\\_archivo\\_pdf\\_Manual.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf).
- Niño, L. y Díaz, R. (2006). La formación de educadores en Colombia. Red Académica. Universidad Pedagógica Nacional.

Ortiz, L. (2012). Curso de Investigación Cualitativa. Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD- Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades. Programas de Comunicación Social y Psicología.

Parra, R. Estudios sociales sobre el maestro colombiano. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5\\_5ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_5ens.pdf), julio de 2017

Peláez, A. Rodríguez, J. Ramírez, S. Pérez, L. Vázquez, A. y González, L (2014). Entrevista. Curso 10, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Entrevista\\_trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista_trabajo.pdf), julio de 2017.

Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires-Argentina.

Plan de Ordenamiento Territorial. (2016). Alcaldía Municipal de Anolaima.

Plan Municipal de Emergencias (2016). Alcaldía Municipal de Anolaima.

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](http://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-resumen_ejecutivo_indh2011-2011.pdf).

Proyecto de Ley de Tierras y Desarrollo Rural. (2012). Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. Bogotá – D.C.

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

[http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva\\_Profesores/linna\\_irizarry\\_educ\\_173/como\\_elaborar\\_entrevistas.pdf](http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva_Profesores/linna_irizarry_educ_173/como_elaborar_entrevistas.pdf).

Triana, A. (2012). Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994. Historia de la Educación latinoamericana (14) 18.

Vargas, N. (2014). Concepto de ruralidad. Institución Educativa Escuela Normal Superior de María Programa de Formación Complementaria. Rescatado de <http://pedagorural.blogspot.com.co/2014/07/concepto-de-ruralidad.html> julio 26 de 2017.

Vasco, C, Martínez, A, Vasco, E y Castro, H. (2007). Base para una política de formación de educadores. Ministerio de Educación Nacional y Universidad del Valle.

Zamora, L. (2008). Formar educadores para el medio rural o hacer visible lo invisible. Conversaciones pedagógicas. (6), p. 95-112.

Zamora, L. (2005). Huellas y Búsquedas. Una semblanza de los maestros rurales colombianos. Fundación Santa María. Bogotá D.C.

Zamora, L. (2012). Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura Bogotá, D. C. OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Diagramación e impresión: Editorial Códice.

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

### Anexos

*Anexo único. Normatividad respecto a la formación docente en Colombia*

AÑO	NORMA	ASPECTO
1992	Ley 30 o sustitutiva del Decreto 080 de 1980.	Ley de la Educación Superior.
1994	Ley 115 o Ley General de Educación.	<p>El Capítulo II se dedica a la formación de Educadores. El Artículo 109, de este Capítulo, fija como fines "... formar un Educador de la más alta calidad científica y ética, b) desarrollar la teoría y práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, c) fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico y d) preparar Educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo" (M.E.N., 1994:65).</p> <p>Esta Ley mantiene la responsabilidad de la formación y actualización de los Educadores, del nivel de pregrado y postgrado, en las Universidades e instituciones de Educación Superior, en su Artículo 112. (M.E.N., 1994: 65).</p>
	Decreto 2903	Con fundamento en la Ley 115, contiene los procedimientos para la reestructuración de las Escuelas Normales, siempre y cuando cuenten con la asesoría de una Universidad.
1996	Decreto 709	<p>Con relación a la profesionalización y actualización de Docentes, este decreto "... establece el reglamento general para el desarrollo de Programas de Formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento" (M.E.N., 1997: 392). Se ocupa de la estructuración de los programas de formación, atendiendo a cuatro campos: formación pedagógica, disciplinaria específica, científica investigativa y deontológica y en valores humanos. Enfatiza el papel de las Facultades de Educación y de los Departamentos a través de las Secretarías de Educación, Departamentales y Municipales, en el perfeccionamiento y profesionalización de los docentes en ejercicio.</p> <p>A instancias del Presidente de la República, se conformó "un grupo de personas destacadas en las distintas ramas del saber, llamado Misión de</p>

		Ciencia, Educación y Desarrollo”, quienes elaboraron el documento “Al filo de la Oportunidad”. Uno de sus apartados centrales tiene que ver con la “dignificación de la Profesión Docente”, recomendando la “renovación continuada de la preparación de los docentes” y el mejoramiento sustancial de las remuneraciones.
	Plan decenal de educación 1996-2005	Tiene fin de “elevar la educación a categoría de política de Estado” (Plan Decenal, 1996:1). Para adelantar este plan se proponen objetivos, estrategias y programas de acciones, entre los que se destaca el mejoramiento de la calidad de la Educación a través de la cualificación de los Docentes, Mediante la creación de un Sistema Nacional de Formación de Educadores, donde estarían las Escuelas Normales Superiores y las Universidades o instituciones universitarias.
1998	Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998	Para Escuelas Normales y Facultades de Educación respectivamente, buscan desarrollarla y ser una guía para su puesta en práctica, Mediante el lleno de 26 requisitos de obligatorio cumplimiento, según lo consignado en el documento “Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y Especialización en Educación”, presentado por el Consejo Nacional de Acreditación, (C.N.A.).

Tomado de Niño y Días, 2006. p. 1-23